

Владимирский государственный университет

НА ПУТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

**Сборник материалов студенческой
научно-практической конференции**

16 марта – 3 апреля 2026 г.

Выпуск 14

Владимир 2026

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
Педагогический институт
Кафедра педагогики

НА ПУТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

Сборник материалов студенческой
научно-практической конференции

16 марта – 3 апреля 2026 г.

Выпуск 14

*Под общей редакцией кандидата психологических наук,
доцента Л. В. Левицкой*

Электронное издание



Владимир 2026

ISBN 978-5-9984-2115-0
© Коллектив авторов, 2026

УДК 159.9:3078.4

ББК 88.6

Редакционная коллегия:

Л. В. Левицкая, канд. психол. наук (*отв. редактор*)

Е. Н. Селиверстова, д-р пед. наук (*член редколлегии*)

С. И. Дорошенко, д-р пед. наук (*член редколлегии*)

Издание входит в специализированную информационную систему РИНЦ

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

На пути в педагогическую науку [Электронный ресурс] : сб. материалов студенч. науч.-практ. конф. 16 марта – 3 апр. 2026 г. Вып. 14 / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Пед. ин-т, Каф. педагогики ; под общ. ред. канд. психол. наук, доц. Л. В. Левицкой. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2026. – 328 с. – ISBN 978-5-9984-2115-0. – Электрон. дан. (3,61 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Четырнадцатый выпуск издания включает статьи по психолого-педагогической проблематике, представленные студентами бакалавриата и магистрантами на научной конференции, организованной кафедрой педагогики Педагогического института в рамках Дней науки студентов Владимирского государственного университета, проходившей 16 марта – 3 апреля 2026 года.

Адресовано преподавателям, студентам, а также всем интересующимся вопросами педагогики и психологии.

ISBN 978-5-9984-2115-0

© Коллектив авторов, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	9
ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ ПОСЛЕДУЮЩАЯ КОРРЕКТИРОВКА С. Ш. Абдуллаева, М. Р. Рыжакова, Т. Б. Хуснулина	10
ВЛИЯНИЕ ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ДЕТСТВА НА ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В 1930-е ГОДЫ А. Н. Акиншина	16
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С. Н. Алексеева	20
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВЫСШЕМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ А. А. Андреянова	26
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНЫХ СМИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ А. С. Алексеева, Я. А. Анциферова	30
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С. Н. Афанасьева	35
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АРХЕОЛОГИИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Е. В. Афонькина	40
ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА, ВЕРОТЕРПИМОСТИ, ТОЛЕРАНТНОСТИ В. С. Бакнина	51

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ К. А. Балыбина, А. С. Мочкина	56
ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И УРОВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ И. А. Грачев	61
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ЗАЩИТА ОТ ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ УИС М. С. Дроздович, А. Р. Веселова	68
ДИАЛОГОВОЕ УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОГО ОБМЕНА НА УРОКЕ ГЕОГРАФИИ В 8-м КЛАССЕ Т. Т. Власенко	75
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ А. И. Гарибян	86
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ П. Д. Годунина, А. Р. Петрова	91
ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ КИТАЯ В 1990-Е ГОДЫ И Фань	96
ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ (АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ И ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ) Е. А Иванова	100
ПРОЯВЛЕНИЕ ПРИВЕРЖЕННОСТИ РОДИНЕ У СТУДЕНТОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ М. И. Кабанова, В. Н. Шуваева	106
ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЧЕЛОВЕКА М. В. Карапетян	113
КОНВЕРГЕНЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ПОДГОТОВКЕ ДИПЛОМАТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ (РОССИЯ И США) А. К. Карякин	119

МОДЕЛЬ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» КАК МЕХАНИЗМ ИНТЕГРАЦИИ ОНЛАЙН- И ОФЛАЙН-ФОРМАТОВ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ А. В. Кистол	125
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИКЕ НА ОСНОВЕ РОССИЙСКИХ НЕЙРОСЕТЕЙ М. А. Кожокина	131
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ А. А. Копина, Е. А. Щупакова	141
СОЗДАНИЕ «ПИРАМИДЫ ПАМЯТИ» УЧАЩИМИСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ А. А. Копляков	146
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ К УСЛОВИЯМ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Д. Н. Котелкина	152
РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКИ ПО ТЕМЕ «ПРИРОДА») В. А. Кочешкова, Ю. А. Осокина	157
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: АНАЛИТИЧЕСКОЕ СРАВНЕНИЕ ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ В. Ю. Куннова, Е. В. Струк	161
ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА О МИССИИ ГИМНАЗИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА ГУБЕРНИИ Д. Ю. Левщанова	169
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ Р. Левых	173
ИСКУССТВО И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ Е. Лейс	179

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ 8-го КЛАССА В. М. Мироненко	184
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДРУЖБЕ ПОДРОСТКОВ В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ Е. А. Мелехова	188
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ В СИСТЕМЕ СПО А. В. Мольков	195
ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ ГРУППЕ М. И. Мясникова	201
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Н. В. Осипченко	208
ВНЕУРОЧНОЕ ЗАНЯТИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. А. Ошкина	212
КОРПУСНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И DATA-DRIVEN LEARNING В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ О. Ю. Павлова	220
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ В. В. Петухова	226
ПРИЕМ ПОХВАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ У. А. Поздеева	230
ПРОБЛЕМНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА СОВРЕМЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ С. В. Прейшев	236

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ И ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ В ЕЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ С. А. Рябченко, И. В. Козлова	241
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СЕМЬЕ ЮНОШЕСТВА Д. В. Скепко	247
СУЩНОСТЬ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 9-м КЛАССЕ О. Р. Сабирова	253
ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛАХ ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941 – 1945) А. А. Смирнов	258
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ КИТАЙСКОЙ СПЕЦИФИКИ В НОВУЮ ЭПОХУ Сюй Бо	263
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СЕТЕВОЕ СООБЩЕСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ В ПОЗНАНИИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ Д. Р. Тарасов	271
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКИ МЫСЛЯЩЕЙ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ А. А. Турцева, Л. В. Левицкая	279
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ СПОСОБНОСТИ К НАУЧНОМУ ПОЗНАНИЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ К. М. Тутуев	287
ДИАЛОГ И ДИСКУССИЯ КАК МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В. А. Фетисова	292
ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФОРМЫ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТУРКМЕНИСТАНА В НАЧАЛЕ XIX ВЕКА Бабаджан Халлыев	297
ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ Лю Чан	300

РЕЛЕВАНТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ДЖОНА ДЬЮИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КИТАЯ Юй Чжитин	303
ПРИЧИНЫ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ 8-го КЛАССА Н. Д. Юдина	311
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЦ, ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ Ю. И. Яркова, И. В. Козлова	317
ВЛИЯНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ А. А. Ярцева, Л. В. Левицкая	322

ПРЕДИСЛОВИЕ

Четырнадцатый выпуск сборника материалов ежегодной студенческой научно-практической конференции, организованной кафедрой педагогики Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых в рамках традиционных студенческих Дней науки ВлГУ, проходившей 16 марта – 3 апреля 2026 года, содержит статьи, представленные студентами бакалавриата и магистратуры по современной психолого-педагогической проблематике.

Содержание материалов свидетельствует о высоком уровне научно-исследовательской деятельности обучающихся Педагогического института, осуществляемой под руководством преподавателей кафедры педагогики. В статьях отражены результаты исследований по разнообразным темам, рассматривающим актуальные проблемы современной образовательной практики.

Исследования, проведенные студентами – будущими педагогами, аспирантами – уже практикующими педагогами, отражают задачи, стоящие перед современными образовательными организациями в области образования, воспитания и развития субъектов образовательного процесса.

Рассмотренные темы свидетельствуют о разнообразии научных интересов современной студенческой молодежи, а представленное в статьях описание результатов исследований – о формировании важнейших профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей.

**ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ
РАБОТЫ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ ПОСЛЕДУЮЩАЯ
КОРРЕКТИРОВКА**

**THE MAIN REASONS FOR THE VIOLATION
OF THE HARMONIZATION OF THE CEREBRAL HEMISPHERES
OF PRESCHOOL CHILDREN AND THEIR SUBSEQUENT
ADJUSTMENT**

С. Ш. Абдуллаева (ст. преп., кафедра Фир)¹,

М. Р. Рыжакова (студент)²,

Т. Б. Хуснулина (воспитатель)³

¹ ВлГУ, Гуманитарный институт, кафедра Фир,

² ВлГУ, Гуманитарный институт, кафедра ПЛиСП, группа КП-124,

³ МАДОУ Детский сад №45, г. Владимир

S. S. Abdullayeva (Senior Lecturer, Department of Physics)¹,

M. R. Ryzhakova (student)²,

T. B. Khusnulina (educator)³

¹ VISU, Humanitarian Institute, Department of Law,

²nd All-Russian State University, Humanitarian Institute, Department of PLIS,

group KP-124,

³ MADOU Kindergarten No. 45, Vladimir

Аннотация: в статье авторами проводится теоретическо-эмпирический анализ причин и факторов, влияющих на нарушение гармоничной работы полушарий головного мозга детей дошкольного возраста, и последующая их коррективная, направленная на активизацию межполушарного взаимодействия головного мозга и увеличение выработки нейронных связей.

Abstract: in the article, the authors conduct a theoretical and empirical analysis of the causes and factors affecting the disruption of the harmonious functioning of the cerebral hemispheres of preschool children, and their subsequent correction aimed at activating interhemispheric interaction of the brain and increasing the production of neural connections.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие, межполушарные связи, гармонизация, нарушения, развитие.

Keywords: interhemispheric interaction, interhemispheric connections, harmonization, violations, development.

В настоящее время проблема гармоничного развития межполушарных связей головного мозга ребенка и ее последующее грамотное решение относится к категории фундаментальных проблем, касающихся когнитивных способностей современных детей дошкольного периода. Следовательно, возникает вопрос: «Что же такое межполушарные связи головного мозга человека?». Межполушарные связи головного мозга – это нервные волокна, которые соединяют два больших полушария головного мозга и обеспечивают их правильное взаимодействие [1].

Несмотря на то что оба полушария головного мозга взаимосвязаны, почти всегда можно выделить доминантное полушарие, оно выявляется по мере взросления ребенка – ближе к пяти годам. Чаще всего это определяется по ведущей руке, если ведущая рука правая, то доминантное полушарие левое и соответственно наоборот. Доминантность левого или правого полушария впоследствии влияет на всеобщее индивидуальное развитие ребенка, что в итоге влечет за собой разработку разных подходов в обучении левополушарных и правополушарных детей [2].

Правое полушарие головного мозга контролирует левую сторону тела и отвечает за следующие психические процессы: воображение, эмоции, креативное мышление, слуховое восприятие информации, пространственную ориентацию, интуицию и творческие способности. Соответственно, левое полушарие производит контроль правой части тела и отвечает за такие психические действия, как запоминание информации, речь, логическое мышление, аналитику, усвоение вербальной информации и умственную предрасположенность к точным наукам [2]. Чтобы у детей происходил правильный процесс понимания, усвоения и переработки информации на начальном этапе, а также последующее грамотное обучение, необходимо запустить сначала именно правильный ход развития правого полушария головного мозга. В дальнейшем это приведет к грамотному формированию левого полушария, итогом станет слаженная работа обоих полушарий головного мозга, гарантирующая последующий успех ребенка на протяжении всего периода обучения и усвоения информации.

В соответствии с исследованиями международной группы ученых, занимающихся вопросами межполушарной асимметрии головного мозга, на 2020 год диагностировали более 10 % детей-левшей и 80 – 90 % детей-правшей. Таким образом, специалистами было доказано, что от уровня развития межполушарных связей зависит правильное формирование навыков и умственно-физических способностей у детей, что приводит в будущем к эффективному использованию наработанных умений в разных сферах жизни [5].

Недостаточное развитие или нарушение нервных волокон межполушарной асимметрии головного мозга, соединяющих правое и левое полушария, приводят к неправильным внешним проявлениям как в эмоциональном, так и физическом планах. Это проявляется в виде агрессии, плохого запоминания информации, непонятной и сбивчивой речи, зеркального написания букв и цифр, сложности в описании действия, изображенного на рисунке, сложности в общении с ровесниками, проблемы в написании диктантов или переписывании текстов. Также у младенцев может наблюдаться некий процесс торможения перед любыми действиями как в физической сфере, так и эмоциональной: отсутствие этапа ползания, что непосредственно влияет на мозговую деятельность через аппарат движения телом и ее последующую дезориентацию в пространстве и на листе бумаги, задержка речевого развития на этапах гуления и лепета, а также всевозможные отклоняющиеся от нормы поведения реакции ребенка на окружающий мир.

Причины нарушений развития межполушарных связей головного мозга могут быть как врожденные, так и приобретенные. Это тяжелое заболевание матери, влияющее на внутриутробное развитие ребенка; сильный стресс матери во время беременности; родовая травма; тяжело протекающие детские болезни в возрасте до одного года; осложнения после общего наркоза; длительный стресс ребенка и аномалии мозолистого тела [3].

Необходимо отметить, что на начальных этапах любых нарушений, как физической направленности, так и умственной их можно предупредить или даже полностью исправить. Обучающие игры, упражнения и занятия, касающиеся данной сферы исследования, помогут изменить некорректную работу асимметрии головного мозга и стать мощным стимулом для правильного развития и взаимодействия межполушарных связей. При этом родителям и педагогам следует опираться на всестороннее развитие ребенка. Узконаправленный односторонний рост не формирует целостность личности, не дает раскрывать индивидуальные качества и способности у детей. Когда ребенок

реализуется лишь в интеллектуальном плане, активным остается левое полушарие, следовательно, правое малоактивно, и наоборот, что приводит в будущем к умственно-физическому дисбалансу личности человека [4].

Таким образом, активная позиция человека (эмоциональная, физическая, научная, социальная) благотворно влияет на всесторонний прогресс личности в целом. Существуют различные примеры специальных игр и заданий для активизации межполушарного взаимодействия и увеличения выработки нейронных связей, способствующих лучшему координированию движений своего тела, ориентации в пространстве, улучшению памяти, внимания и речи. Работу по активизации асимметрии головного мозга можно проводить, используя специальные упражнения во время массажа, пальчиковой и дыхательной гимнастик, творчества, дидактических и логоритмических игр.

Анализируя специальную педагогическую литературу данной сферы, можно выделить некоторые эффективные упражнения, направленные на улучшение координации и взаимосвязи левой и правой сторон тела, развитие восприятия, общей моторики и пространственной ориентации. Упражнения могут проводить как специалисты, так и родители. Отметим несколько упражнений, которые помогут улучшить взаимодействие межполушарных связей, а также координацию движений в целом:

Упражнение «Ухо – нос».

Цель: развитие межполушарных связей, координации движений.

Возраст: от 5 лет.

Выполнение: левой рукой взяться за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпустите ухо и нос, хлопните в ладони, поменяйте положение рук «с точностью до наоборот».

Упражнение «Лезгинка».

Цель: развитие межполушарного взаимодействия, координации движений.

Возраст: от 5 лет.

Выполнение: левую руку сжимаем в кулак, большой палец отставляем в сторону. Правой рукой, прямой ладонью прикасаемся к мизинцу левой руки. Затем одновременно меняем положение рук. Повторить 6 – 8 раз.

Упражнение «Рисунки на спине и ладонях».

Цель: оптимизация и коррекция межполушарных взаимодействий и специализации правого и левого полушарий мозга.

Возраст: от 3 лет.

Выполнение: нарисуйте пальцем на спине ребёнка одну из знакомых ему фигур (треугольник, круг, квадрат и т. д.). Попросите его сказать, какая фигура нарисована. Если он затрудняется, нарисуйте прямую (горизонтальную, вертикальную, наклонную) и попросите его изобразить ее на листе бумаги. Те же самые движения сделайте сначала на его правой руке, а потом на левой, рисуя на обеих сторонах кисти.

Очень важно отметить, что уроки для детей младшего возраста по времени могут достигать и целого часа, но при условии того, что занятие максимально разнообразно. В дальнейшем такой подход послужит позитивному усвоению информации, ее правильному запоминанию (не заучиванию) и грамотному применению в последующем процессе обучения самим учеником.

*Примерный план урока*¹. В начале урока ученику можно показать картинку и попросить ее запомнить (не более 1 – 1,5 минуты), а в конце урока ученику необходимо будет рассказать все то, что он запомнил на картинке. Далее с детьми можно провести некоторые упражнения по нейрогимнастике (как физического плана, так и умственного) или использовать упражнение «Мозаика» (выкладывание определенного орнамента). С ребенком можно пообщаться и сделать такое задание, как «Вопрос – ответ» (учитель задает вопрос, имеющий конкретный ответ, а ученик сразу пытается ответить на него, например: «Какой формы наша планета Земля?»), и т. д.). Затем даем ребенку раскраску, и он в течение минуты пытается раскрасить ее правой рукой, далее задействуем зрительную память – запоминаем расположение закрасенных квадратов (тут могут быть и разные геометрические фигуры) и их цвета, пытаемся их воспроизвести в предельно точном соответствии на чистом листе бумаги.

Можно также использовать и разные мнемотехники, такие как: придумываем рассказ по картинкам, тематически связывая их по горизонтали; упражнения «Назови лишнее слово» (перечисляем, например: яблоко, огурец, груша, мандарин). Ребенку необходимо обосновать, почему слово лишнее; «Называем слова на определенную букву» (на уроке можно использовать те буквы, которые дети начали изучать). Далее можно опять провести нейрогимнастику (желательно физической направленности). Работаем с текстом, изучаем алфавит.

¹ Примерный план урока разработан при помощи методики обучения детей скорочтению Регины Айратовны Казарян – эксперта в области развития мозга, автора методик скорочтения и каллиграфии, коррекции дислексии.

Актуально использовать при обучении с детьми таблицы Шульте – квадратное поле размерами 5x5 ячеек, где случайным образом вписаны числа от 1 до 25. Эти таблицы применяются в методике для тренировки периферического зрения, концентрации внимания и параллельного восприятия информации, что очень благотворно влияет на правильное асимметрическое взаимодействие полушарий головного мозга человека.

Подводя итоги, важно отметить, что на правильную гармонизацию работы полушарий головного мозга детей дошкольного возраста влияет достаточно много факторов как физиологических или врожденных, так и приобретенных. Однако при грамотном комплексном подходе к данной проблеме можно максимально минимизировать трудности, связанные с неправильной гармонизацией асимметрии головного мозга ребенка дошкольного возраста. В будущем это послужит более качественному обучению и последующей позитивной реализации человека во всех сферах жизни.

Список используемой литературы

1. Азарова, Е. А. Межполушарное взаимодействие у человека [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е. А. Азарова, Б. С. Котик-Фридгут ; Юж. федер. ун-т. – Ростов н/Д. ; Таганрог : Изд-во Юж. федер. ун-та, 2021. – 158 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46162132&ysclid=mnd32kjbx2557729564> (дата обращения: 29.03.2026).

2. Воеводская, Н. В. Выявление межполушарной асимметрии у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Н. В. Воеводская // Наука и образование. – 2022. – № 4. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=bxggwz> (дата обращения: 30.03.2026).

3. Ковтун, Ю. Ю. Несформированность межполушарного взаимодействия у детей как предпосылка нарушения социального интеллекта [Электронный ресурс] / Ю. Ю. Ковтун, И. А. Кучерявенко, Е. А. Гуськова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nesformirovannost-mezhpolusharnogo-vzaimodeystviya-u-detey-kak-predposylka-narusheniya-sotsialnogointellekta/viewer> (дата обращения: 30.03.2026).

4. Литвинова, Г. В. Индивидуальные особенности ребенка с точки зрения межполушарной асимметрии головного мозга [Электронный ресурс] / Г. В. Литвинова // Логопед. – 2007. – №2. – С. 10 – 15. – URL: <https://ts-sfera.ru/journals/detail.php?ID=26016&ysclid=mnd2ax74zt704793990> (дата обращения: 29.03.20).

5. Федорова, С. Ю. Психомоторное развитие дошкольников с учетом функциональной асимметрии мозга [Электронный ресурс] / С. Ю. Федорова // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 6. – С. 64 – 69. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29766786&ysclid=mnd2gtqfm4839991958> (дата обращения: 29.03.2026).

УДК 37.013

**ВЛИЯНИЕ ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ДЕТСТВА НА ОТЕЧЕСТВЕННОЕ
ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В 1930-е ГОДЫ**

**THE IMPACT OF PEDOLOGICAL RESEARCH AN EXCEPTIONAL
CHILDHOOD FOR THE RUSSIAN SCHOOL EDUCATION
IN THE 1930S**

А. Н. Акиншина (аспирант)¹,

С. И. Дорошенко (д.пед.н.)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, кафедра педагогики, аспирант 3 года
обучения

² ВлГУ, Педагогический институт, кафедра педагогики

A. N. Akinshina (PhD student)¹,

S. I. Doroshenko (Doctor of Pedagogical Sciences)²

¹ All-Russian State University, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy,
postgraduate student of 3 years of study

²nd All-Russian State University, Pedagogical Institute, Department
of Pedagogy

Аннотация: в основу исследования легла статья педагогической энциклопедии «Педология исключительного детства» Всеволода Петровича Кащенко. Исследование позволяет прийти к выводу о том, что педологическая работа, а именно произведение обмеров и осмотров по анкетам, проведение корреляций между теми или иными физическими показателями, «вычленение» из общей массы «исключительных» детей должна была служить основой коррективно-воспитательской работы.

Abstract: the research is based on an article in the pedagogical encyclopedia "Pedology of Exceptional Childhood" by Vsevolod Petrovich Kashchenko. The study allows us to conclude that pedological work, namely, taking measurements and examinations based on questionnaires, making correlations between certain physical indicators, and "isolating" "exceptional" children from the general mass, should have served as the basis for correctional and educational work.

Ключевые слова: педология, школьная педология, исключительное детство, детская исключительность.

Keywords: pedology, school pedology, exceptional childhood, child exclusivity.

Источником по теме послужила статья педагогической энциклопедии «Педология исключительного детства» Всеволода Петровича Кащенко. Кащенко во главу угла ставил научно-исследовательскую работу как фактор, способствующий рациональной постановке педагогического дела. Изучение детей с «трудностями характера» должно было способствовать обнаружению как социальных, так и психических и физических причин необычного поведения ребёнка, прояснению основ «явлений-зародышей психозов и психопатий», проведению педагогической коррекции. Данная коррекция необходима т.к. по мысли Кащенко может предупредить антисоциальные поступки взрослых, если причины этих поступков в трудном характере, характерном для преступника в детстве [3, с.137–138].

Именно Кащенко в 1908 году открывает санаторий для дефективных детей, который после революции передаст Наркомпросу, и который станет центром научного изучения детей с отклонениями. В 1918 г. при санатории-школе был создан Научно-исследовательский музей детской дефективности, позднее получивший название Музея педологии и педагогики исключительного детства. Дефектолог Х. С. Замский отмечает, что это было «единственное в этом роде учреждение, задачей которого была популяризация проблем дефектологии, методов работы с ненормальными детьми, демонстрация учебных и наглядных пособий, показ продукции детского труда» [2, с. 105].

Разработанная Кащенко программа развития ребёнка основывалась на идеях влияния на развитие биологических и социальных условий и необходимости их комплексного изучения (эта комплексность напрямую связы-

вает Кащенко и педологию). Программа включала в себя составление социального профиля и заполнение листа обследования ребёнка, изучение различных форм поведения (индивидуальных и коллективных) и тех биологических и социальных условий, которые влияли на поведение, обследовалась также и школьная успешность. На основе программы составлялся план медико-педагогической коррекции [2].

Статья педагогической энциклопедии «Педология исключительного детства» иллюстрирует сказанное выше и опирается на материалы, полученные Медико-Педагогической Станцией Наркомпроса. Заимствованным из американской литературы термином «исключительные дети» обозначали детей с физическими недостатками, болезнями нервной системы, а также детей, выделяющихся особенностями поведения. Кащенко определял исключительность как психо-физиологическое или социальное отклонение от нормы, причем «уклонения в обе стороны: и в сторону недостатка, и в сторону избытка» [1, С. 192]. Граница, определяющая, где начиналось отклонение, была условна и определялась статистически: «психологическая и физиологическая разница между нормальным и исключительным ребёнком... лежит не в качестве, но лишь в количестве... Социальной грани между нормой и исключительностью, так же как и резкой грани психо-физиологической, не существует» [1, С. 194].

Причины, вызывающие исключительность, были объединены в три группы. К чисто биологическим условиям были отнесены наследственность, органические расстройства и заболевания. Особенность этих условий в том, что невозможно отследить их зависимость от социальной среды в каждом конкретном случае. Например, неясны причины, вызвавшие алкоголизм у предков конкретного ребёнка. Чисто социальные условия – войны и революции, экономическое неравенство и классовая борьба. Влияния этих факторов наиболее ярко проявлены, что позволило Кащенко сделать вывод о их приоритетности. Биологически-выраженные социальные условия – это группа социальных условий, которые влияют на организм родителей и нарушают развитие ребёнка. Примерами таких условий являются попойки на свадьбах, прямо влияющие на одарённость первенцев; утомление матери, вызванное различными социальными причинами, которое напрямую влияет на физическое здоровье будущего ребенка.

Выделялись следующие типы детской исключительности:

1) Дети с физическими дефектами – сюда относились калеки, глухонемые и слепые, дети с дефектами речи;

2) Дети с различными отклонениями в интеллектуальном развитии. Причём к «уклонениями в области интеллекта» относили и односторонне одарённых детей, которые могли быть успешны в каком-либо одном аспекте, и чрезмерно одарённых детей;

3) «Дети с исключительными характерами». Сюда были отнесены «нервные дети», «трудные» и «загадочные» – «те, чьё будущее неясно».

Также по степени отсталости слабо одарённые дети подразделялись на легко отсталых, имбецилов - средне отсталых и идиотов - тяжело отсталых. Легко отсталым детям тяжелее учиться, им необходимо больше наглядности при изучении нового материала, больше постепенности усвоения и большее количество времени на повторение изученного материала. Этих детей можно обучить легкому земледельческому и ремесленному труду, уходу за скотом, легкому фабричному труду. Их характеризует отсутствие абстрактного мышления, они не самостоятельны. В развитии может наблюдаться дисгармоничность – что-то развито выше, а что-то ниже нормы. Средне одарённые способны лишь к механическому усвоению простейших трудовых процессов (делают так, как их научили), реагируют лишь на сильные раздражители, ленивы и неуклюжи. Крайняя степень – тяжело отсталые – нетрудоспособны, порой не могут самостоятельно обеспечить свои естественные нужды.

По мысли авторов, основы работы с исключительными детьми заключались в изучении исключительности, без которого невозможно проводить работу по обучению и встраиванию исключительных детей в общественную жизнь: «Выправлять...недостатки исключительного ребёнка невозможно, если природа наличных уклонений от нормы не изучена, если не дана верная оценка личности данного индивида» [1, С. 194]. Работа с исключительным детством возлагалась на плечи психологов, педагогов и врачей. Необходимо проведение осмотров и обмеров детей, выявление корреляций между физическими и психическими отклонениями. Детей, исключительность которых возможно скорректировать через педагогические средства, которых возможно научить навыкам и «встроить» в социальную систему, отделяли от тех, кто физически болен и не может существовать без сторонней общественной помощи. Последних предполагалось помещать в специальные лечебницы и работать с ними индивидуально. По сути педологи занимались тем, что описано выше – производили обмеры и осмотры по анкетам, про-

водили корреляции между теми или иными физическими показателями. Педологическая работа, по мысли авторов, должна была служить основой коррекционно-воспитательской работы.

Список используемой литературы

1. Кащенко В. П., Мурашев Г. В. Педология исключительного детства // Педагогическая энциклопедия. Т. 1. – 1927. – с. 192 – 214.

2. Замский Х. С. Врачебно-педагогическая деятельность профессора Всеволода Петровича Кащенко и ее роль в развитии вспомогательной школы СССР // Ученые записки МГПИ имени В. И. Ленина. – 1959. – Т. 131. № 7. – С. 95–108.

3. Степанова М. А. Кащенко Всеволод Петрович // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал – URL: <https://bigenc.ru/c/kashchenko-vsevolod-petrovich-d6f88b/?v=10665650>. – Дата публикации: 29.07.2022. – Дата обращения 09.01.2025

4. Степанова М. А. Педагогика и психология исключительного детства Кащенко // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал. – URL: <https://bigenc.ru/c/pedagogika-i-psikhologiiia-iskliuchitel-nogo-detstva-kashchenko-00ba3a/?v=10653820>. – Дата обращения 25.12.2024.

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF VOLUNTEER ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS

С.Н. Алексеева (студент)¹,

К.В. Дрозд (к.п.н., доцент кафедры Педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФО, группа Я-123

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

S.N. Alekseeva (student)¹,
K.V. Drozd (PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy)²
¹VISU, Pedagogical Institute, Department of PHE, group I-123
²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: статья посвящена актуальности волонтерской деятельности в современном обществе и влиянию её на развитие личности студентов вуза. В статье представлена история волонтерства, как волонтерство влияет на развитие личности и представления в обществе о миссии волонтерства. В работе отражены результаты анкетирования среди студентов педагогического института ВлГУ, сделаны выводы об основных мотивах добровольческой деятельности среди молодёжи, определены педагогические средства волонтерской деятельности.

Abstract: the article is devoted to the relevance of volunteering in modern society and its impact on the personality development of university students. The article presents the history of volunteerism, how volunteerism affects the development of personality and ideas in society about the mission of volunteerism. The paper reflects the results of a survey among students of the Pedagogical Institute of the All-Russian State University, draws conclusions about the main motives of volunteerism among young people, and defines the pedagogical means of volunteering.

Ключевые слова: волонтер, доброволец, волонтерство, студент, молодёжь, деятельность, волонтерская деятельность.

Keywords: volunteer, volunteer, volunteerism, student, youth, activity, volunteer activity.

Актуальность работы обусловлена необходимостью изучения педагогического потенциала волонтерства как средства повышения социальной активности студентов, что может положительно сказаться на их личном и профессиональном развитии. Доброволец – это тот, кто добровольно взял на себя какую-нибудь работу [2, с.152]

Волонтерская деятельность – это безвозмездная добровольная помощь, направленная на решение важных социальных, патриотических, культурных или экологических задач. Но в истории термины «волонтер», «доброволец» имели противоположное значение.

В Средневековье Европы волонтеры отправлялись на военную службу, когда армии требовалось пополнение. Служба была далеко не бесплатной, более того волонтеры могли покинуть место боевых действий, если их не устраивали условия. Значения терминов регулярно менялись, но оставляли за собой суть, связанную с военными действиями, поэтому складывалось мнение, что волонтеры – это те, кто жертвует собой во имя страны, политических и социальных целей [4, с. 104].

По словам губернатора Рязанской области Николая Любимова, волонтеры – это люди с оптимистичным взглядом на жизнь и активной гражданской позицией. Для них социальный лифт заключается в повышении своего статуса, карьерном продвижении и трудоустройстве.

За последние десять лет добровольческая деятельность стала особенно востребованной, в первую очередь среди молодёжи. В России волонтерское движение развивается стремительными темпами. Примечательно, что 5 декабря 2017 года в нашей стране впервые на официальном уровне отметили День добровольца (волонтера) [5].

Определение волонтерства даётся и в работах зарубежных исследователей. Так, М. С. Шераден трактует его как услуги, оказываемые в упорядоченной форме, представляющие собой весомое участие и вклад в жизнь местного, национального или мирового сообщества, которые признаются и ценятся обществом, но приносят участникам минимальную денежную выгоду [3, с. 112]. Исходя из этого, ключевыми чертами волонтерства выступают организованность, польза для общества и добровольность (то есть отсутствие материального вознаграждения).

Социологический ракурс изучения волонтерства делает акцент на таких аспектах, как мотивация добровольцев, и рассматривает это явление в контексте благотворительности либо формирования гражданского общества [3, с. 111].

Г. Г. Алексеева и Г. Е. Зборовский предлагают выделить изучение волонтерства в самостоятельную дисциплину – социологию волонтерства. По определению Г. Е. Зборовского, эта отрасль социологического знания исследует реальные добровольческие практики различных социальных общностей, их потребности, интересы, ценностные ориентиры, мотивы поведения в ходе волонтерской деятельности, а также взаимодействие добровольцев между собой и с институтами государства и гражданского общества в рамках разных форм и видов такой деятельности. Кроме того, Зборовский подчеркивает, что для социологии волонтерства характерна собственная

специальная теория, согласно которой волонтерство представляет собой социальную общность.

На сегодняшний день единой социологической теории волонтерства не существует, и специалисты по-разному интерпретируют это явление. Некоторые учёные рассматривают добровольческую деятельность в контексте своих работ. Например, канадский исследователь Р. Стеббинс определяет волонтерство как серьёзный досуг. В этом случае добровольческий потенциал реализуется систематически, а сама деятельность приносит волонтерам разнообразные выгоды: самореализацию, ощущение сопричастности к группе, духовное развитие и т. д. [3, с. 114].

Деятельностно-активистский подход, применяемый российским социологом В. А. Ядовым, позволяет трактовать волонтерство как активность индивидов, нацеленную на преобразования в социальной среде. При этом члены общества реализуют свой волонтерский потенциал самостоятельно [1].

Добровольчество открывает уникальные возможности для развития личных и профессиональных качеств. Волонтеры могут овладеть навыками управления, коллективной работы, решения проблем и межкультурной коммуникации. Эти компетенции востребованы в профессии и обогащают личную жизнь, способствуя гармоничному развитию.

Участвуя в волонтерских проектах в разных уголках мира, можно погрузиться в незнакомые культуры и уклады жизни. Такой опыт расширяет кругозор, воспитывает эмпатию и понимание иных реальностей, а также укрепляет чувство глобальной общности благодаря жизни и труду в другой культурной среде. Волонтерство заряжает энергией, поднимает настроение, придаёт уверенность и учит бережнее относиться к себе и окружающим. В совокупности всё это способствует долголетию. Даже если прямая связь между эмоциями и здоровьем не очевидна, её всегда можно научиться замечать.

Добровольческая деятельность – прекрасный способ завязать дружеские и деловые контакты, наладить общение с разными людьми. Независимо от того, предполагает ли работа взаимодействие с сообществом или просто участие в новом коллективе, волонтерство позволяет встретить тех, с кем мы вряд ли столкнулись бы в повседневной рутине. К тому же, занимаясь добровольчеством, мы можем вместе с признанными экспертами или очень опытными специалистами решать общие задачи и учиться у них вне рабочей обстановки. Профессиональные ассоциации – яркий пример волонтерской деятельности, которая способствует карьерному росту.

Хотя поначалу это может быть незаметно, со временем волонтер открывает в себе новые грани: ощутив себя частью организации, он начинает выдвигать свежие идеи, самостоятельно продвигаться и вдохновлять новичков. Когда молодёжь связывает себя с делом, которое ей искренне интересно, она принимает цели организации как собственные и прикладывает максимум усилий для преодоления любых препятствий и достижения намеченных результатов.

Педагогический опыт применения волонтерской деятельности для развития социальной активности студентов включает различные модели, методы и условия, которые способствуют формированию социально значимых качеств личности, профессиональных компетенций и гражданской позиции.

Основные подходы и методы. Мы провели метод анкетирования. Опрос проводился с помощью Интернет – сети и сервиса «Google форма» среди учащихся разных курсов. Назначение: получение подробной информации о вовлеченности студентов в волонтерскую деятельность. В опросе приняли участие 55 студентов с разных курсов. Мы спрашивали у респондентов, знают ли они, что такое волонтерская деятельность. Ответы опрошенных подтверждают, что среди молодежи про волонтерскую деятельность знает большая часть (87%). И малое количество студентов (13%) не слышали о добровольчестве. Так же нам было интересно узнать у студентов, знают ли они о реализации волонтерской деятельности в их институте. Выяснилось, что респонденты в основном в курсе проектов добровольчества в своем учебном заведении. 67 % имеют представление, возможно, даже участвовали в волонтерской деятельности своего института. 33 % не знают о реализации волонтерских идей своего института.

Респонденты в большей части (73 %) занимаются волонтерской деятельностью, из опрошенных всего 27 % не занимаются добровольчеством. Мы спросили у респондентов, которые занимаются добровольчеством, чем именно они занимаются. Большая часть (41 %) студентов занимаются общественной (социальной) деятельностью, далее не менее популярным (21 %) движением является патриотическое волонтерство. Также вполне популярной (18 %) направленностью является спортивное добровольчество. Самым непопулярным было культурное волонтерство, им занимаются всего 16 % студентов. Мы узнали у опрошенных, считают ли они добровольчество полезной деятельностью. Абсолютное большинство (94 %) уверены, что волонтерство – полезное движение для общества. Люди, которые занимаются

волонтерской деятельностью имеют разную мотивацию. Так большинство (58 %) наших респондентов состоят в добровольчестве из-за общения с людьми, ведь оно всегда связано с общением. 29 % хотят иметь возможность быть на крупных мероприятиях города, страны, поэтому занимаются волонтерством. Самыми непопулярными ответами являются: «получение грамоты» (9 %) и «внутренние побуждения» (4 %).

Таким образом, исходя из популярных ответов респондентов, мы видим, что волонтерство – это очень популярное движение у студентов, в большей мере общественное (социальное). Обучающиеся активно ей занимаются и считают ее очень полезной для общества, так же мы выяснили, что молодежь занимается добровольчеством ради общения с людьми.

Для того, чтобы включать студентов в волонтерскую деятельность нужно иметь четкий план, в котором отображен вид работы, количество участников и площадка, чтобы обучающиеся видели и понимали масштаб мероприятия. Так же за каждым событием должно быть закреплено ответственное лицо, которое регулирует мероприятие. Такой план волонтерского дела разработан нами и успешно реализуется студентами Педагогического института Владимирского государственного университета имени Н.Г. и А.Г. Столетовых. Таким образом, волонтерство – это добровольное общественное движение, которое пользуется популярностью среди молодежи. Добровольчество положительно влияет на личностные качества молодежи.

Список используемой литературы

1. Оберемко, О. А. Волонтер или доброволец: элементарные объяснения для самоопределения/ Социологические исследования, 2016 (6), 94–101. <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/9twjne7hzp/146761057.pdf>
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. выражений / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. Б. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1997. – 939, с.; 27
3. Певная М.В., Тарасова А. Н., Телепаева Д. Ф. Волонтерская деятельность учащейся молодежи: социальная значимость и основания мотивированного отказа/ Образование и наука. Том 24, № 10. 2022 / The Education and Science Journal. Vol. 24, № 10. 2022 200-230 https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/42281/1/edscience_2022_10_008.pdf
4. Синецкий, С.Б. История добровольчества: история становления новой социальной парадигмы// Вестник ЮУрГУ, №17 (72), 2006.

<https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-dobrovolchestva-istoriya-stanovleniya-novoy-sotsialnoy-paradigmy>

5. Федеральный закон от 11.08.1995 N 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» (с изменениями на 20 февраля 2026 года) <https://docs.cntd.ru/document/9012847>

УДК 372.87

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВЫСШЕМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

EDUCATIONAL AND CONCERT ACTIVITIES IN HIGHER CHOREOGRAPHIC EDUCATION

А.А. Андреянова (магистрант)¹,

С.И. Дорошенко (д.пед.н., профессор, кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики, группа ПИНм-125

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

A.A. Andreyanova (undergraduate)¹,

S.I. Doroshenko (Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of
Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, PINm-125 group

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассматривается взаимосвязь учебного процесса и сценической практики в высшем хореографическом образовании. Анализируется роль концертной деятельности в формировании профессиональных навыков будущих артистов и педагогов-хореографов. Обосновывается значимость практического опыта на сцене как обязательного дополнения к технической подготовке в репетиционном зале.

Abstract: the article examines the relationship between the educational process and stage practice in higher choreographic education. The article analyzes the role of concert activities in the formation of professional skills of future artists and choreographers. The author substantiates the importance of practical experience on stage as a mandatory addition to technical training in the rehearsal hall.

Ключевые слова: высшее хореографическое образование, концертная деятельность, образовательный процесс, сценическая практика, профессиональные навыки.

Keywords: higher choreographic education, concert activity, educational process, stage practice, professional skills.

Современная система высшего хореографического образования требует поиска новых подходов, способных объединить академическое обучение и практическое исполнительство. Ключевым принципом, реализация которого способствует такому объединению, является принцип интеграции в образовании. Широко употребляемая в современной педагогике категория «интеграция» означает «объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости» [2, с. 65]. А. Я. Данилюк, считающий принцип интеграции первым и важнейшим в современной дидактике [1], описал внутрисубъектную и межпредметную интеграцию, а также выявил важнейшую функцию интеграции: формирование интегрального или интегративного образовательного пространства. Применительно к сфере хореографического образования таким интегративным образовательным пространством предстаёт пространство «сцена – учебный класс». Учебный процесс в репетиционном зале и выступление на сцене должны перестать существовать как две отдельные дисциплины, превращаясь в единую методическую систему.

В художественных вузах, ориентированных на исполнительскую деятельность (в частности, хореографическую) особенностью подготовки, в том числе педагогической, является значительная роль концертной деятельности. Содержание профессионального образования в данной сфере «сводится не только к научным знаниям, а включает эмоционально-образный мир искусства, исторические традиции и современные инновации, ценностные ориентации и отношения, личностные творческие проявления и совокупность видов хореографической деятельности» [4, с. 1 – 2]. В условиях сценической деятельности результаты хореографического образования, даже промежуточные и незавершенные, выливаются в целостность художественного образа.

Чем отличается концертная деятельность от учебно-хореографической? Не только «повышенным градусом» сценического волнения. Именно на сцене результаты учебной работы «проверяются на прочность». Движе-

ния, связки перестают выполняться по-школярски, сами по себе. Даже простое движение подчиняется замыслу творца-хореографа. Студент привыкает к тому, чтобы рассчитывать, распределять свои силы, сохранять художественное единство, не нарушать стилистической точности. Ошибки иногда возникают из-за непредвиденных ситуаций, из-за сценического волнения, неожиданного «поведения» осветительной аппаратуры, звукового сопровождения, декораций. Но вопреки всем этим трудностям надо сохранять не только общий настрой, но и стилистическую точность.

Регулярность концертной работы, конечно, не должна превратить выступления в рутину. Но то, что они должны стать достаточно привычным инструментом работы, состоянием концертирующего, нет никаких сомнений.

Будущий педагог-хореограф не только адаптируется к сцене, но и тренирует быстроту координационной перестройки, учится контролировать себя в неожиданных ситуациях. Иными словами, повседневные занятия в репетиционном зале дают базу, а постоянная сценическая практика уже надстраивает над ней целую систему прикладных навыков – без них полноценная профессиональная самореализация в искусстве попросту невозможна.

Практическая реализация этой модели подтверждается опытом ведущих учебных заведений. Так, в Марийском республиканском колледже культуры и искусств им. И. С. Палантая на отделении «Хореографическое искусство» организовано системное и тесное взаимодействие с оперным театром имени Э. Сапаева. Студенты, обучаясь в колледже, не только имеют возможность посещать спектакли и репетиции, но и непосредственно включаются в сценическую практику. Их участие придаёт балетным постановкам (например, балет С. С. Прокофьева «Ромео и Джульетта») масштаб и яркость, а сами студенты осваивают закономерности, требования сценической жизни. Участие в спектаклях позволяет учащимся осваивать сценическую этику и требования театрального репертуара еще до завершения обучения [3].

В Кемеровском государственном институте культуры организована целая творческая лаборатория «Начало», которая является школой и одновременно театром танца. Подчеркнём, что решение широких образовательных задач возможно здесь благодаря тому, что коллективы охватывают различные жанры: классику («Балетный вернисаж», фольклор (коллектив народного танца «Молодой Кузбасс»), современный танец («Вечное движе-

ние»). Студенты участвуют не только в самих хореографических постановках. Они выполняют на базе данных коллективов научные работы, проходят репетиторскую, педагогическую, балетмейстерскую практику. Кроме того, осуществляется взаимный творческий обмен с Губернаторским театром танца «Сибирский калейдоскоп», что ещё больше расширяет профессиональную базу, позволяя совмещать учебную и концертную деятельность [2].

Подтверждением того, что творческий коллектив может являться неотъемлемым фундаментом образовательной стратегии, также выступает деятельность студенческого камерного балета «Гестус» Владимирского государственного университета, который был создан одновременно с кафедрой хореографического искусства и спортивного танца.

Регулярная концертная деятельность студентов, начинающаяся с первого курса в коллективе «Гестус», способствует выработке психологической и физической выносливости, совершенствовать хореографическое «пространственное чутьё» и координационную адаптацию. Живой спектакль эмоционально потрясает не только зрителей, но и исполнителей. Поэтому нужно тренировать и эмоциональную выносливость студентов.

Кроме того, постоянство и органическая включенность в учебный процесс концертной деятельности способствует адаптации в условиях живого спектакля.

Авторские методические наработки руководителей балетного коллектива также проверяются, совершенствуются или отсекаются в условиях концертной деятельности.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать следующее.

1) Интеграция концертной и учебной деятельности является базовым условием подготовки педагога-хореографа.

2) Интеграция концертной и учебной деятельности способствует целостности образовательного процесса, обладает охранительным потенциалом по отношению к физическим и психическим силам молодых хореографов.

3) Создание специальных учебно-концертных коллективов – наиболее эффективная форма организации учебной и концертной деятельности в их единстве и взаимодополнительности.

Список используемой литературы

1. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 440 с.

2. Сергеева Е. Ф. Практико-ориентированное обучение при подготовке специалистов по направлению «хореографическое искусство» / Е. Ф. Сергеева, Р. Н. Моисеенко // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 44. – С. 155-162. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannoe-obuchenie-pri-podgotovke-spetsialistov-po-napravleniyu-horeograficheskoe-iskusstvo> (дата обращения: 18.03.2026).

3. Царегородцева К. А. Влияние интеграции учебной и сценической практики на формирование профессиональной компетентности будущего артиста балета // КПЖ. – 2016. – № 6 (119). – С. 64-67. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-integratsii-uchebnoy-i-stsenicheskoy-praktiki-na-formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-artista-baleta> (дата обращения: 11.03.2026).

4. Юрьева М. Н. Содержание и направленность профессиональной подготовки студентов-хореографов в вузах культуры и искусств // Гаудеамус. – 2015. – № 1 (25). – 12 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-napravlennost-professionalnoy-podgotovki-studentov-horeografov-v-vuzah-kultury-i-iskusstv> (дата обращения: 15.03.2026).

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНЫХ СМИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SCHOOL MEDIA IN THE DEVELOPMENT OF A STUDENT'S PERSONALITY

А.С. Алексеева, Я.А. Анциферова (студент)¹,
К.В. Дрозд (к.п.н., кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики, группа Я-123

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

A.S. Alekseeva, Ya.A. Antsiferova (student)¹,
K.V. Drozd (PhD, Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, group I-123

²nd All-Russian State University, Pedagogical Institute, Department
of Pedagogy

Аннотация: статья посвящена анализу потенциала школьных СМИ в развитии личности учащихся, а также тому, как и с помощью каких средств медиаобразование может влиять на воспитание, реализацию творческого потенциала и социализации учеников. Рассмотрен педагогический потенциал школьных СМИ и то какие функции они выполняют. Для более подробного и детального вывода был проведен опрос среди обучающихся 6 класса (12-13 лет) с целью выявления их коммуникативного потенциала и анализа его связи со школьными СМИ.

Abstract: the article is devoted to the analysis of the potential of school media in the development of students' personality, as well as how and by what means media education can influence the upbringing, realization of creative potential and socialization of students. The pedagogical potential of school media and what functions they perform are considered. For a more detailed and detailed conclusion, a survey was conducted among students of the 6th grade (12-13 years old) in order to identify their communicative potential and analyze its connection with the school media.

Ключевые слова: Школьные СМИ, личность, воспитание, социализация, медиаобразование, педагогический потенциал.

Keywords: School media, personality, upbringing, socialization, media education, pedagogical potential.

В России всегда уделялось особое внимание проблемам медиаобразования, о чем свидетельствует рассмотрение во ФГОС возможности для выпуска школьных газет, новостей или журналов для детей. В настоящее время не существует универсального средства для эффективного воспитательного процесса. Современные реалии требуют новых, более привлекательных и интерактивных форм воспитательной работы. Школьные СМИ, будучи близкими и доступными учащимся, могут стать эффективным инструментом воспитания и обучения, поэтому сейчас, в условиях информатизации общества, данная тема является актуальной.

Проблема исследования заключается в противоречии между признанием высокого развивающего потенциала школьных СМИ и недостаточной разработанностью эффективных теоретических и практических материалов, направленных на целенаправленное и комплексное развитие личности учащегося в условиях современной образовательной среды.

Целью изучения служит выявление эффективных педагогических средств школьных СМИ, влияющих на развитие личности школьника.

Школьные СМИ и деятельность школьных пресс-центров выполняет ряд социально-значимых функций, направленных на совершенствование развития и воспитания учащихся. Медиацентр обеспечивает позитивную занятость детей, предоставляет им возможность заниматься реальным интересным делом. «Социальное пространство медиацентра можно рассматривать как модель особой системы взаимоотношений, социального партнерства, сотрудничества и сотворчества людей». У участников школьного пресс-центра формируется осознанное уважение к школе как творческому пространству, в котором они могут реализовать свои идеи, поработать в команде, осуществлять общественно полезную и интересную деятельность, занимаясь созданием школьной газеты, телевидения, радио, развитием социальных сетей [1, с.22]

Школьные медиа богаты различными форматами деятельности – от школьных газет до радио, телевидения. Например, во Владимирской области существуют следующие объединения: телевидение «Школьные лайфхаки» (школа №6, г. Владимир), школьная газета «ДеГа» (школа №1, г. Гусь-Хрустальный), радиовещание «Школьный подкаст» (МБОУ СОШ №2, г. Владимир). Школьные СМИ являются довольно разносторонней сферой дополнительного образования, где учащиеся не только держат всех в курсе школьных событий, но и обучаются навыкам журналистики, раскрывают свой творческий потенциал, формируют умения коммуницировать.

Для выявления формирования личностных качеств используют следующие критерии оценки уровня их сформированности: 1) понимаю; 2) стремлюсь; 3) делаю. Нами были проведено исследование по методике «Коммуникативные и организаторские склонности», а также учащимся было предложено ответить на 2 авторских вопроса (Занимались(занимаетесь) ли вы в школьном медиа-центре/ принимали ли вы участие в организации мероприятий, освещаемых школьными СМИ (например, предлагая идеи для статей газеты, помогая с видеосъемкой и др.)?; Хотели ли бы вы принять участие в работе школьных СМИ (газета, радио, телевидение, создание школьного контента в социальных сетях и др.)?). В исследование приняли участие учащиеся 6 класса (12-13 лет) средней общеобразовательной школы №21 имени В.Г. Федорова г. Ковров в количестве 12 человек, 3 мальчика и 9 девочек.

Тест «Коммуникативные и организаторские склонности» позволяет определить потенциал учащихся к общению и организации людей. Обработав результаты исследования по данной методике нам удалось выявить, что

по шкале «коммуникативные склонности» 2 человека (17%) имеют «очень низкий» показатель, 4 учащихся (33%) – «низкий», 2 человека (17%) – «средний», 3 учащихся (25%) – «высокий», 1 человек (8%) – «высший». Низкие показатели коммуникативных склонностей сигнализируют о том, что учащиеся могут сталкиваться с трудностями в общении, например, такими, как отсутствие стремления или неспособность заводить друзей, неумение (нежелание) идти на компромиссы, аргументировать свою точку зрения, замкнутость и др.

Анализ данных по шкале «организаторские склонности» показал, что 1 учащийся имеет «очень низкий» показатель, 1 человек (8%) – «низкий», 4 учащихся (33%) – «средний», 4 человека (33%) – «высокий» и 2 человека (17%) – «высший» (Рис.2). Уровень организационных склонностей учащихся выше среднего, что показывает нам сформированную потребность в организаторской деятельности, инициативность, самостоятельность в принятии решений у большинства учащихся.

Уровень организаторских склонностей среди всех учащихся выше уровня коммуникативных склонностей. На наш взгляд, школьные СМИ помогут учащимся улучшить свои навыки коммуникации и организации с помощью совместной работы над одним делом, командной подготовкой и выступлением в контексте деятельности СМИ, активности и опыта в общении и планировании.

Нам удалось выявить взаимосвязь между ответами учащихся на вопросы по тесту «Коммуникативные и организаторские склонности» и на авторские вопросы, предложенные нами. 1 учащийся (1 девочка, 8%), который обладает высшим уровнем организаторских и коммуникативных склонностей (по тесту КОС), ответил «да» на вопрос «Занимались(занимаетесь) ли вы в школьном медиа-центре/ принимали ли вы участие в организации мероприятий, освещаемых школьными СМИ (например, предлагая идеи для статей газеты, помогая с видеосъемкой и др.)?». Это подтверждает то, что учащийся активно использует возможности, предоставляемые школьными СМИ, для своего личностного роста, в том числе для развития организаторских и коммуникативных склонностей и способностей. Школьные СМИ в данном случае не только формируют навыки медиаграмотности, но и влияют как на развитие организаторских способностей (способствуют развитию лидерских качеств, ответственности, дают возможность уже в школьном возрасте попробовать себя в качестве организатора через практическую

деятельность), так и на развитие коммуникативных способностей (предоставляют возможность для активного общения при работе в команде, развивают умение слушать и слышать, прививают навык принимать чужую точку зрения, идти на компромиссы в решение задач, формируют умение формулировать свои мысли ясно и понятно).

Несмотря на то, что среди опрошенных учащихся всего один человек участвует в деятельности школьных СМИ, у учеников, тем не менее, есть интерес к данной области. На авторский вопрос «Хотели ли бы вы принять участие в работе школьных СМИ (газета, радио, телевидение, создание школьного контента в социальных сетях и др.)?», 8 учащихся, 1 мальчик и 7 девочек (67%), дали ответ «Да», что говорит о том, что деятельность школьных СМИ привлекательна своей интерактивностью, обладает педагогическим потенциалом в развитии личности учащихся; детям интересно принимать активное участие в школьной жизни, развиваться посредством работы школьных СМИ.

Список используемой литературы

1. Булатова Н.В., Алексеевская А.Ю. Школьное медиапространство как средство формирования социально активной личности [Текст] / Н.В. Булатова, А.Ю. Алексеевская // Педагогическая перспектива, 2025. №1(17). С. 18-28.

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003 – 176 с.

2. Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория [Текст] / В.А. Митрахович // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 9(20). – С. 16-20.

УДК 371

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ
КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN MIDDLE
PRESCHOOL CHILDREN THROUGH COLLECTIVE CREATIVE
ACTIVITY**

С.Н. Афанасьева (магистрант)¹,
З.В. Патрушева (к.пед.н., кафедра педагогики и психологии дошкольного
и начального образования)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики и психологии до-
школьного и начального образования, группа ЗДНОм-123

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

S.N. Afanasyeva (Master's student)¹,
Z.V. Patrusheva (Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy
and Psychology of Preschool and Primary Education)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy and Psychology
of Preschool and Primary Education, ZDNOm-123 group

²nd All-Russian State University, Pedagogical Institute, Department
of Pedagogy

Аннотация: в представленной работе статье рассмотрены особенно-
сти развития коммуникативных навыков у детей среднего дошкольного воз-
раста. Подчеркивается влияние внеситуативно-познавательной формы об-
щения на формирование коммуникативных умений, а также уникальность
метода коллективной творческой деятельности. В статье предложено опи-
сание опытной работы по развитию коммуникативных навыков у детей
среднего дошкольного возраста посредством коллективной творческой дея-
тельности на основе сформулированных педагогических условий.

Abstract: in this paper, the article examines the features of the develop-
ment of communication skills in children of middle preschool age. The influence
of non-situational and cognitive forms of communication on the formation of
communicative skills, as well as the uniqueness of the method of collective crea-
tive activity, is emphasized. The article offers a description of the experimental

work on the development of communication skills in children of middle preschool age through collective creative activity based on formulated pedagogical conditions.

Ключевые слова: педагогические условия, воспитатель, коммуникативные навыки, коммуникативное развитие, КДТ, творческая деятельность, дошкольный возраст.

Keywords: pedagogical conditions, educator, communication skills, communicative development, KDT, creative activity, preschool age.

Всем известно, что полноценно развитые навыки общения дают преимущества в адаптации детей в социуме. Особое внимание необходимо уделять развитию коммуникативных навыков детей среднего дошкольного возраста, ведь ситуация и условия современного мира в условиях, где осуществляется формирование главных личностных навыков и умений, обуславливают потребность новых и ответственных педагогических задач по развитию коммуникативных навыков. Уже можно наблюдать высокий уровень информатизации всех сфер жизнедеятельности в том числе и общения, влекущая за собой проблемы в развитии коммуникативных навыков у детей, ведь виртуальное общение часто заменяет живое, а в частных случаях допускается чрезмерное общение с умными колонками с ИИ. В связи с этим, присутствует факт недостаточного использования коммуникативных умений.

В данном возрастном диапазоне можно наблюдать начало возникновения процесса познания мира социальных отношений и уместно говорить о готовности к получению новых знаний относительно построения социальных связей [4, с. 226]. На пятом году жизни ребенка отмечается скачок в развитии потребности в общении, но также возникает противоречие между желанием общаться и умением [1, с. 79]. Присутствует факт качественных изменений в общении со сверстниками. Наблюдается разделение заметных, интересных сверстников и тихих, более робких сверстников, которые по мнению ребенка могут казаться скучными. Это условие, которое формируется естественно, самостоятельно детьми, способствует развитию способности к переживанию, отзывчивости, эмоциональной включенности, доброжелательности и появляется потребность вербальными средствами общения выразить свое отношение к сверстнику.

Несомненно, стоит утверждать о высоком уровне педагогического потенциала метода КТД относительно развития коммуникативных навыков у

детей среднего дошкольного возраста. Уникальный и специфический характер коллективного творчества дает возможность выражать себя в процессе деятельности. По сути, КТД (коллективно-творческая деятельность) уместно назвать методом организации общего творческого дела с участием детьми и взрослых. В рамках данного метода обычно во время занятий детей делят на микрогруппы (по три или четыре участника) и в подобных микрогруппах обмениваются советами, мнениями с друг другом, работают сообща над планом действий, то есть в ходе такой работы формируется навык сотрудничества так, как дети должны в процессе научиться распределять роли и договариваться между собой, приходиться к общему мнению [3, с. 67]

Разнообразие, оригинальность и нестандартный характер метода КТД обеспечивает коммуникативные потребности пятилетнего ребенка, что уместно назвать условием развития коммуникативного [5, с. 136]. Дети проявляют воображение и придумывают оригинальные ситуации в условиях игры, новые слова, проявляют физическую активность тем самым, получается задействовать различные сферы развития ребенка, а в КТД помимо детей участвуют и взрослые, что создает еще более интенсивный эмоциональный отклик [2, с. 46].

Проведенное нами исследование было ориентировано на развитие коммуникативных навыков детей среднего дошкольного возраста посредством коллективной творческой деятельности

Опытная работа была организована на базе МОУ Лицей №2 имени В.В. Тихонова (ДО «Гопотушки») Павлово-Посадского городского округа Московской области., в которой приняли участие дети средней группы в возрасте 5 лет. Сроки проведения опытной работы – 2024-2025 уч.г.

На первом этапе опытной работы для исследования коммуникативных навыков детей среднего дошкольного возраста посредством коллективной творческой деятельности выбраны методики для диагностики начального уровня коммуникативных навыков у детей опытной группы. Нами подобраны следующие три методики: «Тест коммуникативных умений Михельсона» Л. Михельсон; Методика (диагностика уровня развития коммуникативной деятельности 3-7 лет М.И. Лисина); Методика (наблюдение за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников А.М.Щетинина, М.А. Никифорова). Выявленные результаты показали недостаточный уровень развития таких коммуникативных умений. Большинство детей

опытной группы обладали ситуативно-деловой формой общения, что не соответствует нормативам коммуникативного развития пятилетних детей и средним уровнем коммуникативных способностей.

На втором этапе нами были реализованы сформулированные педагогические условия развития коммуникативных навыков у детей среднего дошкольного возраста посредством коллективной творческой деятельности.

Первое педагогическое условие – реализация коммуникативного подхода при организации коллективной творческой деятельности с детьми среднего дошкольного возраста.

Подход был применен в рамках каждой темы. Педагогические принципы дискурса, толерантности, игры, диалога, информационного разрыва, необходимость контакта, фокус на смысле, «воспитатель фасилитатор» обуславливали коммуникативный подход. Нами было составлено десять тем. Поясним на примере четвертой темы комплекса «Юные актеры» применения данного подхода. Коммуникативный подход реализуется через необходимость взаимодействия. Постановка спектакля возможна лишь с согласованием действий всех детей, участвующих в занятии. Процесс взаимодействия во время спектакля можно назвать некой социальной активностью. Участие в данном занятии являлось значимой для детей деятельностью, дававшей возможность проявить себя и свою инициативность.

Второе педагогическое условие – обогащение развивающей предметно-пространственной среды материалами, способствующими развитию коммуникативных навыков у детей среднего дошкольного возраста в рамках коллективной творческой деятельности.

Среда была организована так, чтобы некоторые материалы можно было использовать в разных ситуациях и трансформировать под различные задачи. Например, в рамках первой темы «Идеальная детская площадка» был подобран большой мягкий конструктор, где были блоки и кубы, также различного размера картонные коробки и ящики, использована ткань, искусственные цветы и толстые веревки. В дальнейшем эти же материалы использовались в следующих занятиях. С помощью фраз, означающих просьбы, ведь для переноса тех же блоков нужна сила нескольких детей, также присутствовала нехватка материала из-за чего дети договаривались, как лучше использовать материал, реализовалось развитие коммуникативных умений.

Третье педагогическое условие – осуществление взаимодействия с родителями, направленного на развитие коммуникативных навыков у детей

среднего дошкольного возраста посредством коллективной творческой деятельности.

Формат взаимодействия с родителями был выстроен так, что затрагивал разные уровни от информирования до участия в полноценном режиме. Участие организовывалась так, чтобы формировалась ситуация естественного общения по алгоритму ребенок-взрослый-ребенок. Перед нами стояла задача вовлечение родителей путем соучастия в опытную работу.

Разрабатывались рекомендации в индивидуальном порядке после каждого месяца проведенных занятий из разработанного комплекса. Рекомендации были взаимосвязаны с актуальными проблемами и успехами относительно развития коммуникативных навыков во время проведения опытной работы. В рамках онлайн общения на постоянной основе присылались информационные посты, полезная информация, статьи и фотоотчеты с занятий. Информирование и просвещение в качестве взаимодействия было реализовано с помощью мастер класса после родительского собрания.

После реализации второго этапа был проведен заключительный этап нашей опытной работы. Заключительный этап был направлен на подведение итогов нашего исследования. Мы провели вторичную диагностику развития коммуникативных навыков у детей среднего дошкольного возраста посредством коллективной творческой деятельности и обнаружили положительную динамику. Выявлены позитивные изменения по всем блокам коммуникативных умений.

Исходя из полученных нами результатов в ходе проведения опытной работы уместно подчеркнуть тот факт, что метод КТД выступает эффективным средством для развития коммуникативных навыков у детей среднего дошкольного возраста.

Список используемой литературы

1. Зотова И.В., Штумпф Н.В. Формирование социально-коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности // Наука, техника и образование. - 2018. - № 3. - С. 124-128.

2. Муковникова А.А., Паничева В.В. проблемы общения детей старшего дошкольного возраста (теоретический аспект) // Национальная ассоциация ученых. - 2021. - № 74. - С. 46-50.

3. Пантюшина А.Ю. Создание структуры понятия КТД в сфере дошкольного образовании //Мировая наука. - 2020. - № 10. - С. 66-71.

4. Пожидаева В.М., Фархшатова И.А. Развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 4. - С. 225-229.

5. Шестакова Л.А. Особенности общения детей со сверстниками в дошкольном возрасте // Обучение и воспитание: методики и практика. - 2016. - №4. С. - 136-142.

УДК 378

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АРХЕОЛОГИИ
ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, ОПЫТ
ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**THE USE OF ARCHAEOLOGICAL MATERIAL IN SEMINARS
ON ARCHEOLOGY FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS, PRACTICAL EXPERIENCE**

Е.В. Афонькина (ст. пр. каф. ВИ)
ВлГУ, Педагогический институт, кафедра Всеобщей истории

E. N.V. N. Afonkina (art. n., kaf. ave. Sila)
VISU, Pedagogical Institute, Department of Universal History

Аннотация: в данной работе представлены различные конкретные варианты работы на семинарских занятиях по археологии со студентами 1 курса, которые были им апробированы. Автор акцентирует свое внимание на их плюсах и минусах, обращает внимание на максимально подходящие методы преподавания в зависимости от конкретной ситуации.

Abstract: this paper presents various specific options for working in seminars for archaeology students with 1st year students, which were tested by them. The author focuses on their pros and cons, draws attention to the most appropriate teaching methods depending on the specific situation.

Ключевые слова: археология, семинарское занятие, артефакт, практическая деятельность.

Keywords: archeology, seminar lesson, artifact, practical activity.

Изучение истории человечества, особенностей его социальной и духовной жизни, различия и схожестя культур, религий и этносов позволяет нам понять путь, которым идет общество, на разных этапах своего развития. Ответы на вопросы почему, зачем, как, когда позволяют нам понять прошлое, это и тысячелетия, оставленные позади и какой-то момент мировой истории, большая часть которого известна нам только по вещественным источникам: древним орудиям труда, погребениям, поселениям, предметам искусства. Именно их исследованием, анализом и интерпретацией и занимается археология. На современном этапе методологическая основа археологической науки имеет очень большой базис, опирающийся не только на собственные положения, но и на широкий спектр знаний других наук, таких как антропология, генетика, палеоботаника и палеозоология, нумизматика, антропология, сфрагистика. Именно такой «комплекс» позволяет нам сформировать совокупность объективных знаний [С.4-5].

Каждый новый год приносит новые открытия корректирующие, уточняющие или дополняющие наши представления о том или ином историческом периоде, а особенно если мы говорим о периоде бесписьменной истории исследование вещественных источников единственный вариант их получить. Именно поэтому археология должна входить и входит в блок важнейших исторических дисциплин исключение которой из образовательного процесса, особенно студентов историков просто невозможно. Цели освоения дисциплины, (в нашем случае согласно учебному плану она носит название «Основы археологии России» (далее ОАР) следующие:

- сформировать у студентов конкретные знания в области археологии как отрасли исторической науки, изучающей прошлое человечества преимущественно на основе вещественных исторических источников, или археологических памятников в широком смысле этого слова;
- содействовать расширению профессионального кругозора студентов-историков; развитию у них способности к анализу исторических процессов и причинно-следственных связей, умений выстраивать устную и письменную речь (логически грамотную, основанную на знании специальной исторической лексики, являющейся основой речевой профессиональной культуры историка и учителя истории);
- способствовать воспитанию у студентов-историков уважительного и бережного отношения к историческому наследию, к памятникам культуры в целом и материальной культуры в частности, гуманистических взглядов

на развитие человеческого общества, объективного и толерантного отношения ко всем этническим и конфессиональным традициям [5, С. 2].

По окончании дисциплины, для студентов 1 курса (направление: 44.03.05 «Педагогическое образование», профили подготовки: «История. Английский язык») предусмотрен экзамен, вопросы которого, охватывают весь временной интервал жизни человечества от древности до современности.

Цель данной статьи состоит в попытке показать возможности включения различных методов работы в процесс обучения, которые гармонично сочетаются с формами и видами деятельности определенными учебным планом, но при этом позволяют сделать образовательный процесс интересным.

В нашем случае стоит обратить внимание еще на один важный аспект, профиль подготовки обучающихся педагогический, а значит по окончании пятого курса выпускники получают диплом учителя истории и иностранного языка, поэтому при изучении курса «ОАР» необходимо помнить, что:

- все полученные знания из курса археологии будущие специалисты должны уметь адаптировать для учащихся школьного возраста;
- уметь на более простом уровне объяснить и продемонстрировать особенности работы с вещественными источниками;
- показать сложность их анализа и иногда неоднозначность извлеченной информации;
- уметь адаптировать постулаты археологии как академической науки к возрасту учащихся сидящих перед ними;
- создать такие условия изучения и восприятия материала при которых романтизм археологии с одной стороны не будет влиять на объективность результатов, а с другой стороны все же позволить сформировать устойчивый интерес к ее сведениям.

В этих условиях большое значение имеет стиль подачи материалов курса, так работа самого преподавателя может стать примером применения различных подходов, опирающихся на специфику материала, возраста обучающихся, выбранных методов и приемов работы [3, С. 10-11].

В своей работе мы не будем подробно останавливаться на лекционных занятиях, контрольных работах и рейтинг-контролях, а сосредоточим свое внимание на практических – семинарских занятиях.

Описанный нами опыт практической деятельности охватывает довольно длительный период работы (более 10 лет), учитывает разный уровень подготовки студентов и разные интересы, различный уровень интеллектуального развития и степень готовности к новым знаниям. Конечно необходимо заметить, что одни и те же приемы работы не всегда дают запланированные результаты хотя каждый год и адаптируются под пришедших первокурсников так как перед нами всегда 20 конкретных человек, со своими целями и приоритетами.

Изучение этой дисциплины начинается с нескольких простых вопросов, посвященных археологии как науки, первый из которых что вы помните из уроков истории в 5 классе, чаще всего самым популярным ответом является ответ – «ничего». Этому есть несколько объяснений: время, прошедшее с момента изучения материала, неготовность учителей истории акцентировать внимание на этих нескольких пунктах в учебнике, часто низкий уровень археологических знаний учителей у которых просто нет возможности штудировать научную литературу по указанному вопросу [1, С. 8-19]. На более поздних этапах школьного обучения привлечение археологического материала вовсе сходит на нет, ограничиваясь простым иллюстративным материалом, который часто даже не объясняется.

Следующим вопросом, который задается первокурсникам является вопрос: что такое археология и как вы ее понимаете? И тут почти всегда ответ один – эта наука о древностях которая «подарила» нам гробницу Тутанхамона, бюст Нефертити, золото Г. Шлимана, царских скифов и т.д. Примеры от года к году разнятся, но суть остается одной и той же, называются самые известные археологические открытия, упоминаются клады, кто-то обязательно начинает говорить о романтизме профессии, но самое главное виден неподдельный живой интерес и готовность к новым знаниям, чем обязательно стоит воспользоваться.

В отечественной педагогике уже давно сформулированы три основных направления стимуляции познавательного интереса учащихся:

- особенности содержания учебного материала, которые опираются на методы активного восприятия материала и на сколько это возможно отсутствие сухой теории;
- способы организации учебной деятельности и их вариативность;
- взаимодействие между собой всех субъектов образовательного процесса направленное на создание благоприятного климата, способствующего формированию устойчивого интереса [1, С.122-124].

Эти же направления применимы и в высшей школе. В общей массе практические занятия по археологии включают в себя такие виды деятельности как: устные выступления студентов, коллективное обсуждение научных проблем и спорных вопросов, разъяснение учебного материала с помощью иллюстративного материала, работа с археологическим материалом, выполнение творческих заданий т. д. [1, С. 8-19].

А теперь приведем несколько конкретных примеров работы со студентами историками на практических занятиях по курсу: «Основы археологии России», направленных на активизацию научного интереса, формирования навыков поисковой и аналитической деятельности и создания условий обучения при котором перед ребятами история «оживет».

На первой паре мы берем лист А4 и делим его на четыре части: 1-знаю, 2-хочу знать, 3-узнал, 4-примечания (дополнительно). Таковую таблицу студент заполняет в течении семестра и в конце мы смотрим на соотношение информации в каждой графе. Необходимо отметить, что мы обращаем внимание не на объём написанного в каждой графе, а на ее содержательную характеристику, научность, объективность и обоснованность.

Как было отмечено выше первый столбец чаще всего отражает в основном романтичность профессии и не имеет почти ничего общего с реальной наукой.

Второй блок всегда большой и подробный в начале заполнения, когда студенты стараются вписать все что они узнают, а ближе к концу семестра он сокращается за счет попытки проанализировать, переформулировать и сократить информацию прежде чем ее вписать, что является показателем развития навыков аналитической работы.

Третья часть таблицы заполняется в конце семестра и иногда кроме положений академической науки там можно встретить такие позиции как: мне понравилась тема, мне было сложно, мне было интересно, хочу знать больше.

Это автоматически отправляет нас в 4 часть таблицы которую студенты заполняют самостоятельно и вписывают туда вопросы, которые они задавали и ответы на них, книги, которые они не успевали прочитать в течении семестра, а хотели бы, ссылки на научные фильмы и т.д.

Чаще всего такая работа выполняется всеми студентами активно, они показывают таблицы друг другу, спорят, делятся своими соображениями, что-то удаляют, а что-то дописывают. Конечно есть студенты, которые очень быстро забрасывают работу с ней, аргументируя это тем, что то, что

они узнали у них и так есть в тетрадях, а читать дополнительно они не будут так как, того что есть в учебнике и рассказывает преподаватель им на текущий момент достаточно, но как правило таких студентов от 5 до 11 % от общей массы в различные года поступления.

Преподаватель использует такой вид рефлексии по-своему, с одной стороны смотрит кому из обучающихся что интересно, а что нет, как и какой материал они воспринимают лучше, а какой хуже, выделяет темы, которые были не понятны группе чтобы в следующем году изменить способ подачи материала.

Первая тема семинарских занятий звучит так: Виды проведения археологических исследований: определение. задачи, основные принципы. Виды научных изысканий в области археологии: археологические разведки, археологические раскопки, археологический надзор, археологическое наблюдение.

Эта тема сложна для усвоения поэтому ведущая роль в ее изучения в большей степени зависит от преподавателя. Она начинается с освоения теоретических знаний постепенно переходя к практике. Поэтому после получения теоретических знаний, если погода позволяет мы со студентами выбираемся на памятник и производим его визуальный осмотр без повреждения грунта (стоянка Сунгирь под Владимиром долгое время находилась в общем доступе), делаем зарисовки местности, пытаемся установить текущую степень его сохранности с учетом определённых методических приемов. Если в этот период в городе проводятся археологические исследования, то мы отправляемся на экскурсию, где наблюдаем за полевым этапом работы археолога. Если есть возможности и время археолог знакомит студентов с практической стороной понятий, пласт, стратиграфия, высота, глубина, слой, чертеж, фото фиксация, полевая документация. Если такой возможности нет, то мы пытаемся организовать схожее практическое занятие. Показать, как выглядит дневник и полевая опись, объяснить зачем они заполняются, с использованием иллюстративного материала (фото) разобрать понятие слой, пласт, стратиграфия). Глядя на имеющиеся пластовые фото раскопов и объектов попытаться сделать их графический чертеж. Такие занятия всегда с интересом воспринимаются обучающимися и к знаниям, полученным в рамках этого занятия мы возвращаемся неоднократно в других темах, например, говоря об этапах археологических исследований тем самым расширяя и углубляя их.

Следующий вариант работы, эта работа с вещественными источниками. Для нее используются археологические находки, которые не были взяты на хранения в музей из-за своей фрагментарности, массовости или размера. Среди них фрагменты керамических изделий (горшков, курительных трубок, помадных баночек, пряслиц), части стеклянных браслетов и посуды, изделия из кости (проколки, гребни), фрагменты ножей, наконечников стрел, монеты и прочее. Держа в руках реальных «свидетелей» прошлого при чем тысячелетние временные интервалы понятны первокурсникам, они получают эмоции и впечатления необходимые для формирования устойчивого интереса к предмету, на который мы можем опереться.

В данном контексте артефакты выступают как источник нового теоретического и практического знания, но особенность его заключается в том, что информация не дается в готовом виде, а извлекается студентом самостоятельно. На начальном этапе преподаватель исполняет ведущую роль, а студент роль наблюдателя, но чем ближе к концу семестра, тем активнее субъекты образовательного процесса меняются этими ролями. Знания формируются в процессе формулирования внутренней и внешней характеристики источников сначала в формате ответа на самые простые вопросы: цвет, размер, материал изготовления, а потом в процессе обсуждения появляется дополнительная информация (технология изготовления, сложность, качество взаимосвязь предмета с другими, его влияние на жизнь человека и т.д.) которая способствует формированию объективных представлений.

В качестве примера остановимся на раннем этапе развития человечества периоде каменного века. Сначала мы просто знакомим учащихся с камнем как с природным явлением описывая часть его характеристик, потом рассматриваем его как материал изготовления орудий труда рассказывая об особенностях жизни той эпохи. Сразу появляются вопросы почему именно камень, какой породы, как обрабатывался зачем и почему, на них мы отвечаем постепенно в течении семинарского занятия. Изучение признаков обработки камня человеком или их отсутствия осуществляется с использованием наглядности: работа фото, прорисовками, работа с артефактами (посещение экспозиции исторического музея), каждому студенту представляется возможность высказать свою точку зрения, которую может дополнить или опровергнуть одноклассник.

В теме: «Изделия из глины как археологический источник» кроме теоретических вопросов обязательных для изучения (Основные термины и по-

нения керамологии. Древнее и средневековое гончарное производство. Ручной и ножной гончарный круг. Основные формы керамических сосудов, Гончарные клейма. Топография и социальные аспекты гончарного ремесла Древней Руси), предусмотрены несколько заданий практического характера. Самое простое это перенести в тетрадь контур сосуда стандартной формы (горшок) и подписать на этой схеме все его части. Затем составить таблицу по орнаментам на керамических изделиях, где в первой графе будет их графическое отображение и вариативность, во второй графе смысловая интерпретация, а в 3-й культурная принадлежность. Третьим этапом работы является анализ реального массового керамического материала, определение его внутренних и внешних характеристик (анализ глиняной массы, количества примесей, цвета, особенностей технологии изготовления, варианты датировки и прочее). Первокурсники делятся на подгруппы, и каждая из них получает несколько различных и разновременных керамических фрагментов, при этом для каждой группы они одинаковые (то есть все группы получают по фрагменту сероглиняной, чернолощеной, краснолощеной керамики и т.д.). Изучаются конструктивные элементы сосудов, процесс обжига, причины и способы появления глазурованной керамики и фарфора.

В конце отведённого времени каждая группа представляет свои результаты исследования в формат небольшой презентации и потом ведется их обсуждение.

С целью выявления и закрепления знаний о принципах изготовления керамики вручную или на гончарном круге студентам выдаются куски архитектурной глины и предлагается самостоятельно слепить сосуд используя одну из техник, а потом ее характеризовать, указав на плюсы и минусы. Конечно такая форма работы не дает максимально объективных результатов так как в нашем распоряжении нет гончарного круга, тем не менее она позволяет сформировать первичные представления о роли глины и понять какой огромный шаг совершило человечество осознав ее возможности. Конечно мы уделяем внимание изучению прочих керамических изделий: рыболовных грузил, пряслиц, курительных трубок.

В таком же формате: теория – практика – анализ – обобщение и систематизация результатов – вывод ведутся занятия по темам изделия из металлов, из стекла и кости.

Данная работа осуществляется в течение всех 18 недель, отведенных на освоение курса, за это время студенты успевают освоить материал и апробировать его на практике (на сколько это возможно). Работа с артефактами не ограничивается их изучением только в рамках, посещённых им темам. В процессе последующих занятий, где большее внимание уделяется теоретическим вопросам, вещественные источники продолжают использоваться. Особую роль играют постановка и обсуждение научных проблем, которые являются базисом для качественного усвоения полного объёма знаний.

За долгие годы работы был накоплен комплекс заданий, которые используются нами не всегда, а лишь по мере необходимости, приведем несколько таких примеров. Причем так как перед нами всегда разные люди со своим опытом и багажом знаний неожиданный интересный вопрос или вывод могут внести коррективы в план работы [1, С. 15].

Часто нами используются вопросы в чем отличия одного объекта или процесса от другого, и этот вопрос подходит везде, говорим мы о нуклеусах, соляных дисках, мечях или монетах. Этот совершенно очевидный прием используется как в формате простой вопрос от преподавателя к студентам, так и от студента к студенту, а также целью реализации соревновательного характера, когда аудитория, разделенная на группы, получает задание назвать как можно больше отличий указанных объектов чем команды соперников.

Другое задание «Расселение культур», студентам предполагается нанести на карту (на которой нанесены только контуры современных государств) границы расселения археологических культур в указанный период и подписать названия всех объектов. Это одно из самых сложных заданий (как показала практика) потому что студенты первокурсники часто обладают недостаточным уровнем географических знаний, не могут верно читать легенду карты, не умеют просчитывать масштаб не могут перенести на нее теоретические знания. Но так как изучение археологии без знаний исторической географии невозможно, мы с каждым годом включаем это задание и его вариации в свою работу все активнее.

В конце семестра, когда уровень познавательной активности падает из-за усталости нами применяются игровые формы работы в рамках практических занятий, задания могут быть такими: представьте, что вы древнерусский кузнец, который живет во Владимире XIII века. В 1236 году к вам поступает заказ на изготовление оружия для борьбы с Золотой Ордой.

- Расскажите какие предметы вооружения вы создадите, для пехотинца, кавалериста, знаменосца. Умеете ли вы создавать элементы вооружения для всех указанных видов войск.

- Как эти предметы будут выглядеть и в чем их специфика?

- Из какого материала вы все будете изготавливать, какие инструменты будете использовать, будет ли вам кто-то помогать?

- Предложите ли вы своему заказчику изготовить осадные орудия, если да, то какие и почему?

- Кто ваш заказчик?

Работа над этим заданием может быть групповой и индивидуальной, студенты получают четкие инструкции по ответу на вопросы. Так, например, обязательным является использование и последующая демонстрация иллюстративного материала, максимальные подробные описания. Но нельзя использовать учебник, дополнительную литературу и свои записи, потому что задание направлено на проверку уровня освоения материала и на получение дополнительных баллов перед экзаменом.

Таким образом в своей статье мы показали только некоторые приемы работы со студентами первого курса в рамках изучения дисциплины «Основы археологии России», перечислить все варианты заданий просто не представляется возможным, но даже при этом опираясь на накопленный нами опыт мы можем сформулировать ряд важных утверждений.

В рамках педагогического образования археология хоть и не является ведущей дисциплиной, на нее все же отведено достаточное количество часов (4 часа в неделю), что позволяет нам сформировать базис знаний и навыков который потом послужит основой для освоения прочих дисциплин.

Занятия по археологии должны строится в параллели теория = практика, только в этом случае ее изучение будет иметь смысл и позволит выпускникам потом научить следующее поколение специалистов.

На семинарских занятиях необходимо использовать различные методы изучения материала, но они должны быть четко продуманны, соответствовать возрасту слушателей и ситуации.

Преподаватель на собственном примере должен показывать, как гармонично сочетать научность и объективность, сухость и эмоциональность, сложность и легкость в изложении материала.

Студенты должны понять, что археология – это не только романтика, клады и предметы, а это наука характеризующая и интерпретирующая процесс со своими целями, задачами и методологией.

Большое количество изучаемых культур, объектов, синонимичных названий неизбежно приведет к механическому запоминанию, которое потом не будет включено в процесс анализа исторического развития человечества, а это значит, что преподаватель должен создать такие условия обучения, чтобы сократить это механическое запоминание до минимума.

Так же необходимо следовать по пути: новые знания – обновление уже усвоенных знаний – формирование и развитие различных умений – применение знаний и умений [6, С.130-145]. При этом всегда должна присутствовать проблемность, и самостоятельность, творческая, поисковая и аналитическая работа, практическая деятельность заинтересованность и студентов, и преподавателей. Только при соблюдении всех этих условий мы сможем в итоге говорить о высоком уровне усвоении материалов курса.

Список используемой литературы

1. Акимова Е. В. Из опыта преподавания археологии в педагогическом вузе // Северные Архивы и Экспедиции. – 2020. – Т. 4. – № 1. – С. 8-19.

2. Глухов А.А. Археология. Учебно-методическое пособие для студентов специальности «история». – Волгоград: ВолГУ, 2000. – 55 с.

3. Мжельская Т. В., Дураков И. А. Применение интерактивных методов в процессе преподавания археологии студентам заочной формы обучения // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2021. Т. 20, № 5: Археология и этнография. С. 9–19.

4. Молев, Е.А. Археология: учебно-метод. пособие [электронное издание] / Е.А. Молев. Нижний Новгород: изд-во ННГУ, 2019. – 42 с.

5. Рабочая программа дисциплины: Основы археологии России (состав. Афонькина Е.В.), 2024.

<https://dist.vlsu.ru/search/7b79f5d89dfbd86d029cb70b243f47cb7e4ab87e8d2642fec8b2054a1fd6133ea393010dbf9a3d281ffc4f379de301c61b33a79f96a5be97a49704e4053d99572291ca7d122c60c04ab9a0f9a425a39a088dd1a181af08c56b730947041071dc7db6413939d6661e6438cdf28b52f28e139707258f003ddf0ca42fa9e521eb27> (дата обращения 1.11.2025).

6. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. - Москва: Педагогика, 1971. - 352 с.

УДК 371.035.6

**ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА,
ВЕРОТЕРПИМОСТИ, ТОЛЕРАНТНОСТИ
FOSTERING PATRIOTISM AND INTERNATIONALISM,
RELIGIOUS TOLERANCE, AND TOLERANCE**

В.С. Бакнина (студент)¹,

О.Г. Ерофеева (к.пед.н., доцент, кафедра Педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Всеобщей истории, группа ИИ-123

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

V. N.St. Baknin (student)¹,

O. N.G. N. Yerofeyeva (Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy)²

¹st Moscow State University, Pedagogical Institute, Department of Universal History, group II-123

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассматривается проблема воспитания патриотизма, интернационализма, веротерпимости и толерантности среди учащихся школы. Определен уровень патриотического самосознания и духовно-нравственных ценностей среди школьников. Разработаны рекомендации для учителей и родителей, которые помогут создать более эффективные педагогические условия в формировании всесторонне развитых личностей.

Abstract: the article discusses the problem of fostering patriotism, internationalism, religious tolerance and tolerance among school students. The level of patriotic self-awareness and spiritual and moral values among schoolchildren has been determined. Recommendations have been developed for teachers and parents that will help create more effective pedagogical conditions in the formation of comprehensively developed personalities.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, интернационализм, веротерпимость, толерантность.

Keywords: education, patriotism, internationalism, religious tolerance, tolerance.

В современных реалиях воспитание патриотизма и активной гражданской позиции становится залогом национальной безопасности страны.

Кроме этого, в условиях глобализации и становлении поликультурной среды устанавливается необходимость в развитии у подрастающего поколения интернационализма для профилактики национализма. А формирование веротерпимости и толерантности в многоконфессиональном обществе становится приоритетным механизмом защиты молодого поколения от влияния радикальных идеологий и межэтнических конфликтов.

В связи с этим возрастает необходимость формирования у учащихся таких качеств как: патриотизм, толерантность, интернационализм, уважение к человеку, поскольку они помогают снизить уровень конфликтности, развить уважение к различиям, а также улучшить межкультурную коммуникацию в подростковой среде.

Вопросом патриотизма занималось много отечественных исследователей, среди них можно выделить имена А.И. Мурзина, А.В. Азарова и И.Л. Нестерович. Они исследовали историю развития патриотизма, которое берет начало с простой любви к семье и Родине, плавно переходя к государственному патриотизму. Истоки патриотизма ученые видят в устном народном творчестве Древней Руси, включая былины об Илье Муромце, «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве» и другие памятники, где прославляются любовь к Родине, ответственность за ее судьбу и борьба за свободу. Среди древнерусских источников выделяются «Слово о Законе и Благодати» Илариона, «Поучения Владимира Мономаха», «Задонщина» и «Сказание о Мамаевом побоище», где подчеркивается необходимость защиты родной земли и воспеты патриотические чувства [2, с. 152].

Рассматривая понятие «интернационализм», стоит отметить, что он включает в себя идею солидарности и сотрудничества между народами, признание равенства всех наций и этносов. А. Жумаканов утверждал, что интернационализм – это глубокое нравственное чувство, которое было одним из регуляторов поведения и деятельности личности. Интернационалистские чувства, по его мнению, социальны по своему источнику, содержанию и способу проявления [4, с. 140.]

Содержание понятия «веротерпимость» понимается, как уважение к представителям других религий и конфессий, признание права на свободу вероисповедания. Т.Д. Гуренкова определяет веротерпимость как явление религиозной (конфессиональной) толерантности как лояльное отношение к другим вероисповеданиям и неверующим, способность к бесконфликтному взаимодействию без затрагивания догматических основ религий. Это усло-

вие диалога между различными конфессиями на институциональном, индивидуальном и массовом уровнях. Определение включает взаимоотношения не только верующих, но и людей с разными мировоззренческими позициями [6].

А «толерантность», по В.А. Тишкову, – это осознание многомерности мира и разнообразия взглядов, которые не должны сводиться к единообразию. Она выражается во внутренней установке и формируется через воспитание, информацию и жизненный опыт [5].

Александр Михайлович Байбаков рассматривал в своих работах «толерантность» как педагогическую цель - умение принимать чужие мнения и культурные различия, не теряя уверенности в своих убеждениях, сохраняя личную идентичность и гармонично развиваясь в обществе [1, с. 198].

Безусловно, для формирования этих качества у школьников необходимо включать в учебно-воспитательный процесс различные формы, средства и методы обучения, способствующие мотивации школьников на активизацию познавательной деятельности, чтобы каждый ученик мог найти что-то интересное и полезное для себя.

Например, на уроках истории, обществознания можно использовать интерактивные задания, такие как упражнения на сопоставление, решение кроссвордов, головоломок или ребусов, а также работу с иллюстрациями и видеоматериалами. Многообразие учебных заданий позволяет сделать обучение более увлекательным и привлекательным. Одновременно с этим образовательный процесс дополняется культурно-просветительской деятельностью, в рамках которой проводится посещение музеев, исторических мест, участие в национальных фестивалях, которые позволяют учащимся на практике познакомиться с традициями разных народов. В.И. Вернадский обратил внимание на то, что для воспитания личности крайне важно использовать примеры и ситуации из реальной жизни, учить анализу, знакомить воспитанников с местным краеведческим материалом. Он писал в конце XIX века: «Мне кажется, должно быть аксиомой: воспитание человека может быть основано только на связи с изучением жизни, идей, истории человека» [2, с. 155].

Однако результативность указанных методов напрямую зависит от ключевых институтов социализации, где основополагающая роль отводится семье, закладывающей первичный фундамент любви к Родине и уважения к окружающим. В школе эти качества продолжают развиваться и укрепляться в результате непрерывной работы педагогов. Помимо этого, одну из главных

ролей в воспитании рассматриваемых качеств играют СМИ и интернет, которым необходимо транслировать позитивный межкультурный опыт.

В ходе нашего исследования было проведено анкетирование среди учеников 9-х классов МБОУ СОШ №4 города Муром Владимирской области. В нем приняло участие 50 человек. Опрос был направлен на выяснение мнения о том, как подростки относятся к Родине и представителям других культур.

При анализе результатов патриотического самосознания было выявлено, что наибольшее количество, а именно 65 % респондентов, связывают понятие «патриотизм» с понятием «малая родина», а именно с природой родного края, языком, культурой и традициями. У 20% опрошенных патриотизм выражен через гражданский долг и защиту страны, в то время как 15% учеников затруднились с ответом или же посчитали это понятие устаревшим.

Изучение межкультурной коммуникации выявило высокий уровень толерантности среди учащихся. Около 78% опрошенных выразили открытость к дружбе с представителями других национальностей. Незначительная часть, а именно 12%, испытывает легкий дискомфорт при общении с людьми другой культуры. Касаясь вопроса об уровне веротерпимости в группе, то 85% респондентов признают право на свободу вероисповедания и демонстрируют уважение к религиозным убеждениям других людей, что является довольно высоким показателем.

Опираясь на результаты опроса, мы выяснили, что современные подростки считают себя патриотами, однако их знания о своем родном крае и культуре довольно поверхностны. Было выявлено, что у ребят довольно высокий уровень толерантности. Это означает, что нужно не останавливаться, а дальше воспитывать и укреплять эти качества, используя различные педагогические технологии, методы и формы при организации воспитательных дел в школе.

В этой связи нами были разработаны некоторые рекомендации для учителей и родителей, которые смогут служить помощником в процессе воспитания патриотических и духовно-нравственных качеств у детей.

Так, учителям во внеурочной деятельности или во время проведения классных часов, следует организовывать встречи с ветеранами, деятелями науки, культуры и спорта. В стенах школы можно устраивать разные творческие мероприятия, конкурсы, олимпиады, которые, в свою очередь, помогут углубить знания детей и укрепить их связь с культурным наследием

страны. Родителям же рекомендуется поддерживать эти инициативы, активно участвовать в жизни класса и школы. Совместное прочтение книг и статей, которые посвящены истории и культуре, также могут стать хорошей традицией.

Таким образом, из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что воспитание патриотизма, интернационализма, веротерпимости и толерантности – сложный и многогранный процесс, требующий совместных усилий семьи, школы и общества. Результаты опроса подтверждают, что молодёжь в целом осознаёт важность этих качеств, но нуждается в дополнительной поддержке и возможностях для их развития. Реализация комплексных программ и проектов в этой сфере поможет укрепить гражданское единство и подготовить подрастающее поколение к жизни в современном многонациональном обществе.

Список используемой литературы

1. Байбаков, А.М. Воспитание толерантности у старших подростков в условиях взаимодействия малых групп: дис. канд. пед. наук. – Волгоград, – 2003. – 198 с.
2. Верещагина Н. И. Проблема воспитания патриотизма в отечественной педагогической мысли // СНВ. – 2016. – №3 (16). – С. 154 – 159.
3. Григорьев Ю. П., Григорьева И. В. Методы воспитания толерантного сознания в образовательных учреждениях России // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2014. – №4 (52). – С. 139 – 160.
4. Жумақанов А. Р. Патриотическое и интернациональное воспитание в школе / А. Р. Жумақанов. – Алма-Ата: Изд-во «Мектеп», 1971. – 140 с.
5. Тишков В.А. Очерки теории и политики этничности в России. - М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1997. – 532 с.
6. Проблема межконфессиональной толерантности в системе образования VestnikVyssheyShkoly (HighSchoolHerald) URL: <https://almavest.ru/en/node/1307> (дата обращения: 30.03.2026)

УДК 37.013

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА
СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS AND MEANS OF FAMILY-ORIENTED
EDUCATION IN UPBRINGING CHILDREN AND TEENAGERS**

К.А. Балыбина, А.С. Мочкина (студент)¹,

К.В. Дрозд (к.пед.н., доцент)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФМОиИТ, группа ФМ-123

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

A. N. Balybina, A. N.St. Mochkina (student)¹,

V. N. Drozd (Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor)².

¹All-Russian State University, Pedagogical Institute, Department of

FMOiIT, group FM-123

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассматривается проблема взаимодействия семьи и школы в контексте современного кризиса коммуникации, цифровизации и перегруженности родителей. Раскрывается сущность понятия «семейно-ориентированное образование» как целостной педагогической парадигмы, признающей семью главным субъектом воспитания. На основе анализа психолого-педагогической литературы и нормативно-правовой базы РФ (ФГОС, ФЗ №273) выделены и обоснованы три ключевых педагогических условия: психолого-педагогическое просвещение родителей, организация совместной деятельности детей и родителей, создание единой воспитывающей среды в системе «школа-семья». Представлены средства реализации подхода в урочной (обществознание, литература, ОДНКНР), внеурочной деятельности и дополнительном образовании. Приводится авторский проект программы внеурочных занятий «Семья и школа: навстречу друг другу» для учащихся 5 – 7 классов, а также результаты анкетирования педагогов и родителей г. Владимира. Статья адресована педагогам, классным руководителям, специалистам дополнительного образования.

Abstract: the article examines the problem of family and school interaction in the context of the current crisis of communication, digitalization and parental

overload. The article reveals the essence of the concept of "family-oriented education" as an integral pedagogical paradigm that recognizes the family as the main subject of education. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and the regulatory framework of the Russian Federation (Federal State Educational Standard, Federal Law No. 273), three key pedagogical conditions are identified and justified: psychological and pedagogical education of parents, organization of joint activities of children and parents, creation of a unified educational environment in the school-family system. The paper presents the means of implementing the approach in academic (social studies, literature, ODNKNR), extracurricular activities and additional education. The author's draft extracurricular program "Family and school: towards each other" for students in grades 5 – 7 is presented, as well as the results of a survey of teachers and parents in Vladimir. The article is addressed to teachers, classroom teachers, and additional education specialists.

Ключевые слова: семейно-ориентированное образование, взаимодействие семьи и школы, воспитание детей и подростков, педагогические условия, родительское просвещение, совместная деятельность, единая воспитывающая среда, внеурочная деятельность, программа «Семья и школа».

Keywords: family-oriented education, interaction between family and school, upbringing of children and adolescents, pedagogical conditions, parental education, joint activities, unified educational environment, extracurricular activities, "Family and School" program.

Современная российская семья переживает системные изменения: снижение воспитательного потенциала, дефицит живого общения, цифровую социализацию, экономическую перегрузку родителей. В этих условиях школа перестаёт быть просто местом трансляции знаний – она должна стать центром поддержки семьи. Федеральные государственные образовательные стандарты и Закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ [5] закрепляют приоритет родителей в воспитании детей, однако на практике взаимодействие школы и семьи часто остаётся формальным (соборания, стенды, контроль успеваемости).

Проблема исследования: каковы сущность, педагогические условия и средства семейно-ориентированного образования, обеспечивающие эффективное воспитание детей и подростков в системе «школа–семья»?

Цель статьи: теоретически обосновать и представить комплекс педагогических условий и средств семейно-ориентированного подхода, а также описать практическую программу его реализации.

Основная часть. Семейно-ориентированное образование – это не отдельная форма работы с родителями, а целостная педагогическая парадигма, в которой семья признаётся главным фактором развития личности ребёнка. Её ключевые характеристики:

- приоритет семейного воспитания;
- субъект-субъектные отношения «педагог–родитель»;
- взаимная ответственность за результат;
- индивидуальный подход с учётом семейного уклада;
- педагогическая поддержка семьи (консультирование, просвещение).

Эта модель противопоставлена традиционной, где школа часто выступала «главным воспитателем», а родитель – пассивным исполнителем.

На основе анализа трудов П. Ф. Лесгафта, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, а также современных исследований (Ю. П. Азаров, Т. А. Куликова, Р. В. Овчарова, Н. Л. Селиванова) выделены три ключевых условия [1, 3, 4].

Условие 1. Психолого-педагогическое просвещение родителей.

Цель – рост родительской компетентности и рефлексии. Эффективные формы: родительский университет, тренинги, дискуссионные клубы, мастер-классы, индивидуальные консультации. Принципы: добровольность, практико-ориентированность, безоценочность [6].

Условие 2. Организация совместной деятельности детей и родителей.

Совместные дела (праздники, проекты, соревнования, походы) создают опыт положительного эмоционального контакта, позволяют семье увидеть друг друга в новой роли. Классификация форм: познавательные (брейн-ринги), творческие (выставки), спортивные («Весёлые старты»), трудовые (субботники), досуговые («семейные гостиные»).

Условие 3. Создание единой воспитывающей среды в системе «школа–семья».

Среда включает четыре компонента: ценностно-смысловой (единые требования и традиции), социально-психологический (доверие, диалог),

пространственно-предметный (школа как «третий педагог»), деятельностный (традиционные события). Ключевая фигура – классный руководитель как фасилитатор партнёрства.

Средства реализации подхода охватывают все сферы школьной жизни [2].

Урочная деятельность: предметы «Обществознание» (семья как малая группа, бюджет, права), «Литература» (образ дома и рода в классике), «ОД-НКНР» (семейные ценности в религиях). Формы: кейсы, сочинения-размышления, семейные мини-исследования.

Внеклассная работа: событийность (День матери, День отца, Масленица), проекты («Моя родословная», «Профессии моей семьи», «Семейный архив»), семейные гостиные и клубы выходного дня.

Дополнительное образование: семейные творческие студии, клубы по интересам (туризм, экология, театр), выставки семейных хобби, концерты, где родители и дети выступают вместе. Высший уровень – родители как педагоги дополнительного образования.

В ходе нашего исследования для учащихся 5–7 классов (подростковый кризис, переход в среднюю школу) разработана годовая программа «Семья и школа: навстречу друг другу», включающая четыре модуля: диагностический (сентябрь), познавательный (октябрь–декабрь), деятельностный (январь–апрель), итогово-рефлексивный (май).

Примеры занятий:

- «Давайте познакомимся!» (совместная игра, анкетирование);
- «Семья в моей жизни» (коллаж ценностей);
- «Психология подростка» (родительский лекторий);
- «Конфликты и пути их решения» (ролевые игры для детей);
- творческая мастерская «История одного семейного праздника» (подготовка к Новому году);
- итоговый фестиваль «Семейные традиции».

В ходе пилотной апробации на базе МАОУ «СОШ №5» г. Владимира проведено анкетирование (50 педагогов и 95 родителей). Результаты показали:

- педагоги и родители по-разному понимают цели взаимодействия (воспитание vs. успеваемость);
- родительские собрания – самая частая, но не самая эффективная форма (лишь 15% родителей оценили их как высокоэффективные);

- наиболее эффективны индивидуальные консультации (85% педагогов, 75% родителей);
- главное препятствие – занятость родителей (90% педагогов, 85% родителей).

Полученные данные подтвердили необходимость перехода от формальных мероприятий к личному, адресному, деятельностному партнёрству.

1. Семейно-ориентированное образование является необходимым ответом на кризис семьи и декларируется ФГОС, но редко реализуется системно.

2. Эффективность подхода обеспечивается тремя условиями: просвещение родителей, совместная деятельность, единая воспитывающая среда.

3. Средства должны охватывать урочную, внеурочную деятельность и допобразование – только интеграция даёт устойчивый результат.

4. Разработанная программа «Семья и школа: навстречу друг другу» и методические рекомендации могут быть использованы классными руководителями и педагогами допобразования в массовой практике.

Перспективы исследования: создание диагностического инструментария оценки эффективности семейно-ориентированного подхода и программ повышения квалификации педагогов в данной области.

Список используемой литературы

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. – М.: Эксмо, 2021. – 512 с.
2. Дереклеева Н. И. Родительские собрания. 5–11 классы. – М.: ВАКО, 2023. – 256 с.
3. Коробкова В. В. Взаимодействие школы и семьи: современные подходы // Педагогическое образование в России. – 2021. – №4. – С. 112–118.
4. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. – М.: МПСИ, 2020. – 496 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ».
6. Шнейдер Л. Б. Семейная психология. – М.: Юрайт, 2023. – 487 с.

УДК 37.014.5

**ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И УРОВНИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ
СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ**

**THEORETICAL AND PEDAGOGICAL SUBSTANTIATION
AND LEVELS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE EARLY
YEARS OF SOVIET POWER**

И.А. Грачев (аспирант)¹,

С.И. Дорошенко (д.п.н., профессор)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики, аспирант 1 года
обучения

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

I.A. Grachev (postgraduate student) ¹,

S.I. Doroshenko (Ph.D., Professor) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, postgraduate student of
1 year of study

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье исследуются теоретико-педагогические основания и институциональные уровни педагогического образования в первые годы Советской власти. На основе анализа нормативных актов 1918–1923 гг., партийно-программных документов и современной историко-педагогической литературы показано, что становление системы подготовки учителя происходило как переход от дореволюционных учительских семинарий и институтов к многоуровневой модели, включавшей педагогические техникумы, институты народного образования, практические институты народного образования и педагогические факультеты. Обосновывается тезис о двойственной природе раннесоветской реформы: она опиралась одновременно на идеи активной трудовой школы и на задачу политико-идеологической переориентации учителя. Делается вывод, что именно переходный и экспериментальный характер реформы предопределил рождение советской модели подготовки педагогических кадров, хотя сама реформа сопровождалась кадровым, организационным и финансовым кризисом.

Abstract: the article examines the theoretical and pedagogical foundations and institutional levels of teacher education in the early years of Soviet power. Based on the analysis of normative acts of 1918 – 1923, party program documents and modern historical and pedagogical literature, it is shown that the formation of the teacher training system took place as a transition from pre-revolutionary teachers' seminaries and institutes to a multi-level model that included pedagogical colleges, institutes of public education, practical institutes of public education and pedagogical faculties. The thesis about the dual nature of the early Soviet reform is substantiated: It was based simultaneously on the ideas of an active working school and on the task of political and ideological reorientation of the teacher. It is concluded that it was the transitional and experimental nature of the reform that predetermined the birth of the Soviet model of teacher training, although the reform itself was accompanied by a personnel, organizational and financial crisis.

Ключевые слова: педагогическое образование; Советская власть; единая трудовая школа; Народный комиссариат просвещения; институты народного образования; педагогические техникумы; история образования Владимирского края.

Keywords: pedagogical education; Soviet government; unified labor school; People's Commissariat of Education; institutes of public education; pedagogical colleges; history of education of the Vladimir Region.

Актуальность обращения к первым послереволюционным годам определяется не только историографическим интересом, но и тем, что именно в этот период был предпринят первый в отечественной истории системный опыт радикального пересмотра целей подготовки учителя, ее социальной базы, содержания и организационных форм. Для раннесоветской модели характерно стремление одновременно перестроить школу, изменить статус педагога и сконструировать новую сеть учреждений, которые обеспечивали бы подготовку кадров для разных ступеней и направлений народного образования. Цель статьи состоит в реконструкции теоретико-педагогического обоснования данной реформы и в уточнении уровней педагогического образования, оформившихся в 1918–1923 гг. Научная новизна работы заключается в том, что уровни педагогического образования рассматриваются не как механическая последовательность учреждений, а как функционально связанная и переходная система, соотносимая с задачами новой школы,

идеологией государства и региональной образовательной практикой. В методологическом отношении исследование опирается на историко-генетический, проблемно-хронологический и сравнительно-исторический подходы.

После Октябрьской революции вопрос о школе и подготовке учителя был поставлен как вопрос о переустройстве всего дела народного образования. Июньское Положение об организации дела народного образования в Российской Республике зафиксировало новую систему управления просвещением через Наркомпрос и связанные с ним органы, а утвержденное в октябре 1918 г. Положение о Единой трудовой школе РСФСР придало реформе завершенность. На общегосударственном уровне были закреплены единое наименование школы, ее двухступенчатая структура, бесплатность и обязательность обучения, совместное обучение мальчиков и девочек, светский характер школы, отмена прежнего деления на многочисленные типы низших и средних учебных заведений. Тем самым школьная реформа с самого начала требовала и новой системы подготовки педагогов, способных работать уже не в прежней сословно-ведомственной модели, а в едином образовательном пространстве [1; 2].

Теоретическое ядро этой перестройки было сформулировано в «Основных принципах единой трудовой школы». В документе производительный труд объявлялся не внешним дополнением к обучению, а основой школьной жизни; обучение понималось как общеобразовательное и политехническое, связанное с жизнью, коллективной деятельностью ребенка и изменением всей школьной среды. Важнейшими признаками новой школы становились отказ от принуждения как ведущего педагогического механизма, отмена обязательных домашних заданий и экзаменов, гибкость учебного плана, расширение самоуправления и переход к более активным формам учебной работы. В теоретическом плане эти установки разрабатывали А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский и другие представители новой педагогической мысли. В результате теоретико-педагогическое обоснование раннесоветской школы было связано не только с идеей трудового и политехнического обучения, но и с представлением о воспитании как об активном социальном конструировании нового человека [2; 3; 5].

Вместе с тем эта теоретическая программа имела отчетливо выраженное политико-идеологическое измерение. В проекте программы РКП(б) по вопросам народного просвещения, подготовленном В. И. Лениным, школа

трактовалась как средство разрушения классового господства старого общества, как проводник коммунистических принципов и организационно-воспитательного влияния пролетариата. Документ прямо ставил задачи окончательного овладения учительским персоналом, введения политехнического образования и тесной связи учительства с агитационно-пропагандистским аппаратом партии. Та же логика прослеживается и в документах по подготовке педагогов 1918 г., где утверждалось, что социалистическую трудовую школу может создать только «революционный учитель-социалист». Следовательно, новое педагогическое образование мыслилось как синтез собственно педагогической, культурной и политико-мировоззренческой подготовки. В этом состоит принципиальная особенность первых лет Советской власти: педагогическая реформа не была автономна от общего проекта государственного и общественного переустройства [3; 4; 6].

Практическое решение вопроса о подготовке учителя в 1918–1919 гг. не могло начаться с «чистого листа». Советская власть вынуждена была опереться на дореволюционные учительские семинарии и учительские институты, однако попыталась быстро изменить их статус и назначение. Уже к осени 1918 г. отдел подготовки учителей Наркомпроса разработал план преобразования учительских институтов в высшие педагогические учебные заведения, расширив направления подготовки до школьной, дошкольной, внешкольной и трудовой сфер. В историографии подчеркивается, что в 1918 г. фактически началось признание учительского института высшей школой, хотя сама реформа шла неравномерно и сопровождалась кадровыми и управленческими трудностями [6; 7].

Следующим шагом стало создание институтов народного образования (ИНО). По мере утверждения советской власти педагогические и учительские институты, семинарии и различные курсы объединялись в новые многопрофильные структуры. Эти учреждения задумывались существенно шире прежней дореволюционной модели: они должны были готовить не только школьных преподавателей, но также работников дошкольного и внешкольного образования, а в ряде случаев и кадры для политико-просветительной сферы. По данным опубликованных документов, к началу 1920/1921 учебного года в ИНО были реорганизованы 58 педагогических учебных заведений. В организационном отношении ИНО представляли собой опыт создания разом и высшей педагогической школы, и центра регио-

нальной образовательной модернизации; именно поэтому они оказались одновременно и самым ярким, и самым неустойчивым экспериментом первых послереволюционных лет [7].

Однако уже к 1921 г. обнаружилось пределы этой модели. Гражданская война, хозяйственная разруха, дефицит квалифицированных преподавателей, слабая учебно-материальная база и переоценка возможностей быстрого слома прежней системы вызвали новую волну реформирования. Документы фиксируют, что в условиях кадрового и финансового голода системообразующими типами педагогических учебных заведений начали становиться педагогические техникумы. В одном из списков 1921 г. фигурировали 39 учреждений – курсы, педагогические факультеты университетов, ИНО и педагогические техникумы, тогда как список собственно высших учебных заведений включал лишь 21 учреждение; отдельно выделялись 13 практических ИНО и 5 педтехникумов, финансируемых Наркомпросом. Тем самым раннесоветская система быстро смещалась от первоначального универсализирующего замысла к более дифференцированной и экономически прагматичной структуре [7].

Особенно показательна в этом отношении трехзвенная модель, реконструированная в региональных исследованиях и документах начала 1920-х гг. Она предполагала наличие педагогических техникумов с трехлетним обучением на базе пятилетнего образования, практических институтов народного образования (ПИНО) на базе семилетней школы с трехлетним курсом и высших педагогических академий. Функции этих уровней разграничивались весьма четко: техникумы должны были готовить прежде всего рядовых учителей, практические институты – квалифицированных работников народного образования и инструкторов по различным отраслям, а академии – преподавательские силы для самих институтов. В таком виде раннесоветское педагогическое образование предстает как исторически ранняя многоуровневая система, где каждый уровень соотносился с типом будущей профессиональной деятельности, а не только с продолжительностью обучения. Именно в этом заключается один из важнейших результатов реформы: учитель впервые начинает мыслиться как специалист с различными траекториями подготовки и специализации внутри общего пространства педагогической профессии [8; 9].

Владимирский материал позволяет увидеть, как общегосударственная логика преобразований проявлялась на региональном уровне. В официаль-

ной истории ВлГУ 1919 год зафиксирован как начало местной линии педагогического вуза: именно тогда во Владимире появился институт народного образования; затем в 1921 г. он был преобразован в практический институт народного образования, а в 1923 г. – в педагогический техникум. Специальная монография по истории высшего педагогического образования во Владимире показывает, что местные власти и педагогическая общественность стремились отстоять для института более высокий статус, аргументируя это потребностью губернии в квалифицированных кадрах и уже достигнутым уровнем организации учебной работы. Структура Владимирского ПИНО включала общеобразовательный, общепедагогический, специальный школьный, специальный дошкольный и внешкольный курсы, что соответствует общей для того времени тенденции расширенного понимания педагогической профессии. Поэтому владимирский пример важен не как локальное исключение, а как типичный случай перехода от ИНО к ПИНО и далее к педтехникуму в условиях поиска более устойчивой модели подготовки учителя [9].

Таким образом, теоретико-педагогическое обоснование педагогического образования первых лет Советской власти складывалось на пересечении нескольких линий: идеи единой трудовой школы, политехнизма и связи обучения с жизнью; установки на активные и коллективные формы воспитания; расширенного понимания функций учителя; а также выраженной идеологической задачи формирования педагога как носителя нового социального мировоззрения. Институционально эта программа привела к переходу от дореволюционных семинарий и учительских институтов к многоуровневой системе, где педагогические техникумы, ИНО, ПИНО, педагогические факультеты и академические структуры выполняли разные задачи внутри общего проекта подготовки кадров для новой школы. Историческая значимость этого этапа состоит в том, что именно тогда были заданы базовые параметры советской модели педагогического образования: ее государственный характер, многоуровневость, практическая направленность и тесная связь с целями образовательной политики.

Список используемой литературы

1. Положение об организации дела народного образования в Российской Республике // СУ РСФСР. 1918. № 46. Ст. 551. URL: <https://istmat.org/node/30436> (дата обращения: 28.04.2026).

2. О Единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение) // СУ РСФСР. 1918. № 74. Ст. 812.

3. Основные принципы единой трудовой школы // Известия ВЦИК. 1918. 16 окт. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/79798-prilozhenie-locale-nil-2-k-protokolu-zasedaniya-gosudarstvennoy-komissii-po-prosvescheniyu-narodnogo-komissariata-po-prosvescheniyu-rsfsr-osnovnye-printsiyu-edinoy-trudovoy-shkoly> (дата обращения: 28.04.2026).

4. Ленин В. И. Проект программы РКП(б): Пункт программы в области народного просвещения // Ленин В. И. Полное собрание сочинений. 5-е изд. М. : Политиздат, 1974. Т. 38. С. 116–117.

5. Степанова Л. А. Развитие отечественного педагогического образования в контексте идеалов 1920-х годов // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 153–158.

6. Желваков Н. А. Начало строительства советского педагогического образования (1917–1920 гг.) // Советская педагогика. 1947. № 10. С. 71–80.

7. Войтеховская М. П., Кочурина С. А. Развитие системы педагогического образования в Сибири и на Дальнем Востоке в условиях советской модернизации образования (1917 – начало 1930-х гг.) : сборник материалов документов. Томск : Изд-во ТГПУ, 2022. 296 с.

8. Бушуева Л. А., Бушуев А. С. История высшего педагогического образования в Советской России как предмет исследования // Из истории и культуры народов Среднего Поволжья. 2023. Т. 13, № 1. С. 12–22.

9. Петровичева Е. М., Курасов С. А. История становления высшего педагогического образования во Владимире: к 100-летию института. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. 135 с.

10. Швецова Г. Н. К проблемам организации педагогической практики в университете (на примере советского периода) // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 153–161.

УДК 343.541+159.9.07+004.738.5

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ЗАЩИТА
ОТ ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ УИС**

**THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE
AS A PROTECTION AGAINST BURNOUT OF EMPLOYEES
OF THE MANAGEMENT SYSTEM**

М.С. Дроздович (курсант)¹,
А.Р. Веселова (преподаватель, кафедра ЮППиОВРсО ЮФ)²
¹ВЮИ ФСИН России, юридический факультет, группа 23
²ВЮИ ФСИН России, Кафедра ЮППиОВРсО ЮФ

M.S. Drozdovich (cadet)¹,
A.R. Veselova (teacher, Department of YuPPiOVRsO YuF)²
¹VYuI of the Federal Penitentiary Service of Russia, Faculty of Law, group 23
²VYuI of the Federal Penitentiary Service of Russia, Department of SYuP-
PiOVRsO of the Southern Federal District

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы и роль эмоционального интеллекта в его профилактике. В работе представлены рекомендации по развитию компонентов эмоционального интеллекта как эффективного инструмента предотвращения профессионального выгорания.

Abstract: the article examines the problem of professional burnout of employees of the penal system and the role of emotional intelligence in its prevention. The paper presents recommendations on the development of components of emotional intelligence as an effective tool for preventing professional burnout.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профессиональное выгорание, самопознание, саморегуляция, социальные навыки, профилактика выгорания, уголовно – исполнительная система.

Keywords: emotional intelligence, professional burnout, self-knowledge, self-regulation, social skills, burnout prevention, penal enforcement system.

Профессиональная деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) характеризуется высокой степенью психоэмо-

циональной нагрузки. Они ежедневно сталкиваются с необходимостью взаимодействия с людьми, находящимися в сложных жизненных ситуациях, часто в условиях конфликта и противостояния. Некоторые представители спецконтингента могут иметь проблемы с адаптацией в обществе, психологические или психические расстройства. Другие могут проявлять агрессию или непокорность в отношении установленного порядка. Задачи, которые стоят перед сотрудниками УИС, требуют не только высокой профессиональной компетентности, но и способности принимать взвешенные решения в условиях неопределённости.

Актуальность развития эмоционального интеллекта сотрудников отражается в Концепции развития уголовно-исполнительной системы до 2030 года, а именно в вызовах: «повышение уровня мотивации при прохождении службы и формирование здоровой морально-психологической обстановки, исключая противоправное поведение сотрудников уголовно-исполнительной системы» [1]. Стоит отметить, что «формирование высокомотивированного и профессионального кадрового потенциала» и «повышение уровня открытости и формирование положительного мнения о деятельности пенитенциарной системы» [1] определяются данной концепцией как цели, стоящие перед УИС.

Такая работа может приводить к развитию профессионального выгорания. Причин для эмоционального выгорания множество: высокий уровень стресса и напряженности на работе, необходимость постоянного взаимодействия с людьми, склонными к девиантному поведению; рутинные и монотонные задачи (работа со служебной документацией). Последствия профессионального выгорания для сотрудников УИС могут быть серьезными: ухудшение психического и физического здоровья, повышение риска развития психосоматических заболеваний; снижение удовлетворенности работой и мотивации, что может привести к текучести кадров; снижение качества работы, увеличение количества ошибок и нарушений, что может негативно сказаться на безопасности и благополучии осужденных; нарушение межличностных отношений как на работе, так и вне службы. В. Крапивина внесла значительный вклад в изучение профессионального выгорания сотрудников уголовно – исполнительной системы. Она определяет эмоциональное выгорание у работников пенитенциарной системы как: «форму профессиональной деформации субъекта профессиональной деятельности, приобретенную им в результате действия защитных механизмов в ответ на

психотравмирующее воздействие условий работы в исправительно – трудовых учреждениях, обнаруживающую себя в снижении эмоциональной отдачи, в стремлении сократить профессиональные обязанности, требующие эмоциональных затрат, а также в стремлении оправдать это путем обесценивания деятельности и ее предмета» [3, с. 9]. Пацакула И.И. при исследовании эмоционального выгорания сотрудников правоохранительных органов выделила 3 фазы эмоционального выгорания. Первая фаза эмоционального выгорания – фаза «Напряжение» – проявляется в чувстве эмоционального истощения и усталости, которая возникает в профессиональной деятельности. Вторая фаза – фаза «Резистенция» – характеризуется чрезмерным эмоциональным истощением. Это состояние приводит к появлению защитных механизмов, которые делают человека замкнутым, отстраненным и безразличным ко всему вокруг. Третья фаза – фаза «Истощение» – проявляется в психофизическом переутомлении, моральном истощении, снижении самооценки профессиональных достижений, ухудшений коммуникативных навыков, формировании циничного отношения к коллегам, а также развитии психосоматических расстройств. Профессиональное выгорание представляет значительную проблему для сотрудников уголовно – исполнительной системы, оказывая негативное влияние на их личное здоровье и профессиональную деятельность. Это, в свою очередь, может снижать общую эффективность работы системы.

В условиях постоянного стресса и высокой эмоциональной нагрузки особенно актуальным становится поиск эффективных методов профилактики профессионального выгорания. Одним из перспективных направлений в этой области является развитие эмоционального интеллекта (далее – ЭИ).

Эмоциональный интеллект, по мнению философа Голмана, играет главную роль в успехе и благополучии человека, зачастую даже более важную, чем коэффициент умственного развития. Умение осознавать свои эмоции, руководить ими, понимать чувства других и успешно расширять коммуникации определяет качество жизни – от личного счастья до профессиональных достижений [2, с. 35].

При изучении структуры эмоционального интеллекта, Гоулман предложил многокомпонентную модель ЭИ, включающую пять элементов. Предполагается, что проработка каждого из этих элементов может способствовать развитию ЭИ и предотвращению наступления эмоционального выгорания в процессе повседневной деятельности сотрудника уголовно – исполнительной системы.

Структура эмоционального интеллекта:

1. Самопознание – это изучение личностью своих сильных и слабых сторон, определение целей и приоритетов, а также разработка стратегии для достижения профессионального роста и личностного развития. Для самопознания сотрудники УИС могут использовать методы самоанализа, пользоваться обратной связью от коллег и руководства, проходить тесты и опросники с целью лучшего понимания своих мотивов, ценностей и личностных характеристик, наиболее практичным и результативным будет участие в тренингах и семинарах по личностному развитию с целью приобретения новых знаний и навыков.

2. Саморегуляция – это процесс управления своим поведением, эмоциями и мыслями с целью достижения поставленных целей и эффективного выполнения задач. В контексте работы сотрудников УИС, саморегуляция включает в себя умение контролировать своё эмоциональное состояние, управлять стрессом, принимать взвешенные решения и действовать в соответствии с профессиональными стандартами. На саморегуляцию сотрудников УИС влияют различные факторы: высокая психологическая и эмоциональная нагрузка, необходимость работы в условиях стресса и экстремальных ситуациях при массовых беспорядках в учреждении, взаимодействие с различными категориями осуждённых и подозреваемыми в совершении преступлений, сложность и разнообразие профессиональных задач. Для повышения эффективности саморегуляции сотрудники УИС могут использовать различные методы и приемы: техники релаксации и медитации, дыхательные упражнения (особенно важны в стрессовых ситуациях), визуализация, самоанализ и рефлексия, планирование и организация рабочего времени и процесса, общение с коллегами и близкими для снижения уровня стресса.

3. Социальные навыки – это совокупность умений и качеств, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми. В контексте УИС они включают в себя умение устанавливать контакт и поддерживать коммуникацию, навыки разрешения конфликтов, способность к эмпатии и пониманию эмоционального состояния других, умение работать в команде, навыки управления стрессом и эмоционального самоконтроля. Социальные навыки способствуют созданию благоприятной психологической атмосферы в учреждении. Социальный навык в службе в УИС является важным профессиональным навыком. Развитие профессиональных навыков у сотрудников регулируется Федеральным законом от 19.07.2018. №197-ФЗ

«О службе в уголовно – исполнительная система Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы». Статья 77 закона определяет основные принципы формирования кадрового состава УИС, включая повышение уровня профессиональной компетентности и развитие профессиональных навыков сотрудников. Для нормальной работы кадровой политики учреждений руководителям необходимо проводить регулярные тренинги и семинары по развитию коммуникативных умений и стимулировать сотрудников к саморазвитию и самосовершенствованию социальных навыков. Данные компетенции критически важны для эффективного взаимодействия с осужденными, формирования доверительных отношений, выявления подлинных мотивов их поведения, предотвращения конфликтов и нарушений правил внутреннего распорядка, а также для реализации методов воспитательной работы.

4. Эмпатия – это когнитивная и эмоциональная способность индивида воспринимать и интерпретировать эмоциональные состояния других людей, а также испытывать соответствующие эмоциональные реакции, что позволяет ему сопереживать и идентифицировать себя с переживаниями другого. В деятельности сотрудников УИС эмпатия играет важную роль, поскольку позволяет им лучше понимать осужденных, выстраивать с ними конструктивные отношения и эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. Проявление эмпатии сотрудниками УИС способствует повышению доверия и сотрудничества со стороны осужденных, снижению уровня напряженности и конфликтов и улучшению психологического климата в местах лишения свободы. Эмоциональное выгорание может препятствовать проявлению эмпатии сотрудниками. Хочется отметить, что чрезмерное проявление эмпатии негативно влияет на психологическое состояние сотрудников, поэтому важно найти «золотую середину» для данного компонента эмоционального интеллекта.

Высокий уровень ЭИ способствует более эффективному управлению стрессом, разрешению конфликтов и развитию коммуникативных навыков. Это может способствовать повышению эффективности адаптации сотрудников уголовно-исполнительной системы к профессиональным вызовам и снижению риска развития синдрома профессионального выгорания. Развитие соответствующих способностей позволяет сотрудникам более эффек-

тивно справляться со стрессовыми факторами, формировать конструктивные межличностные взаимоотношения и поддерживать оптимальный уровень мотивации и удовлетворённости профессиональной деятельностью.

5. Мотивация – это процесс, побуждающий человека к деятельности для достижения определённых целей. Для повышения мотивации сотрудников УИС можно использовать следующие методы и подходы: разработка и внедрение системы материального стимулирования, учитывающей результаты работы сотрудников, создание условий для профессионального роста и развития сотрудников (обучение, повышение квалификации, стажировки), обеспечение возможности карьерного роста для сотрудников, проявивших себя в работе (меры поощрения), формирование положительного социально-психологического климата в коллективе.

В контексте профилактики эмоционального выгорания значительную роль играют руководители структурных подразделений и психологи, осуществляющие работу с персоналом. Для обеспечения своевременного выявления признаков эмоционального выгорания и предотвращения его развития необходимо применять комплекс диагностических мероприятий, включая тестирование на уровень удовлетворённости эмоциональным состоянием сотрудников. Эффективное взаимодействие с персоналом предполагает регулярное проведение коммуникативных сессий, направленных на выявление потенциальных проблем и трудностей, с которыми сталкиваются сотрудники в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей. Это позволяет своевременно адаптировать управленческие и организационные подходы, а также разрабатывать и внедрять меры по оптимизации рабочей среды и повышению качества трудовой жизни. Руководители и психологи должны активно участвовать в мониторинге психологического климата в коллективе, обеспечивая тем самым создание благоприятных условий для профессиональной деятельности и личностного развития сотрудников.

Развитие эмоционального интеллекта представляет собой универсальный инструмент, способствующий предотвращению эмоционального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы. Высокий уровень эмоционального интеллекта способствует более эффективному управлению эмоциями, стрессом и межличностными отношениями, что, в свою очередь, снижает риск возникновения профессионального выгорания. В условиях специфической профессиональной среды УИС, характеризующейся высокой степенью эмоциональной нагрузки и стрессовыми факторами, развитие

эмоционального интеллекта у сотрудников становится особенно актуальным. Оно позволяет не только повысить качество их профессиональной деятельности, но и способствует сохранению психического здоровья, что является важным аспектом обеспечения эффективной и стабильной работы уголовно-исполнительной системы в целом. Современная политика УИС направляет вектор на изучение и решение данной проблемы. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку конкретных программ и методик развития эмоционального интеллекта у сотрудников УИС, создание тестов на выявление эмоционального выгорания и его своевременное решение, а также на изучение долгосрочных эффектов таких программ на профессиональную деятельность и психологическое благополучие.

Список используемой литературы

1. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 29.04.2021 № 1138-р // Собрание законодательства РФ, 17.05.2021, № 20, ст. 3397.

2. Д. Гоулман «Эмоциональный интеллект» М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 35-39 с.

3. Крапивина О.В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук/Крапивина Ольга Валерьевна. Тамбов, 2004. – 9 с.

4. Пацакула, И. И. Особенности эмоционального выгорания сотрудников правоохранительных органов / И. И. Пацакула // Ученые записки Калужского института (филиала) ВГУЮ (РПА Минюста России). – Калуга: Индивидуальный предприниматель Стрельцов Илья Анатольевич, 2023. – 131 с.

УДК 37.02:91

**ДИАЛОГОВОЕ УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ
ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕННОСТНО-
СМЫСЛОВОГО ОБМЕНА НА УРОКЕ ГЕОГРАФИИ В 8-м КЛАССЕ**

**AN INTERACTIVE LEARNING TASK AS A DIDACTIC TOOL
FOR ORGANIZING VALUE-SEMANTIC EXCHANGE IN AN 8TH
GRADE GEOGRAPHY LESSON**

Т.Т. Власенко (аспирант)¹,

Е.Н. Селиверстова (д.п.н., проф., Кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

T.T. Vlasenko (PhD student) ¹,

E.N. Seliverstova (Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department
of Pedagogy) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье предпринята попытка разработки варианта введения в содержание урока географии нового вида учебных заданий – диалогового учебного задания как уникального дидактического инструмента, обеспечивающего переход от традиционной трансляции знаний учителем к организации познавательной деятельности посредством ценностно-смыслового обмена между учителем и обучающимися, который способствует не только заинтересованному усвоению знаний школьниками, но и в существенной степени совершенствованию ценностной сферы личности. Именно такой подход выступает способом преодоления системного противоречия между реализацией целей образования, отраженных во ФГОС ООО и связанных с достижением личностных результатов обучения, и реальной практикой российской школы. Основываясь на анализе содержания учебного материала учебного пособия для 8 класса «География: физическая география России» Е. М. Домогацких и Н. И. Алексеевского, автор предлагает диалоговое учебное задание по теме «Воздушные массы и атмосферные фронты» с последующим описанием хода его введения в учебный процесс,

состоящего из пяти этапов: актуализация, фиксация конфликта, распределение ролевых позиций, столкновение смыслов, а также рефлексия и персонализация.

Abstract: the article attempts to develop a variant of introducing a new type of educational task into the content of a geography lesson – a dialogical educational task as a unique didactic tool that ensures the transition from the traditional translation of knowledge by the teacher to the organization of cognitive activity through value-semantic exchange between the teacher and students, which contributes not only to the interested assimilation of knowledge by schoolchildren, but also to a significant the degree of improvement of the value sphere of personality. It is this approach that acts as a way to overcome the systemic contradiction between the implementation of educational goals reflected in the Federal State Educational Standard of LLC and related to the achievement of personal learning outcomes, and the actual practice of Russian schools. Based on the analysis of the content of the educational material of the textbook for the 8th grade "Geography: the physical geography of Russia" by E. M. Domogatskikh and N. I. The author offers a dialogue training assignment on the topic "Air masses and atmospheric fronts" with a subsequent description of the course of its introduction into the educational process, consisting of five stages: actualization, conflict fixation, distribution of role positions, clash of meanings, as well as reflection and personalization.

Ключевые слова: география, диалоговое учебное задание, дидактический инструмент, личностные результаты образования, ценностно-смысловой обмен, ценностное отношение.

Keywords: geography, interactive learning task, didactic tool, personal educational outcomes, value-semantic exchange, value attitude.

Личностно-ориентированная образовательная парадигма подразумевает смещение смыслового акцента обучения с изучения и воспроизведения обучающимися набора заранее выверенных предметных знаний на создание условий для всецелого развития их интересов и творческих способностей, формирования опыта «быть личностью» [9]. Реализация цели развития личности обучающихся выражается в достижении личностных (готовность и способность к саморазвитию, сформированность ценностно-смысловых установок и др.), метапредметных (освоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий) и предметных (формирование системы

научных знаний и специфических для данного предмета умений) результатов образования [8]. Более того, согласно портрету выпускника школы ФГОС ООО, акцентируется внимание на становлении таких личностных характеристик, как уважение к своему народу и родному краю, умение вести конструктивный диалог, выраженная социальная активность и заинтересованность в познании мира и др. [10].

Учебный предмет «География» вносит неоценимый вклад в развитие личности обучающегося, т.к. он не только формирует целостный образ Земли как планеты людей, сочетая при этом естественно-научное и гуманитарное знание [4], но и ценностное отношение к родной стране [5; 7]. Кроме того, уроки по данному предмету ориентированы на развитие познавательных интересов, воспитание экологической культуры и формирование картографической грамотности [10].

Несмотря на вышесказанное, урок географии, как показывают исследования, переживает сегодня глубокий системный кризис. Современные школьники не видят практической ценности в изучении географии, а сам предмет перестал восприниматься учениками и их родителями как полезный для поступления в вузы и жизни в целом [5]. Учебный материал школьных учебников нерелевантен, слабо освещает современные географические проблемы, отсутствует единый стандарт учебно-методических комплексов [7]. Кроме того, уделяется недостаточно внимания развитию индивидуальности школьников, критического мышления, готовности к неоднозначности понимания мира и выработки собственных оценочных суждений, т.к. преобладает монологическая логика самой структуры уроков, выполнение практических заданий носит формальный, репродуктивный характер. Знание транслируется автором учебника или учителем, а ученик занимает позицию репродуктивного слушателя и исполнителя [4].

В дополнение к вышесказанному Ю.Н. Пендик [6] отмечает пассивность современных учеников в процессе познавательной деятельности, их нежелание вербально взаимодействовать с одноклассниками. А.Ю. Щукина [11] констатирует, что особенно остро стоит вопрос развития познавательного интереса у школьников, а без вовлечения в творческий процесс, предполагающий опору на ценностно-смысловую сферу обучающихся, добиться этого практически невозможно. В.Л. Данилова и В.Е. Карастелев [2] акцентируют внимание на значимости умения самостоятельно задавать вопросы

для человека XXI века: между стремительно меняющимся миром и школьной практикой существует серьезный разрыв, поскольку жизнь требует самостоятельного мышления, а школа не в полной мере реализует эту задачу.

Таким образом, можно заключить, что кризис урока географии выражается в трех взаимосвязанных аспектах: мотивационном (утрата интереса к предмету), содержательном (устаревший и нерелевантный учебный материал) и технологическом (доминирование монологической логики, формальный характер практических работ, объектная позиция ученика).

В рамках нашего исследования мы хотим сфокусировать внимание на переосмыслении формата проведения уроков географии на основе идеи диалога, а в частности диалогового учебного задания – дидактического инструмента, с помощью которого можно организовать ценностно-смысловой обмен мнениями, оценками и суждениями между субъектами образовательного процесса, направленный на совместное порождение уникальных личностных смыслов. Это задание представляет собой специально сконструированную учебную ситуацию, в которой равноправно сталкиваются различные личностные позиции, причем ни одна из них не объявляется изначально единственно верной. Имплементируя задуманное на школьных занятиях, мы развиваем способность обучающихся к самоопределению в условиях множественности точек зрения. Дополняем, что в отличие от репродуктивных заданий, рассматриваемое задание стимулирует разномыслие, результатом которого является порождение личностных смыслов в процессе диалога [1]. Мы уверены в том, что такое решение поспособствует преодолению сложившегося кризиса, поскольку диалог априори требует активного участия: обучающийся вынужден высказываться, аргументировать, уточнять, занимая позицию активного субъекта познания, которому небезразлично то учебное содержание, которое становится предметом освоения. В процессе совместного поиска, столкновения мнений и оценок происходит конструирование личностных смыслов, что развивает творческие способности и раскрывает индивидуальность обучающегося. Кроме того, диалог создает личностно значимый контекст, возвращая предмету практическую ценность, превращает формальные задания в осмысленный поиск и формирует умение задавать вопросы и самостоятельно мыслить.

Анализ учебного пособия «География: физическая география России» авторов Е.М. Домогацких и Н.И. Алексеевского для 8 класса показал, что его содержание выстроено преимущественно в унифицированной для каждого параграфа монологической логике (всего 48 параграфов, посвященных

9 крупным тематическим разделам). Для детального разбора мы выбрали § 18 «Воздушные массы и атмосферные фронты» и аргументируем наш выбор тем, что, с одной стороны, в ней максимально очевиден разрыв между повседневным опытом ребенка («изменилась погода») и научной картиной мира («столкновение воздушных масс»), а с другой – ее практическая значимость (прогноз погоды, безопасность полетов, бытовое самочувствие) позволяет выстроить обучение в лично значимом контексте [3].

В вводной части рубрика «Вспомните» содержит репродуктивные вопросы («Что такое воздушная масса?», «Что такое погода?»), которые отсылают к ранее изученному материалу. Рубрика «Вы узнаете» представляет собой план-перечень тем («Что такое воздушные массы», «Какие существуют типы воздушных масс» и т.д.), а не лично значимую цель для ученика. Однако рубрика «Как вы думаете» задает проблемный вопрос «Почему фразу «В течение дня атмосферное давление будет слабо падать» можно услышать почти в каждом прогнозе погоды?», что указывает на желание авторов активизировать познавательный интерес обучающихся.

В основной части в блоке «Воздушные массы» авторы сами задают ход мысли и приводят примеры, не обращаясь к ученику («Воздушные массы – это огромные объемы атмосферного воздуха... Например, воздух, долгое время находившийся над морем, всегда более влажный...»). Термины вводятся дедуктивно – от определения к смыслу: в тексте пособия сразу дано определение («Атмосферный фронт – узкая переходная зона между воздушными массами...»), нет вопроса «Как вы думаете, что происходит на границе двух разных воздушных масс?». Наконец, отсутствует полифония: климатология представлена как набор неопровержимых истин (существуют «два типа фронтов, и все»), нет упоминания о том, что ученые спорят, а природа сложнее схематичных моделей. Но несмотря на вышесказанное, блок «Погода» выстроен в ключе проблемного изложения, что, несомненно, является достоинством учебного пособия. Авторы задают вопрос «Почему погода изменчива?» и затем на него отвечают («причина – в циркуляции воздушных масс»), тем самым демонстрируя развитие логики рассуждения от вопроса к ответу.

В заключительной части рубрика «Повторим главное» дублирует уже сказанное, а блок «Ключевые слова» представляет собой простой перечень понятий для запоминания. Вопросы рубрики «Проверим знания» («Что такое воздушная масса?», «Что такое атмосферный фронт?») требуют про-

стого воспроизведения определений. «Более сложные вопросы» («В чем состоит отличие условий образования теплого и холодного фронтов?») также имеют прямые ответы в тексте пособия. Но в то же время авторы предлагают к выполнению практические задания («По местным признакам определите возможность прохождения атмосферного фронта через ваш населенный пункт»), требующие актуализации знаний и личностного опыта восьмиклассников, и такое задание действительно заслуживает положительной оценки.

Итак, основным достоинством учебного пособия является наличие проблемных вопросов разного уровня сложности в рубриках и незаурядных практических заданий в конце параграфов, но между тем, монологичность преобладает: знание транслируется в готовом виде, ученик находится в позиции слушателя, и не ставится в позицию осмысления того, чем изучаемый материал важен именно для него, каково отношение других учащихся к новому материалу, все ли позиции, которые представлены в новом содержании однозначны, возможны ли иные подходы к пониманию нового, отличные от тех, которые представлены в учебнике и т.п., а ценностно-смысловой обмен практически не реализуется. В связи с этим решением возникшей проблемы выступает построение урока на основе диалогового учебного задания, процесс введения которого реализуется через 5 этапов, представленных ниже.

I. Актуализация (создание личностно значимого контекста). Учитель демонстрирует два контрастных изображения, где на первом фото – идеально синее небо, солнечно, безветренно. На втором – темно-сизое небо, мощные грозовые облака «стеной», идет ливень. Затем следуют вопросы для эмоционального отклика: «Представьте, что это два кадра одного дня, снятые с интервалом в несколько часов. Что вы чувствуете? Какая погода вам нравится больше?», «А вы замечали, с какой скоростью иногда «налетает» такая перемена? Буквально за полчаса солнце может смениться ураганом». Учитель не дает готового определения, а предлагает ученикам самим назвать то, что изображено на фотографиях: «Как одним словом назвать эти огромные объемы воздуха, которые приносят с собой разную погоду?» Таким образом, термин «воздушные массы» не вводится через определение, а «рождается» из необходимости обозначить наблюдаемое явление.

Далее учитель вводит текст-легенду: «Ситуация: Вы – диспетчер в аэропорту. На город с запада движется огромная область теплого и влажного воздуха, а с севера – холодного и сухого. Самолеты готовятся к вылету.

Один тип воздушных масс для полетов безопасен и комфортен, другой – может создать тряску и грозы. Вам нужно предсказать: когда и какая погода установится, чтобы принять решение – задерживать рейсы или нет. Но проблема в том, что эти две массы сталкиваются. Что произойдет в месте их встречи?»

Результатом этого этапа становится осознание учениками того, что погода не случается «сама по себе», а является результатом взаимодействия гигантских сил – воздушных масс. Возникает искренний интерес: что же произойдет при их столкновении?

II. Фиксирование конфликта (перевод проблемы в плоскость личной ответственности). Учитель меняет статус учеников: «Вы не просто ученики. Вы – оперативный штаб аэропорта. От вашего прогноза зависит безопасность тысячи пассажиров. Каждый из вас должен зафиксировать свое первое предположение». Затем задается конфликтующий вопрос: «Встретятся два потока. Как вы думаете, какая из воздушных масс возьмет верх и почему?» Это вопрос на столкновение гипотез. Для первичной фиксации даются речевые опоры: «Мне кажется, холодный воздух победит, потому что он...», «Я думаю, теплый воздух окажется сильнее, так как...», «Самое опасное для самолетов – это момент встречи воздушных масс, потому что...».

Учитель фиксирует разброс мнений и задает вопрос: «Как в науке называют место встречи двух разных воздушных масс? Как вы думаете?» Ученики предлагают свои варианты («граница», «линия встречи», «столкновение»). Только после этого учитель сообщает, что в географии это называется атмосферным фронтом, и предлагает проверить, какая из групп была ближе к истине. Следовательно, термин «атмосферный фронт» вводится не через готовое определение, а через необходимость обозначить проблемную зону, где сталкиваются две воздушные массы.

III. Распределение культурных ролевых позиций («вживание» в альтернативные системы ценностей). Учитель делит класс на три группы. Каждая группа получает карточку с описанием «роли» на основе вышеупомянутого параграфа.

Первая группа – «Команда Холодного фронта». Ее культурный код – сила, давление, напор, очищение. Ценностный смысл – порядок, стабильность, прояснение, морозная и ясная погода. Речевая стратегия: «Мы тяжелее и плотнее. Мы подтекаем под теплый воздух и выталкиваем его вверх. Наше пришествие – это ураган, ливень, но затем – ясное небо!»

Вторая группа – «Команда Теплого фронта». Ее культурный код – мягкость, подъем, насыщенность, продолжительность. Ценностный смысл – плавность, тепло, влага, возможность спокойного полета без каких-либо происшествий. Речевая стратегия: «Мы легче. Мы натекаем на холодный воздух. Наш подъем медленный, осадки затяжные, морозящие, но зато без разрушительных шквалов».

Третья группа – «Метеорологи-аналитики». Ее культурный код – объективность, анализ данных, приоритет безопасности людей. Ценностный смысл – не победа одной стихии, а точный прогноз последствий для самолетов. Речевая стратегия: «Ваша задача – победить. Наша – определить, в какой зоне (перед фронтом, на линии фронта, после) самолет попадет в опасную болтанку и турбулентность».

Учитель обращается к классу: «Как вы думаете, как в науке называют фронт, где наступает холодный воздух? А где наступает теплый?» Ученики высказывают предположения («холодный фронт», «теплый фронт»). После этого учитель предлагает обучающимся изучить соответствующие страницы учебного пособия и подготовить презентацию своей ролевой позиции.

IV. «Столкновение смыслов» в диалоге (организация продуктивного диалога-спора). Данный этап состоит из следующих 5 взаимообусловленных шагов, направленных на организацию коллизии ролевых позиций (метеорологов-аналитиков, а также Холодного и Теплого фронтов), распределенных между учениками под руководством учителя.

1. Представление позиции. Представители Холодного фронта вербализуют ход действий как атаку: холодный воздух, попадая под теплый воздух, резко выталкивает его вверх, вызывая бурю и грозы, но через 1-2 часа погода становится ясной.

2. Коллизия смыслов. Представители Теплого фронта, выслушав собеседников, возражают им, утверждая, что быстрая победа имеет много рисков. Для них характерно заблаговременное предупреждение о затяжных осадках облаками за 24 часа.

3. Углубление конфликта. Метеорологи-аналитики координируют обсуждение с помощью научных вопросов о том, почему при одном фронте возникают грозы и ливни, а при другом – продолжительные сильные осадки. Такие понятия, как «конденсация» и «восходящие потоки» не даются в готовом виде, а «обнаруживаются» при самостоятельном поиске в тексте параграфа, что способствует их осмысленной интериоризации.

4. Усиление противоречия. Представители Холодного фронта утверждают, что действия Теплого фронта приводят к затяжным дождям, вызывающим задержки авиаперелетов. Теплый фронт, в свою очередь, подчеркивает, что Холодный фронт является более опасным, т.к. сопровождается сильным ветром, ливнями, а иногда даже смерчами, что в равной степени создает опасность для пассажиров самолета.

5. Поиск нового решения. Метеорологи-аналитики констатируют, что оба фронта представляют одинаковую опасность как для воздушных рейсов, так и для жизни человека в целом. Единственным корректным решением является необходимость отслеживания скорости движения воздушных масс, и, как итог, информирования людей о погодных условиях.

В конце концов, обучающиеся приходят к осознанному выводу о том, что все в природе не происходит случайно, а существуют закономерности, знание которых необходимо как для прогнозирования погодных условий, так и для обеспечения безопасности авиаперелетов.

V. Рефлексия и персонализация (формирование личностной позиции). Финальный этап включает анализ обучающимися прожитых ролей («Роль... позволила мне понять, что...»; «Мне было любопытно узнать, что..., и теперь я понимаю, как...»), их сравнение с первоначальными позициями («В начале урока я был убежден в том, что..., но теперь я вижу, что...»; «Мое изначальное предположение было неверным, но сейчас я могу с уверенностью сказать, что...»), и в конце следует персонализированный вывод, отражающий сформированность уникального ценностного отношения восьмиклассника к рассматриваемой теме («Для меня особую ценность представляет то, что...»; «Диалог научил меня тому, что...»; «Лично для меня главный вывод – это...»).

Обобщая вышесказанное, подчеркнем: диалоговое учебное задание отличается от традиционных тем, что оно не транслирует готовое знание, а организует ценностно-смысловой обмен и индуктивное введение терминов – когда ключевые понятия не даются в готовом виде в начале занятия, а обучающиеся открывают их для себя в ходе диалога. Такой подход, согласно ФГОС ООО, лежит в основе достижения личностных результатов (ценностно-смысловые установки, готовность к саморазвитию, умение вести диалог) и обеспечивает осмысленное и личностно значимое присвоение знаний.

Таким образом, мы акцентируем внимание на том, что конструирование диалоговых учебных заданий на основе ролевого моделирования реальных жизненных ситуаций (прогнозирование погоды, обеспечение безопасности полетов) является продуктивным решением не только для преодоления монологичности учебного содержания школьных учебников, но и для организации занятий на основе обмена мнениями, суждениями, оценками, способами понимания, принадлежащими всем участникам учебного процесса, взамен информационно-репродуктивной логики традиционного объяснения. Предложенный пятиэтапный подход для их введения в учебный процесс применим к иным темам и разделам курса географии 8 класса, а также может быть адаптирован для других предметов естественно-научного и гуманитарного циклов, что открывает возможности для дальнейших исследований в области диалогизации школьного образования.

Список используемой литературы

1. Власенко, Т.Т. Диалоговое учебное задание как современное педагогическое понятие / Т.Т. Власенко // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2026. – №1 (83). – С. 169-181.

2. Данилова, В.Л. Искусство работы с вопросами – грамотность XXI века / В.Л. Данилова, В.Е. Карастелев // Идеи и идеалы. – 2018. – №2 (36). – С. 113 – 127 [Электронный ресурс], - <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvo-raboty-s-voprosami-gramotnost-xxi-veka> (дата обращения: 29.04.2026).

3. Домогацких, Е.М. География: физическая география России: учебное пособие для 8 класса общеобразовательных организаций / Е.М. Домогацких, Н.И. Алексеевский. – 4-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2022. – 344 с.

4. Коринь, С.В. Актуальные проблемы преподавания географии в условиях внедрения ФГОС / С.В. Коринь // Образовательная площадка «МультиУрок». – 2023 [Электронный ресурс], - <https://multiurok.ru/index.php/files/aktualnye-problemy-prepodavaniia-geografii-v-uslov.html> (дата обращения: 02.05.2026).

5. Кузина, Д.С. Проблемы и перспективы преподавания географии в школе / Д.С. Кузина // Педагогический журнал «Современный урок». – 2025

[Электронный ресурс], - <https://www.1urok.ru/categories/5/articles/89652> (дата обращения: 28.04.2026).

6. Пендик, Ю.Н. Диалоговые технологии на уроках географии как средство развития коммуникативной компетентности обучающихся / Ю.Н. Пендик // Образовательная социальная сеть «nsportal.ru». – 2020 [Электронный ресурс], - <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2020/04/01/dialogovye-tehnologii-na-urokah-geografii-kak-sredstvo> (дата обращения: 02.05.2026).

7. Плешивцева, Т.А. Актуальные проблемы преподавания современного урока географии в рамках ФГОС / Т.А. Плешивцева / Образовательная онлайн-платформа «Инфоурок». – 2020 [Электронный ресурс], - <https://infourok.ru/statya-po-teme-aktualnye-problemy-prepodavaniya-sovremennogo-uroka-geografii-v-ramkah-fgos-4833469.html> (дата обращения: 27.04.2026).

8. Селиверстова, Е.Н. Практическая подготовка учителя: теоретический и технологический аспекты [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е.Н. Селиверстова, С.И. Дорошенко, Л.А. Романова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 820 с.

9. Селиверстова, Е.Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания : учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. Владимир, 2017. – 207 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020)) [Электронный ресурс], - <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 27.04.2026).

11. Щукина, А.Ю. Современные проблемы формирования познавательного интереса обучающихся на уроках географии / А.Ю. Щукина // Теория и практика современной науки. – 2019. – №2 (44). – С. 419-422 [Электронный ресурс], - <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-formirovaniya-poznavatel'nogo-interesa-obuchayuschihsya-na-urokah-geografii> (дата обращения: 05.04.2026).

УДК 37.01.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ
ОСУЖДЕННЫМИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ**

**EDUCATIONAL WORK WITH JUVENILE CONVICTS DURING
THE PERIOD OF ADAPTATION**

А.И. Гарибян

курсант 1-го курса, юридического факультета О.В. Ильиных

(к.п.н., кафедра ЮПП и ВР с О)

ВЮИ ФСИН России, Кафедра юридической психологии, педагогики
и воспитательной работы с осужденными

A.I. Garibyan

1st year cadet, Faculty of Law O.V. Ilinykh

(Ph.D., Department of SPP and BP with O)

VUI FSIN of Russia, Department of Legal Psychology, Pedagogy
and educational work with convicts

Аннотация: в статье рассматриваются особенности периода адаптации несовершеннолетних, освещается специфика воспитательной работы с осужденными этой возрастной категории, отражены основные принципы и проблемы воспитательной работы, и приоритетные направления.

Abstract: the article examines the peculiarities of the period of adaptation of minors, highlights the specifics of educational work with convicts of this age category, reflects the basic principles and problems of educational work, and priority areas.

Ключевые слова: воспитательная работа несовершеннолетних осужденных, принципы воспитательной работы, этапы, потребности, мотивы.

Keywords: educational work of juvenile convicts, principles of educational work, stages, needs, motives.

Главная цель уголовно-исполнительной системы вернуть в общество правопослушного гражданина, приносящего пользу обществу. С момента попадания в исправительное учреждение, начинается планомерный воспитательный процесс.

А.В. Гнездилов отмечает, что многие несовершеннолетние осужденные обладают различными психическими особенностями, исходящими из биологической и социальной действительности. Это способствует деформации их поведения, а также блокированию развития положительных черт, в результате которых ослабевает внутренний контроль личности. Более того, основной проблемой при адаптации несовершеннолетнего осужденного является негативное влияние криминальной субкультуры на его личность, именно поэтому особое внимание уделяется данному аспекту.

Анализ научно-практических материалов правовой психологии позволяет выделить следующие стадии адаптационного процесса несовершеннолетних, отбывающих наказание: Первая стадия – реакция «вхождения» в новую обстановку. Она характеризуется комплексом негативных психологических состояний: страх, сомнение, растерянность, неуверенность, депрессивное состояние, апатия, утрата чувства реальности. Здесь для несовершеннолетнего важно получить как можно больше ориентирующей информации о режиме и специфике исправительного учреждения. Именно на этом этапе педагогам и психологам важно «разбудить» у несовершеннолетнего желание получать новые знания.

Наблюдение и эксперименты показали, что чем больше осужденный сопротивляется социальной среде и сложившимся в воспитательной колонии общественным отношениям, тем ниже будет его адаптивная способность. Следующая стадия – период неустойчивого приспособления. На этой стадии у несовершеннолетнего появляется адаптивная потребность что-то изменить в себе: привычки, взгляды, поведение, отношение к людям и др. На этой стадии должны начать проявляться такие важные психические свойства личности, как направленность (потребности, мотивы, восприятие, новые установки и цели), способности, характер и темперамент. Если к этому моменту психологам и педагогам удастся развить у воспитанника гибкость познавательных, волевых и эмоциональных процессов это неизбежно должно привести и к третьей стадии – устойчивой адаптации осужденного. Здесь у него уже в полной мере будут формироваться положительные свойства личности: потребность неукоснительно соблюдать режим, осуществлять примерное поведение, сформируется цель на скорейшее освобождение и возвращение домой.

Начальный этап социально-психологической адаптации несовершеннолетнего осужденного приходится на момент его прибытия в воспитательную колонию и полностью совпадает по времени с карантинными мероприятиями.

Подросток сталкивается с жестким распорядком, тотально регулирующим его существование: от подъема и отбоя до гигиены, учебы и работы. Этот режим требует абсолютного подчинения администрации, строгой дисциплины и исполнения всех распоряжений персонала. Для многих несовершеннолетних, особенно тех, чья жизнь протекала в асоциальном русле с отрицанием любых авторитетов, подобная система становится суровым испытанием.

Наряду с освоением режимных норм осужденные вынуждены осваивать и производственную специфику. Привлечение несовершеннолетних осужденных к общественно полезному труду организуется с обязательным учетом возрастных и физиологических особенностей, включая пол, состояние здоровья и уровень трудоспособности. В рамках данного направления подростки получают практические компетенции в столярном и слесарном деле, осваивают швейное производство, а также привлекаются к сельскохозяйственному труду. Впервые в жизни значительная часть подростков сталкивается с необходимостью регулярной трудовой деятельности, предполагающей строгую самодисциплину, высокую степень личной ответственности и немалые физические затраты.

Успешная адаптация к трудовой деятельности предполагает не просто овладение профессиональными компетенциями, гораздо важнее становление адекватного отношения к труду, который воспринимается одновременно как общественно полезная деятельность и персональный инструмент самореализации. Наиболее трудной задачей начального этапа адаптации становится погружение в сообщество осужденных и усвоение неписаных законов, действующих внутри подросткового коллектива воспитательной колонии. Здесь формируется особая субкультура, отмеченная собственным жаргоном, скрытой стратификацией, уникальными традициями и ритуалами. Несовершеннолетний оказывается в ситуации двойного давления, будучи вынужден лавировать между предписаниями администрации и негласными правилами среды осужденных, что порождает серьезное внутреннее напряжение.

Второй этап адаптации представляет собой процесс приспособления осужденного к трансформировавшимся условиям пенитенциарного режима.

В рамках второго этапа адаптации несовершеннолетнего осужденного возникает задача интеграции в принципиально иную пенитенциарную среду.

Третий этап адаптации осужденных охватывает период, непосредственно предшествующий освобождению, и нацелен на их успешную реинтеграцию в социум. На данном этапе адаптации несовершеннолетних осужденных фокус смещается на подготовку к освобождению и последующее возвращение в социум. Сущность указанного процесса состоит в необходимости перехода от строго регламентированного пребывания в исправительном учреждении к самостоятельному существованию в обществе, где человек самостоятельно выстраивает свою жизнь и несет за нее полную ответственность. В рамках исправительного учреждения реализуется специальный комплекс мер, призванный сформировать у лиц, отбывающих наказание, психологическую и практическую готовность к возвращению к самостоятельной жизни в социуме. Основной фокус работы психологических служб учреждения сосредоточен на пробуждении и активизации просоциальных жизненных ориентиров. Параллельно развиваются компетенции в области постановки целей и проектирования дальнейших жизненных этапов. В рамках социальной адаптации осужденных ключевая роль отводится социальным работникам, которые содействуют в восстановлении утраченных документов и разорванных социальных контактов, а также решают проблемы с трудоустройством и жильем после выхода на свободу. Наряду с этим, сотрудники воспитательного отдела налаживают взаимодействие с представителями органов местного самоуправления, служб занятости и некоммерческих объединений.

Тем не менее, подлинный процесс реинтеграции в социум начинается лишь после освобождения из мест лишения свободы, будучи сопряженным с целым спектром проблем. Перед молодым человеком, отбывшим наказание, встает целый комплекс неотложных задач: поиск жилья и работы, необходимость восстановить утраченные или выстроить новые социальные контакты, а также преодолеть ярлык преступника, налагаемый обществом. Зачастую у таких лиц наблюдается специфическое психоэмоциональное состояние, описываемое в рамках пенитенциарной психологии как «постпенитенциарный синдром». Его клиническая картина может включать повышенную тревожность, сниженную самооценку, проблемы с принятием самостоятельных решений, боязнь открытых пространств и большого скопления людей, а также выраженные нарушения в области коммуникации. Индивид,

попавший в места лишения свободы в юном возрасте, оказывается лишенным ключевых этапов взросления – он не получает профессии, не начинает работать, не обзаводится семьей, не выстраивает прочных социальных связей. Успешная ресоциализация лиц, освободившихся из мест лишения свободы, в решающей степени зависит от обеспечения их жильем и трудоустройством. Наличие судимости создает серьезные барьеры для поиска работы. Невозможность официального заработка нередко подталкивает бывших осужденных к рецидиву, превращая криминальную деятельность в вынужденный и единственно доступный источник дохода. Решающим фактором, определяющим успех адаптации освобожденного осужденного, выступает качество той социальной среды, куда он возвращается.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что процесс адаптации несовершеннолетних осужденных представляет собой сложный, многоэтапный процесс, каждый этап которого характеризуется специфическими задачами, трудностями и рисками. Первый этап – адаптация к условиям исправительного учреждения в карантинный период – связан с преодолением острого адаптационного стресса и освоением новой социальной роли осужденного. Второй этап – приспособление к изменившимся условиям отбывания наказания при переводе в другое учреждение – требует мобилизации адаптационных ресурсов и противостояния негативному влиянию криминальной среды. Третий этап – подготовка к освобождению и реинтеграция в общество – является наиболее сложным и определяет успешность всего процесса исправления. Эффективное решение проблем, возникающих на каждом этапе адаптации, требует комплексного подхода, координации усилий различных субъектов профилактики правонарушений, использования современных методов психологической, педагогической и социальной работы, а также создания благоприятных условий для социальной реинтеграции, освобожденных в общество.

Список используемой литературы

1. Гнездилов А.В. Актуальные проблемы в деятельности воспитательных колоний ФСИН России // Актуальные проблемы деятельности воспитательных колоний ФСИН России: материалы научно-практической конференции. 2021. № 1. С. 11.
2. Назарова М.А. Влияние социальной адаптации несовершеннолетних осужденных к условиям воспитательной колонии на ресоциализацию

подростков // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философии, история. 2023. № 1. С. 48.

УДК 37.013

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

П.Д. Годунина, А.Р. Петрова (студент)¹,

К.В. Дрозд (к. пед. н., доцент)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФМОиИТ, группа ФМ-123

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

P.D. Godunina, A.R. Petrova (student) ¹,

K.V. Drozd (k. Ped. n., associate professor) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of FMOiIT, group FM-123

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: статья посвящена проблеме профессионального самоопределения старшеклассников и роли внеурочной деятельности в его эффективном сопровождении. Актуальность исследования обусловлена государственным приоритетом развития профориентации в школе, динамичными изменениями рынка труда и требованиями ФГОС ООО. Представлены результаты собственного диагностического исследования учащихся 9-х классов. Обосновывается необходимость внедрения комплексной программы внеурочной деятельности «Профориентация старшеклассников».

Abstract: the article is devoted to the problem of professional self-determination of high school students and the role of extracurricular activities in its effective support. The relevance of the research is due to the state priority of career guidance development in schools, dynamic changes in the labor market and the requirements of the Federal State Educational Standard LLC. The results of our own diagnostic study of 9th grade students are presented. The necessity of introducing a comprehensive extracurricular activity program "Career guidance for high school students" is substantiated.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, старшеклассники, внеурочная деятельность, педагогическое сопровождение, диагностика профессионального выбора.

Keywords: professional self-determination, career guidance, high school students, extracurricular activities, pedagogical support, diagnosis of professional choice.

В настоящее время развитие у школьников профессиональной ориентации является одним из главных приоритетов государственной образовательной политики [9]. Динамичные изменения на рынке труда требуют от выпускников готовности к постоянному развитию, чтобы старшеклассники могли эффективно адаптироваться к новым реалиям, необходимо внедрять системы ранней профориентации. Это помогает школьникам определить свои сильные стороны и интересы, делая их профессиональный выбор осознанным, а переход к трудовой деятельности – успешным. ФГОС ООО подчеркивает, что одним из важнейших аспектов воспитательной деятельности общеобразовательной организации является организация профессиональной ориентации школьников [7].

В соответствии со ФГОС ООО Рабочая программа воспитания должна обеспечивать: организацию профессиональной ориентации обучающихся через систему мероприятий, проводимых общеобразовательной организацией совместно с различными предприятиями, образовательными организациями, центрами профориентационной работы, практической подготовки; оказание психолого-педагогической поддержки, консультационной помощи обучающимся в их профессиональной ориентации, включающей в том числе диагностику мотивации, способностей и компетенций обучающихся, необходимых для продолжения получения образования и выбора профессии [3].

Внеурочная деятельность является одним из основных средств реализации ФГОС ООО, направленным на достижение обучающимися планируемых результатов ФООП ООО в части профориентации [2].

Проблема исследования заключается в том, что в современных образовательных учреждениях мероприятия по профориентации зачастую оказываются недостаточно эффективными. Профориентационная работа в школах начинается слишком поздно, при этом отсутствует целостная система сопровождения подростков при выборе профессии, а специалистов, способных профессионально помочь в этом вопросе, не хватает.

Целью исследования является анализ внеурочной деятельности как метода эффективного сопровождения профессионального самоопределения учащихся старших классов.

В психолого-педагогической науке термин «профессиональное самоопределение» трактуется по-разному, что отражает сложность и многогранность этого явления. В основу исследования положена концепция профессионального развития, разработанная Д. Сьюпером [5]. Он рассматривал профессиональное самоопределение как непрерывный процесс, который длится на протяжении всей жизни человека и включает ряд последовательных этапов.

По мнению учёного, карьерные решения принимаются на основе представлений личности о своих способностях и качествах, то есть «Я-концепции», причём с течением времени и накоплением опыта меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, что и обуславливает множественность профессионального выбора. Отечественные учёные, такие как Н. С. Пряжников, подчёркивают важность самостоятельного планирования и реализации профессионального пути [4], а М. С. Кавалевич отмечает дезорганизованность процесса самоопределения старшеклассников, связанную с низким интересом общества к развитию соответствующих навыков у молодёжи [1].

Н. С. Пряжников определяет сущность профессионального самоопределения как поиск смыслов. Этот поиск осуществляется не только в самой выбираемой и осваиваемой трудовой деятельности, но и в самом процессе принятия решений, связанных с профессиональным будущим [4].

В условиях растущих требований школьной программы и необходимости планировать своё время особенно важна самостоятельная работа. Образовательный процесс должен создавать условия для расширения кругозора и накопления знаний, необходимых для построения профессиональной траектории. Согласно Федеральному закону об образовании, внеурочная деятельность – это одна из составляющих образовательного процесса, которая реализуется дополнительно и не входит в число основных уроков, но при этом является обязательной частью образовательного процесса [7].

Внеурочная деятельность – это педагогическая система со структурными и функциональными компонентами. Она активно развивается в современном образовании и повышает интерес старшеклассников к профессиональному самоопределению.

По мнению авторов примерной рабочей программы курса внеурочной деятельности «Профориентация» основного общего образования - внеурочная деятельность играет важную роль в профориентации, поскольку позволяет объединить обучение и воспитание, способствуя не только интеллектуальному, но и нравственному и социальному развитию учащихся [3]. Она обеспечивает приоритет личностных результатов, даёт возможность реализовывать профориентационные модули, формировать разновозрастные группы и использовать интерактивные формы работы, благодаря чему школьники могут участвовать в совместной деятельности.

Исследование особенностей профессионального самоопределения старшеклассников проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Образовательный центр № 9» города Владимира среди учащихся 9 класса, всего в опросе приняли участие 82 респондента.

Для диагностики применялась методика «Профессиональная готовность» (автор – А. П. Чернявская). Опрос проводился анонимно, в групповом формате, во время классного часа – это позволило получить честные и открытые ответы. В качестве основных критериев анализа выступали: осведомлённость старшеклассников о профессиях и ситуации на рынке труда, самостоятельность в выборе (автономность), готовность нести ответственность за принятое решение, способность к долгосрочному карьерному планированию, а также эмоциональное восприятие будущей профессии.

Выяснилось, что для учащихся старших классов наиболее значимы эмоциональное отношение к профессии (15,27%) и стремление к независимости (автономность – 13,34%). При этом такие показатели, как умение принимать решения (12,64%), планировать карьеру (12,25%) и особенно информированность о рынке труда (7,7%), выражены гораздо слабее. Это говорит о том, что подростки плохо ориентируются в своих возможностях и реалиях рынка. Сделан вывод: старшеклассники испытывают серьёзные затруднения при выборе профессии из-за внешнего давления, неуверенности и нехватки информации. Следовательно, необходима педагогическая поддержка и развитие системы внеурочной профориентационной работы.

Проведённое исследование доказало необходимость внедрения в образовательный процесс комплексной программы внеурочной деятельности по профориентации для учащихся 9-х классов МАОУ «Образовательный центр № 9 г. Владимир».

Разработанный курс «Профориентация старшеклассников» станет несомненно эффективным в профессиональном самоопределении школьников, так как включает следующие модули: общественная и личностная значимость профессии; актуальное состояние и тренды рынка труда; требования работодателей и профессионально важные качества; ключевые факторы выбора профессии; способы самооценки и выявления профессиональных склонностей.

Список используемой литературы

1. Ковалевич, М. С. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения // Профессиональное образование и рынок труда. – 2015. – № 4. – С. 24–25.

2. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 14 августа 2025 г. № ВЖ-1399/05 «О направлении информации» // [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412501175> (дата обращения: 27.03.2026).

3. Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Профориентация» основного общего образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол № 5/22 от 25.08.2022 г.) // [Электронный ресурс] URL: <https://pkiro.ru/wp-content/uploads/2022/10/prp-vneurochnaya-deyat-proforientacziya-ooo.pdf> (дата обращения: 28.03.2026).

4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: МОДЭК, 1996. – 256 с.

5. Родионова, М. Г. Теория профессионального развития карьеры Д. Сьюпера / М. Г. Родионова // Социально-экономическое развитие регионов в условиях цифровой трансформации: международная научно-практическая конференция: сборник статей в 2-х частях. – Омск, 2024. – С. 145–152.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 (с изменениями и дополнениями). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/b731bc661baa49591ad57183d3c4a76fec9ec632 (дата обращения: 28.03.2026).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 28.03.2026).

УДК 37.01

**ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ КИТАЯ В 1990-е ГОДЫ**

**THE GOALS AND CONTENT OF PHYSICAL EDUCATION
IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN CHINA IN THE 1990S**

И Фань (аспирант)¹,
С. И. Дорошенко (д.пед.н.)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, кафедра педагогики, аспирант 1 года
обучения

² ВлГУ, Педагогический институт, кафедра педагогики

Yi Fan (PhD student) ¹,

S. I. Doroshenko (Doctor of Pedagogical Sciences) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, postgraduate student of
1 year of study

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: 90-е годы XX века стали ключевым переходным периодом в развитии школьного физического воспитания в Китае. Наблюдался переход от традиционной концепции, основанной на «укреплении физического здоровья», к новой идее «приоритета здоровья». Учебная программа 1992 года определила три основные задачи: укрепление физического здоровья, овладение «тремя основами» (базовыми знаниями, умениями и навыками) и воспитание нравственных качеств. В некоторых экспериментальных зонах началась интеграция физического воспитания и здоровьесбережения, что способствовало формированию комплексного взгляда на здоровье. Содержание воспитания приняло двухуровневую структуру: «единая основа + гибкое дополнение». Основное место занимали физические упражнения, обучение двигательным навыкам в различных видах спорта и знания по физкультурно-оздоровительной тематике. Допускалось использование около 30% вариативного содержания, что позволяло сочетать общегосударственные требования с местной спецификой. Педагогическая практика этого периода заложила важную основу для официального утверждения руководящей идеи «приоритет здоровья» и реформы учебного курса «Физическая культура и здоровье» в начале XXI века.

Abstract: the 90s of the 20th century became a key transitional period in the development of school physical education in China. There has been a shift from the traditional concept based on "strengthening physical health" to the new idea of "prioritizing health." The 1992 curriculum defined three main objectives: strengthening physical health, mastering the "three fundamentals" (basic knowledge, skills and abilities) and fostering moral qualities. In some experimental areas, the integration of physical education and health care has begun, which has contributed to the formation of a comprehensive view of health. The content of education has adopted a two-level structure: "single framework + flexible complement". The main focus was on physical exercises, motor skills training in various sports, and knowledge on physical education and wellness topics. About 30% of the variable content was allowed, which made it possible to combine national requirements with local specifics. The pedagogical practice of this period laid an important foundation for the official approval of the guiding idea "priority of health" and the reform of the curriculum "Physical Culture and Health" at the beginning of the 21st century.

Ключевые слова: школьное физическое воспитание, содержание воспитания, 1990-е годы, Китай.

Keywords: school physical education, educational content, 1990s, China.

В 1990-е годы школьное физическое воспитание в Китае сыграло важную роль в истории развития физической культуры в целом. Это переходный период от концепции «повышения физических качеств, развития спортивного движения» к концепции «приоритет здоровья». Государственный комитет по образованию КНР в 1992 году утвердил «Учебную программу по физическому воспитанию для полных девятилетних общеобразовательных начальных и неполных средних школ (пробная версия)» и «Экспериментальный проект учебной программы по физическому воспитанию и здоровью для девятилетних общеобразовательных школ»[1].

В начале 1990-х годов основополагающей идеей учебных стандартов по физическому воспитанию в школах Китая было «укрепление физического состояния учащихся». Проведение занятий по физической культуре рассматривалось как прямой и эффективный способ совершенствования физических качеств школьников. Основными целями курса были передача теоретических знаний о здоровье и физической культуре, формирование базовых двигательных навыков и улучшение уровня физического здоровья [2]. В связи с этим учебные стандарты делали акцент на «трёх основах»: базовых

знаниях, базовых умениях и базовых навыках. Однако в реальной педагогической практике учителя часто чрезмерно концентрировались на тренировке физических качеств и двигательных умений, на привлечении учащихся к занятиям спортом [3].

В ответ на эту проблему в середине 1990-х годов был взят курс школьного физического воспитания на всестороннее развитие личности и усиление координации физического и психического развития. К концу 1990-х годов в курсе физического воспитания и здоровья произошли значительные изменения, окончательно утвердилась образовательная концепция «приоритет здоровья», и цель физического воспитания официально перешла от простого совершенствования физических качеств к всестороннему улучшению общего состояния учащихся [4].

В 1990-е годы содержание школьного физического воспитания в Китае постоянно оптимизировалось и совершенствовалось в ходе реформ учебных программ. В начале 1990-х годов физическое воспитание в основном делилось на две части: базовые знания и виды спорта. Базовые знания включали методы обучения физической культуре, значение для здоровья, физиологические основы и теоретические аспекты видов спорта. Виды спорта охватывали лёгкую атлетику, гимнастику, игры с мячом, ритмическую гимнастику и танцы, а также упражнения для развития физических качеств [5]. В середине 1990-х годов обязательными стали основы теории физического воспитания и здоровья, лёгкая атлетика, гимнастика, традиционные национальные виды спорта и упражнения для развития физических качеств. В дополнение к этому, с учётом реальных условий в классах, были введены факультативные элементы, что углубило структуру курса, сочетающую обязательные и выбираемые компоненты [6].

В конце 1990-х годов курс физического воспитания был официально разделён на два основных модуля: теорию и практику. Теоретическая часть была в основном посвящена основам физического воспитания и здоровья, а практическая включала такие ключевые дисциплины, как лёгкая атлетика, гимнастика, ушу и другие. Факультативные занятия делились на ограниченно-выбираемые и свободно выбираемые. Школы могли, учитывая региональные различия между севером и югом и местные особенности, гибко вводить такие виды, как плавание, катание на коньках, традиционные национальные виды спорта, современный фитнес и другие новые направления,

самостоятельно корректируя содержание при условии обеспечения образовательной направленности и безопасности, а также делая соответствующий выбор [7].

В 1990-е годы учебные стандарты по физической культуре в китайских школах делали акцент на «трёх основах» (базовых знаниях, базовых умениях, базовых навыках). К концу 1990-х годов под влиянием теории и практики в физическом воспитании произошёл значительный поворот: официально утвердилась руководящая идея «приоритет здоровья», а цель сместилась с простого укрепления физического состояния на всестороннее содействие физическому и психическому здоровью. Эти основополагающие документы определили цели и направления физического воспитания в общеобразовательных школах, предоставили практическую систему физического воспитания, накопили ценный педагогический опыт, что заложило прочную основу для последующего официального утверждения руководящей идеи «приоритет здоровья» и всесторонней реформы курса «Физическое воспитание и здоровье» в начале XXI века.

Список используемой литературы

1. Министерство образования КНР. Реформа учебного курса по физической культуре в начальных и средних школах [EB/OL]. 2009.
2. Чжан Ли. Эволюция и развитие учебных стандартов (учебных программ) по физической культуре на этапе обязательного образования в Китае с момента образования КНР [D]. Сычуаньский педагогический университет, 2023.
3. Исследовательская группа Управления образования г. Тяньцзинь. Сборник результатов экспериментального исследования «Учебной программы по физическому воспитанию для девятилетнего обязательного образования» [J]. Спортивная наука, 1993(S1).
4. Чжан Синьи. Эволюция и развитие содержания просвещения в области здоровьесбережения в учебном курсе по физической культуре на этапе обязательного образования в Китае [D]. Вэньчжоуский университет, 2024.
5. Юй Сяодун. Обзор выбора содержания учебного курса по физической культуре за 60 лет в новом Китае [J]. Журнал физического воспитания, 2010, 17(4): 45-48.
6. Чэнь Синьхуа. Сравнительное исследование двух моделей построения

ния учебного курса «Физическая культура и здоровье» в начальных и средних школах [D]. Янчжоуский университет, 2004.

7. Ван Чжаньчунь. Взгляд на построение школьного учебного курса по физической культуре в Китае на основе действующих учебных программ по физическому воспитанию [J]. Курсы, учебники и методы обучения, 2001(6): 6-10.

УДК 376.742

**ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ
(АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ И ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ)**

**DEVIANT BEHAVIOR IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT
(CURRENT TRENDS AND GENDER DIFFERENCES)**

Е.А Иванова (бакалавр)¹,

Л.В Левицкая (кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, кафедра педагогики, группа ИО-123

² ВлГУ, Педагогический институт, кафедра педагогики

E.A. Ivanova (bachelor) ¹,

L.V. Levitskaya (candidate of psychological sciences,
Associate Professor, Department of Pedagogy) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, group IO-123

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: анализ имеющихся научных данных свидетельствует: девиантное поведение в подростковой среде обладает выраженной половой спецификой. С каждым годом гендерные различия становятся всё более заметными и порождают новые формы отклоняющегося поведения. В связи с этим целью настоящей работы стало изучение современных тенденций и гендерных особенностей среди несовершеннолетних с девиантными проявлениями. Ключевая задача – выявить актуальные тренды отклоняющегося поведения в молодежной среде и проанализировать различия между юношами и девушками. По итогам исследования были разработаны практико-ориентированные мероприятия для профилактики девиаций в подростковой

среде, которые могут применяться в общеобразовательных организациях. Дальнейшим направлением исследования может служить расширение предмета исследования и на возрастные периоды подросткового возраста в сравнении девушек и юношей.

Abstract: an analysis of the available scientific data shows that deviant behavior in the adolescent environment has a pronounced sexual specificity. Every year, gender differences become more pronounced and give rise to new forms of deviant behavior. In this regard, the purpose of this work was to study current trends and gender characteristics among minors with deviant manifestations. The key task is to identify current trends in deviant behavior among young people and analyze the differences between boys and girls. Based on the results of the study, practice-oriented measures were developed to prevent deviations in the adolescent environment, which can be applied in educational institutions. A further direction of the study may be to expand the subject of the study to the age periods of adolescence in comparison with girls and boys.

Ключевые слова: девиация, девиантное поведение, шоплифтинг, блогинг, вейпиг, гендерные различия.

Keywords: deviation, deviant behavior, shoplifting, blogging, vaping, gender differences.

Современные научные работы подтверждают, что девиантность у подростков дифференцирована по полу. Так, юноши статистически чаще вовлечены в уголовно наказуемые деяния, употребление алкоголя и наркотических веществ; среди девушек же более распространены расстройства пищевого поведения и депрессивные состояния. Отклоняющееся поведение тесно сопряжено с феноменом социально-психологической дезадаптации, разворачивающейся во времени. Изначально возникает первичный внутриличностный или межличностный конфликт, который постепенно расширяется и охватывает различные системы отношений – учебные и семейные.

Существует множество теоретических подходов к определению термина «девиантное поведение». Согласно трактовке, представленной в психологическом словаре, под девиантным поведением (от англ. deviation – отклонение) понимаются поступки, которые противоречат официально закреплённым или реально сложившимся в конкретном социуме (социальной группе) нормам морали и права. Такие действия влекут для нарушителя (девианта) изоляцию, принудительное лечение, исправление либо иную форму наказания [1].

В педагогических источниках девиантное поведение определяется как «отступление от принятых в данном обществе, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и ценностей, сбой в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также нарушение саморазвития и самореализации в той социальной среде, к которой принадлежит человек» [4].

Социологическая наука рассматривает девиацию как отход от нормы, «воспринимаемый большинством членов общества как предосудительный и недопустимый» [11].

Накопленные к настоящему времени знания об отклоняющемся поведении позволяют осознать: это многомерная, сложноорганизованная форма социальной активности личности. В любом случае девиантное поведение (синонимы – отклоняющееся поведение, социальная девиация) предполагает некоторое отступление от нормы. Е.В. Змановская определяет социальную норму как «совокупность требований и ожиданий, предъявляемых общностью (группой, организацией, классом, обществом) к своим членам с целью регуляции их деятельности и межличностных отношений» [3].

На формирование деструктивного поведения у подростка влияют не только социальные, психологические и биологические факторы, но и воздействие современной медиасреды, в которую сегодня прочно включены дети и подростки. В XXI веке человек постоянно находится в медийном поле; основная доля информации черпается из средств массовой коммуникации. При этом современная медиасреда значительно расширилась за счёт интеграции с интернетом, социальными сетями и блогосферой. Многие российские газеты, телеканалы, радиостанции имеют интернет-версии, Telegram-каналы, страницы в соцсетях и даже аккаунты в TikTok. Особенно активными пользователями электронных медиа выступают дети и подростки [6]. Только за последние несколько лет возникло множество новых типов поведенческих девиаций, появление которых напрямую обусловлено стремительным развитием интернета и социальных сетей [6].

Одна из острейших социальных проблем – детские и подростковые самоубийства. Широкий общественный резонанс вызвала суицидальная группа «Синий кит», действовавшая в социальной сети «ВКонтакте». Данное сообщество организовывало с несовершеннолетними пользователями деструктивную игру: подросткам выдавались задания, последовательное выполнение которых в итоге приводило к смерти. Иными словами, пользователей систематически и методично подталкивали к добровольному уходу

из жизни. С помощью угнетающих музыкальных композиций, провокационных фраз, организации онлайн-конференций с единомышленниками, также склонными к суициду, кураторы оказывали целенаправленное негативное воздействие на детскую психику [12].

Другим социально опасным феноменом стал «шоплифтинг». С юридической точки зрения шоплифтинг представляет собой обычную кражу из магазина, являющуюся уголовно наказуемым деянием [7]. Однако сторонники этого явления рассматривают его как особую философию и субкультуру, суть которой сводится к следующему: шоплифтер – это «освободитель» товара от многократной продавцовой наценки.

В последние годы в нашей стране среди молодёжи набирают популярность так называемые электронные сигареты (вейпы) [8]. Процесс их курения, точнее – «парения», получил название вейпинг (от англ. vaping – парение), а сами курильщики именуется вейперами. В состав жидкостей для вейпов входят пропиленгликоль, глицерин, разнообразные ароматизаторы, красители, никотин. По данным ряда исследователей, зачастую в жидкостях для вейпов обнаруживается тетрагидроканнабинол – психоактивный компонент конопли [8].

На сегодняшний день блогинг – одно из самых популярных занятий среди молодёжи в возрасте от 14 до 35 лет [9]. В последнее время возросла популярность прямых эфиров в социальных сетях (стримов). В ходе таких трансляций юные блогеры снимают на видео жестокие драки и даже убийства с единственной целью – повысить собственную популярность [10].

В науке существует множество критериев для оценки нормативности, гармоничности или девиантности поведения человека. Одним из значимых является гендерный (половой) критерий. Он подразумевает, что некоторые типы, формы и структура отклоняющегося поведения считаются атрибутом исключительно мужского или женского стиля девиаций; другие же формы могут в меньшей степени зависеть от половой принадлежности индивида [5].

Девиантное поведение у девушек может проявляться в следующих формах:

– агрессивность. Представительницы женского пола могут демонстрировать агрессию в виде физического насилия, вербальных атак либо социального исключения.

– эмоциональные и поведенческие трудности. Нарушение дисциплины, проблемы с концентрацией внимания, гиперактивность, эмоциональная нестабильность.

– проблемы в межличностных отношениях. Сложности в построении отношений с окружающими – друзьями, родственниками, учителями.

– школьная дезадаптация. Низкая успеваемость, пропуски уроков, поведенческие проблемы в классе.

– злоупотребление психоактивными веществами. Трудности, связанные с употреблением наркотиков и алкоголя, что способно привести к серьёзным последствиям для здоровья и общего благополучия [2].

Девиантное поведение у юношей может проявляться в иных формах:

– агрессивное поведение – как физическая агрессия (драки, так называемая «драконья игра»), так и вербальная (оскорбления, угрозы). Возможны кражи и вандализм (хищение имущества либо порча чужих вещей).

– употребление наркотиков и алкоголя – одна из наиболее частых форм девиаций среди юношей. Причинами могут быть социальное давление, склонность к риску и поиску острых ощущений либо неблагополучная семейная ситуация.

– сексуальные преступления и насилие (сексуальные домогательства, изнасилования и иные формы насилия). Истоки подобного поведения нередко кроются в психологических проблемах (например, заниженная самооценка), дефектах воспитания или обилии насильственных образов в СМИ.

– школьный буллинг и социальная изоляция окружающих (издевательства, угрозы, систематическое преследование других детей). Подобные действия могут быть продиктованы стремлением утвердить свою власть, личными семейными трудностями либо внутренними конфликтами [2].

Девиантное поведение у мальчиков-подростков может обернуться тяжёлыми последствиями: арестами, тюремным заключением, ухудшением физического и психического здоровья, проблемами в обучении и, как результат, социальной изоляцией.

На основании анализа полученных в ходе исследования результатов авторами предлагаются практические рекомендации по внедрению современных форм и мероприятий для профилактики девиантного поведения в подростковой среде в условиях общеобразовательных учреждений. Это формы и мероприятия по профилактике девиантного поведения: информа-

ционно-просветительские мероприятия (видеолекторий, марафон-челлендж, тематический квиз); социально-образовательные мероприятия (коммуникативная игра, мастер-класс, социальная акция, кейсы); социально-профилактический коворкинг.

Подростковый возраст – это переходная пора между детством и взрослостью, между незрелостью и зрелостью. Девиантное поведение выступает как средство общения и способ реакции на те новые условия, в которые попадает подросток, если допустимые формы поведения исчерпаны или недоступны. Особенности проявления девиантных форм поведения у юношей и девушек различны. Девиантное поведение может привести к серьезным последствиям, включая аресты, тюремное заключение, проблемы со здоровьем и образованием, а также социальную изоляцию.

Список используемой литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Джазаилова, А.А. Гендер и его влияние на проявление девиантного поведения у подростков / А.А. Джазаилова, Т.В. Ерёменко // Материалы XVIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс], – <https://scienceforum.ru/2026/article/2018039882>.
3. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. Книжникова, С.В. Девиантология для педагогов и психологов / С.В. Книжникова. – М.: Директ-Медиа, 2019. – 363 с.
5. Кон, И.С. Психология половых различий / И.С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – Т.2. – С. 47-57.
6. Коповой, А.С. Формирование отклонений в поведении подростков под воздействием современного информационного пространства / А.С. Коповой, О.В. Коповая, Е.В. Кравченко // Инициативы XXI века. – 2013. – №1. – С. 71-73.
7. Кузнецова, Е.В. Предупреждение делинквентного поведения несовершеннолетних, продуцируемого контентом сети Интернет: дис. ... канд. юр. наук: 12.00.08 / Е.В. Кузнецова. – Москва, 2019. – 210 с.
8. Лапшина, И.С. Проблема вейпинга среди молодого населения / И.С. Лапшина, Э.Б. Цыбикова, Е.А. Елистратов // Медицинский вестник Юга России. – 2024. – №15(3) [Электронный ресурс], – <https://doi.org/10.21886/2219-8075-2024-15-3-42-47>.

9. Малова, Е.О. Современные реалии асоциальных проявлений подростков в интернет-пространстве / Е.О. Малова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 2 (26). – С.107-114.

10. МВД РФ «Статистическая информация о состоянии преступности в Российской Федерации [Электронный ресурс], – <https://mvdmedia.ru/news/official/mvd-rossii-publikuet-statisticheskuyu-informatsiyu-o-sostoyanii-prestupnosti-v-rossiyskoy-federatsii2024/>

11. Минин, А.Я. Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодёжи: криминологическо-психологические аспекты метакриминологии / А.Я. Минин, О.Ю. Краев; Под ред. проф. А.Я. Минина. – М.: Прометей, 2016. – 140 с.

12. Мурсалиева, Г. Группы смерти / Г. Мурсалиева // Новая газета. – 2016 [Электронный ресурс], – <https://novayagazeta.ru/articles/2016/05/16/68604-gruppy-smerti-18>.

УДК 159.9

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРИВЕРЖЕННОСТИ РОДИНЕ У СТУДЕНТОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE MANIFESTATION OF COMMITMENT TO THE MOTHERLAND AMONG STUDENTS OF VARIOUS FIELDS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

М.И. Кабанова (бакалавр)¹,

В.Н. Шуваева (бакалавр)²,

Е.Н. Малова (ст. преподаватель, кафедра педагогики)³

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФМОиИТ, группа МИ-124

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФМОиИТ, группа МИ-124

³ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

M.I. Kabanova (bachelor)¹,

V.N. Shuvaeva (bachelor)²,

E.N. Malova (Senior Lecturer, Department of Pedagogy)³

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of FMOiIT, group MI-124

² VISU, Pedagogical Institute, Department of FMOiIT, group MI-124

³ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования приверженности Родине у студентов педагогического института различных профилей подготовки. Использован опросник «Приверженность стране» С.В. Фроловой, установлены статистически значимые различия по U-критерию Манна-Уитни. Студенты физико-математических профилей демонстрируют более высокий уровень общей, эмоциональной, когнитивной и конативной приверженности, а также меньшую склонность к эмиграции по сравнению с представителями биологического профиля. Обосновывается необходимость дифференцированного подхода в патриотическом воспитании с учетом содержания профессиональной подготовки.

Abstract: the article presents the results of an empirical study of commitment to the Motherland among students of the pedagogical institute of various training profiles. The questionnaire "Commitment to the country" by S.V. Frolova was used, statistically significant differences according to the Mann-Whitney U-test were established. Students of physico-mathematical profiles demonstrate a higher level of general, emotional, cognitive and conative commitment, as well as a lower tendency to emigrate compared with representatives of the biological profile. The necessity of a differentiated approach in patriotic education, taking into account the content of professional training, is substantiated.

Ключевые слова: приверженность стране, эмиграционные намерения, студенты педагогического вуза, компоненты приверженности (эмоциональный, когнитивный, конативный), образ страны, патриотическое воспитание.

Keywords: commitment to the country, emigration intentions, students of a pedagogical university, commitment components (emotional, cognitive, conative), image of the country, patriotic education.

В условиях современных глобализационных и миграционных процессов психологическая связь личности со своей страной становится не только предметом научного интереса, но и важнейшим ресурсом сохранения социальной целостности государства. В отечественной науке феномен приверженности личности стране как системного психологического отношения представлен в концепции С.В. Фроловой. Согласно её определению, приверженность стране – «это психологическое отношение, выражающееся в эмоциональной привязанности, намерении строить будущее в пределах

страны, а также вере в её перспективы и ценности» [1]. Структурно оно включает когнитивный (образы, представления), эмоциональный (чувства), конативный (намерения) и ценностный компоненты. Ключевым системообразующим фактором формирования этого отношения выступает обобщённая система субъективных представлений о стране, складывающаяся под влиянием внешней среды, включая образовательную.

Студенческий возраст является сензитивным периодом для профессионального и гражданского самоопределения. Именно в это время происходит активное построение жизненных стратегий, в том числе принятие решения: реализовывать себя на Родине или искать возможности за рубежом. Содержание профессиональной подготовки в вузе способно существенно влиять на этот процесс, формируя различные образы страны – от страны как широкого поля профессиональных возможностей до страны как источника разочарований. Однако исследований, посвященных связи профиля педагогического образования и приверженности Родине, недостаточно.

Цель данной работы – выявить уровень приверженности стране у студентов педагогического вуза и установить различия в его проявлении в зависимости от профиля обучения. Была выдвинута гипотеза, что уровень приверженности соответствует средним значениям, однако существуют статистически значимые различия, обусловленные профилем подготовки.

В исследовании приняли участие 51 студент второго курса Педагогического института ВлГУ. Выборку составили три равные по численности группы ($n=17$) профилей обучения «Физика. Математика» (ФМ), «Математика. Информатика» (МИ) и «Биология. География» (БГ). Для диагностики использовался опросник «Приверженность стране» С.В. Фроловой, включающий 68 утверждений и позволяющий оценить общую приверженность, её конативный, эмоциональный и когнитивный компоненты, социальную, экономическую, природно-географическую, культурную приверженность, а также выраженность эмиграционных намерений. Для выявления статистически значимых различий между независимыми выборками применялся непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Таблица 1 демонстрирует, что наиболее высокие средние значения по шкале общей приверженности зафиксированы у студентов профиля «Математика. Информатика» (108,3), несколько ниже – у «физиков-математиков» (95,9). Наименьший средний балл выявлен в группе «Биология. География»

(87,5). Аналогичная закономерность прослеживается по всем структурным компонентам и видам приверженности, а также обратная – по шкале эмиграционных намерений (МИ – 4,5; ФМ – 6,7; БГ – 11,3).

Таблица 1. Среднеарифметические значения по шкалам методики трех профилей обучения

	Общая приверженность стране	Конативный компонент приверженности стране	Эмоциональный компонент приверженности стране	Когнитивный компонент приверженности стране	Социальная приверженность стране	Экономическая приверженность стране	Природно-географическая приверженность стране	Культурная приверженность стране	Эмиграционные намерения
ФМ	95,9	41,5	48,5	54,8	26,5	19,6	15,1	19,4	6,7
МИ	108,3	49,6	54,1	58,5	27,4	21,2	17,7	22,5	4,4
БГ	87,5	37,4	42,4	49,6	23,4	19,2	13,2	16,6	11,3
Общее	97,2	42,8	48,3	54,3	25,8	20,0	15,3	19,5	7,5

Далее устанавливалась выраженность признака (табл. 2).

По представленным ниже результатам в группе МИ полностью отсутствуют студенты с низким уровнем общей приверженности, а высокий уровень демонстрирует 70,6 %. При этом эмиграционные намерения у абсолютного большинства математиков находятся на низком уровне (70,6 %). Напротив, для биологов-географов характерно явное доминирование среднего уровня приверженности по всем шкалам (76,5 % по общей), а высокий уровень общей приверженности продемонстрировали лишь 17,6 % участников этой группы. Эмиграционные намерения в группе БГ, по сравнению с другими, смещены в сторону среднего и высокого уровней (64,7 % и 11,8 % соответственно). Особого внимания заслуживает группа ФМ: при достаточно большой доле студентов с высоким уровнем общей приверженности (58,8 %) почти четверть выборки (23,5 %) демонстрирует низкий уровень, что свидетельствует о внутренней поляризации будущих учителей физики и математики.

Таблица 2. Распределение уровней приверженности в подвыборках, %

	Уровни	Общая приверженность стране	Конативный компонент приверженности стране	Эмоциональный компонент приверженности стране	Когнитивный компонент приверженности стране	Социальная приверженность стране	Экономическая приверженность стране	Природно-географическая приверженность стране	Культурная приверженность стране	Эмиграционные намерения
ФМ	низкий	23,5	17,6	17,6	23,5	0	11,8	5,9	11,8	58,8
	средний	17,6	23,5	41,2	23,5	35,3	35,3	35,3	47,0	41,2
	высокий	58,8	58,8	41,2	52,9	64,7	52,9	58,8	41,2	0
МИ	низкий	0	5,9	0	0	0	0	0	0	70,6
	средний	29,4	23,5	47,0	58,8	41,2	58,8	23,5	52,9	23,5
	высокий	70,6	70,6	52,9	41,2	58,8	41,2	76,5	47,0	5,9
БГ	низкий	5,9	11,8	5,9	5,9	0	5,9	11,8	11,8	23,5
	средний	76,5	82,4	76,5	76,5	76,5	64,7	64,7	70,6	64,7
	высокий	17,6	5,9	17,6	17,6	23,5	29,4	23,5	17,6	11,8
Общее	низкий	9,8	11,8	7,8	9,8	0	5,9	5,9	7,9	51,0
	средний	41,2	43,1	54,9	52,9	51,0	52,9	41,2	56,8	43,1
	высокий	49,0	45,1	37,2	37,2	49,0	41,2	52,9	35,3	5,9

Для статистического подтверждения обнаруженных различий был использован U-критерий Манна–Уитни. Уровень значимости p при этом отражает допустимую вероятность ошибки при отбрасывании нулевой гипотезы ($p \leq 0,01$ соответствует высокой, а $p \leq 0,05$ – достаточной статистической надежности выводов).

Наиболее контрастные и значимые различия обнаружены при сравнении студентов профиля «Математика. Информатика» и «Биология. География». Группа МИ значимо превосходит БГ по общей приверженности стране ($U_{\text{эмп}} = 55,5$; $p \leq 0,01$), её конативному ($U_{\text{эмп}} = 59,5$; $p \leq 0,01$), эмоциональному ($U_{\text{эмп}} = 64,5$; $p \leq 0,01$) компонентам, природно-географической ($U_{\text{эмп}} = 41$; $p \leq 0,01$) и культурной ($U_{\text{эмп}} = 65,5$; $p \leq 0,01$) приверженности. Закономерно, что по шкале эмиграционных намерений студенты-математики демонстрируют значимо более низкие показатели, чем биологи-географы ($U_{\text{эмп}} = 49,5$; $p \leq 0,01$).

Различия между группами «Физика. Математика» и «Биология. География» также оказались значимыми по шкалам конативного компонента и эмиграционных намерений ($p \leq 0,05$), хотя и менее выраженными. Внутри же физико-математического направления (ФМ и МИ) значимых различий

практически не выявлено, что позволяет рассматривать эти группы как относительно однородные, противопоставляя их естественно-научному профилю.

Полученные данные убедительно свидетельствуют, что профиль педагогического образования выступает значимым фактором дифференциации приверженности Родине.

Студенты физико-математических профилей в процессе обучения постоянно сталкиваются с примерами достижений отечественной науки, историей великих открытий, что способствует построению привлекательного образа страны, особенно её будущего. Их профессиональная картина мира неразрывно связана с технологическим прогрессом, который в их представлении может и должен происходить на родине.

Иная ситуация наблюдается у будущих биологов-географов. В содержание их подготовки часто включаются глобальные экологические и социально-экономические проблемы, анализ которых может способствовать формированию критичного, а иногда и негативного образа современной действительности в стране.

Существенным фактором, объясняющим различия, может быть и характер учебной мотивации. Как показывает практика, на естественно-научные профили зачастую фиксируются более низкие проходные баллы ЕГЭ по сравнению с физико-математическими специальностями. Это может косвенно указывать на преобладание внешней мотивации при выборе образовательной траектории («куда проще поступить»), а не глубокого, осознанного профессионального интереса. Следствием этого является слабая проработанность когнитивного компонента образа страны – системы знаний и представлений о возможностях личностной и профессиональной самореализации. Не имея сформированной внутренней связи между профессией и местом её реализации, студенты склонны к поиску альтернатив, что и выражается в высоких эмиграционных намерениях.

Общая картина приверженности стране у всех 51 опрошенных студентов-второкурсников (без учёта профиля) выглядит следующим образом: средний балл по шкале «Общая приверженность стране» составил 97,2, что соответствует верхней границе среднего уровня. Почти половина опрошенных (49 %) показали высокую приверженность, 41,2 % – среднюю, и только 9,8 % – низкую. Это указывает на то, что большинство обучающихся демон-

стрируют позитивное отношение к своей стране, проявляющееся в эмоциональной привязанности, осознанных представлениях о её ценности и намерениях строить будущее в её пределах.

Анализ структурных компонентов приверженности (конативного, эмоционального и когнитивного) показывает, что все они находятся преимущественно на среднем и высоком уровнях. Заметно выделяется эмоциональный компонент (доля высокого уровня – 37,2 %), что свидетельствует о наличии у студентов глубоких чувств к стране. Вместе с тем почти 43 % выборки демонстрируют средний уровень конативного компонента (готовности оставаться и реализовываться в стране), что указывает на некоторую неустойчивость деятельностного намерения. Наиболее сформированными видами приверженности являются природно-географическая (52,9 % высокий уровень) и социальная (49 % высокий уровень), что отражает сильную эмоциональную связь с образами родной природы, ландшафтом и климатом, а также значимость межличностных отношений внутри страны.

Эмиграционные намерения в целом по выборке выражены слабо: 51 % студентов имеют низкий уровень, и лишь 5,9% – высокий. Получается, прочная психологическая связь с Родиной действительно становится внутренним препятствием для сознательного стремления к отъезду.

Таким образом, общая выборка студентов-педагогов характеризуется достаточно позитивной картиной приверженности стране: доминируют положительное эмоционально-ценностное отношение и целостность образа страны, а намерение покинуть Родину не является распространённым. Однако наличие доли студентов со средним уровнем приверженности и неустойчивостью конативного компонента свидетельствует о необходимости целенаправленной воспитательной работы по формированию образа профессионального будущего в России.

Выводы: Профиль обучения студентов педагогического образования соотносится с уровнем их приверженности к Родине. Студенты физико-математических профилей демонстрируют статистически более высокие показатели по основным компонентам приверженности и в меньшей степени подвержены эмиграционным настроениям по сравнению со студентами профиля «Биология. География».

Результаты исследования актуализируют необходимость отказа от универсальных программ патриотического воспитания в пользу дифференцированного подхода, учитывающего профиль обучения. Для студентов

биолого-географического профиля обучения необходимы мероприятия, целенаправленно формирующие позитивный образ профессиональной реализации в России – экскурсии на предприятия, встречи с состоявшимися в профессии выпускниками. В образовательный процесс должны быть интегрированы родиноведческие материалы, связывающие уникальное природное и культурное наследие страны с перспективами трудоустройства. Для студентов-физиков важна поддержка научно-исследовательской и проектной активности, усиливающей ощущение собственного вклада в технологическое развитие страны.

Список используемой литературы

1. Фролова, С.В. Социально-психологическая концепция приверженности личности стране : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / С.В. Фролова. – Саратов, 2020. – 504 с.

УДК 327.8: 378.6

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЧЕЛОВЕКА

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON HUMANS

М. В. Карапетян (студентка)¹,

Л.В. Левицкая (к.психол.н., кафедра педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра социальной педагогики и психологии, группа СП-125 (Армения)

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

M.V Karapetyan (student) ¹,

L.V. Levitskaya (Ph.D., Department of Pedagogy) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Social Pedagogy and Psychology, SP-125 Group (Armenia)

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в данной статье исследуется многогранное воздействие искусственного интеллекта (ИИ) на индивидов и социум. Анализируются как преимущества, такие как повышение производительности, индивидуа-

лизация сервисов и научные открытия, так и серьезные проблемы: изменения на рынке труда, этические дилеммы, влияние на психику и предвзятость алгоритмов. Подчеркивается важность гармоничного развития, когда технологический прогресс идет рука об руку с законодательством, образованием и этическими нормами, чтобы ИИ служил расширению человеческого потенциала, а не порождал новые угрозы.

Abstract: this article examines the multifaceted impact of artificial intelligence (AI) on individuals and society. The advantages such as increased productivity, individualization of services, and scientific discoveries are analyzed, as well as serious problems such as changes in the labor market, ethical dilemmas, mental health effects, and algorithm bias. The importance of harmonious development is emphasized, when technological progress goes hand in hand with legislation, education and ethical standards, so that AI serves to expand human potential rather than create new threats.

Ключевые слова: искусственный интеллект, технология, человеческий потенциал.

Keywords: artificial intelligence, technology, human potential.

Влияние ИИ носит дуалистичный характер, выступая одновременно как мощный инструмент прогресса и источник новых сложных дилемм.

Искусственный интеллект функционирует как многогранный помощник, оптимизируя различные сферы деятельности:

1. Автоматизация и оптимизация: ИИ принимает на себя выполнение рутинных, трудоемких или потенциально опасных задач (например, в производственных процессах или документообороте), высвобождая человеческие ресурсы для творческой деятельности и межличностного взаимодействия.

2. Персонализация и поддержка: ИИ предоставляет индивидуализированные рекомендации в области развлечений, образования и здравоохранения. В медицине он способствует повышению точности и скорости диагностики (например, при анализе изображений) и улучшает мониторинг состояния пациентов.

3. Ускорение исследований и доступа к информации: ИИ является мощным инструментом для ученых, позволяя оперативно обрабатывать огромные объемы данных в таких областях, как генетика, климатология и

космология, значительно сокращая время, необходимое для совершения открытий. Кроме того, он обеспечивает эффективный перевод текстов и быстрый поиск информации.

4. Инклюзия и улучшение качества жизни: технологии ИИ, такие как распознавание речи и умные протезы, значительно упрощают повседневную жизнь людей с ограниченными возможностями, способствуя их большей независимости и интеграции.

Развитие искусственного интеллекта (ИИ) несет в себе ряд серьезных вызовов для человечества, затрагивающих различные сферы жизни.

1. Изменения на рынке труда. ИИ способен автоматизировать не только рутинные задачи, но и интеллектуальный труд, вытесняя специалистов в таких областях, как бухгалтерия, перевод и журналистика. Это требует от людей постоянного освоения новых навыков и профессий. Кроме того, даже при сохранении рабочих мест, необходимость контроля за ИИ может стать источником дополнительного психологического напряжения.

2. Этические дилеммы и предвзятость. Возникают сложные вопросы ответственности, например, кто несет вину за ДТП с участием беспилотного автомобиля. ИИ, обученный на предвзятых данных, может принимать несправедливые решения, например, при рассмотрении заявок на кредит или трудоустройство, что ведет к дискриминации.

3. Угрозы конфиденциальности и манипуляции. Искусственный интеллект способен анализировать наше поведение в сети, чтобы целенаправленно влиять на наши потребительские предпочтения или политические взгляды. Технологии дипфейков (реалистичных поддельных видео) открывают возможности для клеветы и дезинформации, способных подорвать репутацию отдельных личностей и ввести в заблуждение целые сообщества.

4. Воздействие на человеческое взаимодействие и мышление. Погружение в "информационные пузыри", формируемые ИИ на основе наших предпочтений, может привести к снижению способности людей к взаимопониманию. Чрезмерное делегирование ИИ функций общения и творчества грозит ослаблением эмпатии и навыков самовыражения. Парадоксально, но чем совершеннее становится ИИ, тем более пассивным и доверчивым может стать человек.

Для исследования проблемы был составлен и проведен опрос студентов первого курса педагогического института с целью узнать, как студентов относятся к искусственному интеллекту. Респонденты дали самые разные ответы. Результаты и анализ опроса представлен ниже.

**Опросник «Человек и Искусственный Интеллект:
друг, враг или инструмент?»**

1. Как бы вы в целом оценили влияние ИИ на жизнь человека?

- А) Исключительно позитивное. Это главный двигатель прогресса. (0%)
- Б) Скорее позитивное. Пользы больше, чем вреда. (41%)
- В) Нейтральное. Это просто инструмент, все зависит от того, в чьих он руках. (47%)
- Г) Скорее негативное. Риски (слежка, потеря работы) перевешивают. (12%)
- Д) Крайне негативное. ИИ – угроза выживанию человечества. (0%)

2. Согласны ли вы, что ИИ, избавляя человека от рутины, освобождает время для творчества и общения?

- А) Полностью согласен, это уже работает. (6%)
- Б) Скорее согласен, но это справедливо не для всех профессий. (94%)
- В) Скорее не согласен. Контроль ИИ создает новый вид рутины и стресса. (0%)
- Г) Полностью не согласен. Это миф, работодатели просто заменят людей, не дав им ничего взамен. (9%)

3. Кому, по вашему мнению, должно принадлежать окончательное решение в спорных ситуациях (например, выдача кредита, диагностика болезни, отбор кандидатов на работу)?

- А) Всегда человеку. ИИ может давать подсказки, но финальное решение за специалистом. (94%)
- Б) Зависит от сферы. В математических расчетах и анализе данных ИИ точнее человека. (6%)
- В) Можно доверить ИИ, если доказано, что он ошибается реже человека. (0%)
- Г) Затрудняюсь ответить. (0%)

4. Как вы оцениваете угрозу технологии Deepfake (поддельных видео/голосов) для себя лично или своих близких?

- А) Это одна из главных угроз, я боюсь, что меня или моих родных смогут обмануть или оклеветать. (23%)
- Б) Умеренная угроза. Надо быть внимательнее, но паниковать рано. (71%)
- В) Пока это не про меня, угроза существует только для публичных людей. (6%)

Г) Не вижу в этом проблемы. (0%)

5. Как вы думаете, к чему приведет привычка людей все больше делегировать общение и творчество ИИ (чат-боты вместо друзей, нейросети вместо художников)?

А) К упадку эмпатии и уникальности человека. (62%)

Б) К появлению новых видов искусства и общения. (0%)

В) Ни к чему особенному. Это просто новые инструменты самовыражения. (38%)

Г) Затрудняюсь ответить. (0%)

6. Что, на ваш взгляд, важнее всего сделать прямо сейчас, чтобы ИИ приносил пользу, а не вред?

А) Принять строгие законы, регулирующие ИИ. (6%)

Б) Вложиться в образование людей (учить критическому мышлению и работе с ИИ). (65%)

В) Замедлить развитие технологий, чтобы мы успели к ним адаптироваться. (6%)

Г) Сосредоточиться на разработке "этичного" ИИ, который не повторяет предрассудки. (17%)

Д) Ничего не делать, рынок и технологии сами все отрегулируют. (6%)

Результаты опроса показали, что большинство студентов воспринимают искусственный интеллект как вспомогательный инструмент, предоставляющий подсказки в различных ситуациях. Респонденты отмечают, что использование ИИ позволяет высвободить время для творчества и общения за счет автоматизации рутинных задач. Однако, по мнению опрошенных, право окончательного решения в спорных ситуациях должно оставаться за человеком. Ключевым риском распространения ИИ студенты считают тенденцию к делегированию общения и творческих задач алгоритмам, что, по их прогнозам, может привести к снижению уровня эмпатии и утрате человеческой уникальности. В качестве основного условия для безопасного и полезного внедрения технологий большинство респондентов называет необходимость обучения критическому мышлению и формирование навыков грамотного взаимодействия с искусственным интеллектом.

Искусственный интеллект (ИИ) – это не просто набор инструментов, а отражение нас самих. Он демонстрирует как наши лучшие качества, такие как изобретательность, так и наши недостатки: предвзятость, стремление к власти и склонность к бездействию. То, как ИИ повлияет на нас, зависит от решений, которые мы принимаем сейчас.

Чтобы ИИ приносил пользу человечеству, необходимы активные действия. Это включает в себя развитие у людей навыков, которые машины не могут воспроизвести (критическое мышление, творчество, эмпатия), создание четких правил и этических норм для ИИ, помощь людям в адаптации к новым реалиям и открытое обсуждение того, какие задачи мы готовы делегировать машинам, а какие должны остаться за нами. Только такой сбалансированный подход позволит ИИ стать мощным инструментом для развития человека, а не причиной новых проблем и разобщенности.

Список используемой литературы

1. Асеомглу, Д., Рестрепо, П. Гонка между человеком и машиной: влияние технологий на экономический рост, долю факторов производства и занятость // *AmericanEconomicReview*. – 2018. – Том 108, № 6. – С. 1488-1542.
2. Бостром, Н. Искусственный интеллект. Этапы. Угрозы. Стратегии. – М.: АСТ, 2016. – 496 с.
3. Бриньольфссон, Э., Макафи, А. Вторая эра машин: работа, прогресс и процветание во времена блестящих технологий. – W. W. Norton&Company, 2014. – 320 с.
4. Европейская комиссия. Этические рекомендации для заслуживающего доверия ИИ. – Брюссель, 2019. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>
5. Зубофф, С. Эпоха надзорного капитализма: борьба за будущее человечества на новых рубежах власти. – *PublicAffairs*, 2019. – 704 с.
6. Касперски, Е. Люди и машины: Время дружить. // *Хакер*. – 2023. – № 3. – С. 18-25.
7. Харари, Ю. Н. 21 урок для XXI века. – М.: Синдбад, 2019. – 416 с.
8. Шваб, К. Четвертая промышленная революция. – М.: Эксмо, 2018. – 288 с.

УДК 378

**КОНВЕРГЕНЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ
ПОДХОДОВ В ПОДГОТОВКЕ ДИПЛОМАТОВ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ
(РОССИЯ И США)**

**CONVERGENCE OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE
APPROACHES IN THE TRAINING OF DIPLOMATS IN HIGHER
EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS (RUSSIA AND THE USA)**

А.К. Карякин (магистрант)¹,

Е.Ю. Рогачева (д.пед. наук, профессор, кафедра педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, кафедра педагогики, группа ПИНм-124

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

A.K. Karjakin (master's student) ¹,

E.Yu. Rogacheva (Ph.D. Sciences, Professor, Department of Pedagogy) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, group PIN-124

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в данной статье анализируются как традиционные, так и инновационные подходы по подготовке дипломатических работников в России и США в системе высшего профессионального образования. Рассматриваются различия между Россией, которая ориентирована на академическую традицию (с упором на историю, языки и фундаментальные дисциплины), и США, которые придерживаются профессионального подхода (с упором на прикладные навыки и краткосрочные тренинги).

Abstract: this article analyzes both traditional and innovative approaches to the training of diplomatic staff in Russia and the United States in the system of higher professional education. The differences between Russia, which focuses on the academic tradition (with an emphasis on history, languages, and fundamental disciplines), and the United States, which adheres to a professional approach (with an emphasis on applied skills and short-term training), are considered.

Ключевые слова: дипломатические работники, Россия, США, МГИМО, FSI, ИИ, академический подход, профессиональный подход.

Keywords: diplomatic staff, Russia, USA, MGIMO, FSI, AI, academic approach, professional approach.

Актуальность сравнительного исследования процесса обучения дипломатических работников на современном этапе связана с возникшим на сегодняшний момент кризисе мировой дипломатической службы в решении политических и экономических проблем. Выбор для сравнительного анализа для таких крупных держав как Россия и США можно объяснить следующим образом: две мощные ядерные державы играют важную роль в мировой политике и решении важнейших мировых экономических проблем. Для того чтобы сопоставить технологию подготовки дипломатов в России и США потребовалось проанализировать стратегические цели обеих стран в этом аспекте, а также учебно-методические комплексы в профессиональной подготовке дипломатов в этих странах. Аналитический обзор учебно-методической литературы, а также учебных планов, в сфере профессионального образования позволяет сделать следующее утверждение: и в России, и в США при подготовке специалистов в области дипломатической службы используются как традиционные методы подготовки, так и инновационные.

Целевые установки программ подготовки специалистов в области дипломатии в России и США значительно различаются. У России цель – это воспитать специалиста-стратега, который обладает базовыми знаниями в области истории и права, а также, согласно стратегии объединения МГИМО и Дипакадемии, немаловажной целью провозглашается «подготовка специалиста, воспитав гражданина». Это предполагает соединение фундаментальных знаний с патриотическим воспитанием. В США, наоборот, целевые установки основываются на том, чтобы обеспечить непрерывное обучение для мгновенной адаптации будущих дипломатов к новым мировым вызовам. Главная цель – достижение максимальной готовности через краткосрочное обучение и внедрение ИИ, а не через многолетнее фундаментальное образование.

Исследование показало, что российская и западная традиции обучения сильно различаются. То есть в то время как одни страны основываются на собственном опыте внешней политики, другие – на «импорте» данного опыта. [1].

В основе российского подхода при подготовке специалистов-международников лежит опыт советской дипломатии в ходе и после Второй мировой войны, так как в середине 1940-х годов советское руководство стало понимать, что необходимо переформировывать мироустройство после войны и подготавливать новое поколение дипломатов в сложившемся новом мире. [1].

Надо сказать, что когда происходило становление отечественной школы международных отношений, то различные дисциплины в рамках подготовки страноведов равномерно распределялись между Западом и Востоком. Студентов сильно дисциплинировала усиленная подготовка по курсам истории, редким восточным и западным языкам. На выходе из такой высшей школы специалист был способен к удачному построению карьеры. Если говорить о современной российской традиции в сфере подготовке дипломатов, то она всё по-прежнему акцентирует внимание на усиленный курс в области истории и языков, в то время как в западных странах начинают предпочитать несколько другие подходы. [1].

В западных странах кардинально уменьшилось преподавание фундаментальных дисциплин, которые на протяжении долгого времени всегда были в основе российской традиции подготовки дипломатов. Некоторые институты на Западе значительно уменьшают преподавание собственной истории, истории международных отношений и разных страноведческих дисциплин. На смену подобным дисциплинам приходят занятия по коммуникациям, ценностям, управлению проектами. Они замещают фундаментальное понимание дипломатом страны специализации. Это приводит к упадку традиционной дипломатической профессии в западных государствах, в связи с этим мы наблюдаем результаты этого кризиса в ходе наших текущих дипломатических взаимодействий. В российской традиции по подготовке дипломатических работников уделяется внимание методам прикладного анализа, в то числе цифровым инструментам, которые ранее были недоступны. [1].

Далее, было бы целесообразно сравнить два широких подхода к подготовке дипломатических работников: профессиональный и академический. Академический подход фокусируется на теории международных отношений, иностранных языках и региональных исследованиях, профессиональный же подход подчёркивает навыки ведения переговоров и кризисное управление. Если говорить только о США и России, то первые выступают за профессиональные навыки, вторые отдают предпочтение академическим [2].

Россия приобрела значительный опыт при подготовке дипломатов, во многом благодаря такому специализированному учреждению, как МГИМО. В МГИМО студенты-международники изучают такие традиционные дисциплины, как история, международное право, историю философии, международную политическую экономию, внешнюю политику конкретных стран, прикладной анализ международных ситуаций. [2].

Что касается США, то там дипломатическая служба формируется не многолетним академическим путём, а по большей части за счёт политического назначения президентом. Так, у многих американских дипломатов курс международной подготовки занимает непродолжительное время, то есть многие американские дипломаты в основном проходят краткую профессиональную подготовку. Такие страны, как США, ограничивают обучение более суженным набором профессиональных навыков, таких как антикризисное управление и цифровое взаимодействие. [2].

В то же самое время в России обучение дипломатов включает в себя такие учебные программы, которые направлены на развитие всеобъемлющих дипломатических навыков. [2]

После трагических событий 11 сентября 2001 года глобальные изменения в мире побудили как США, так и некоторые европейские страны искать новые пути обеспечения национальной безопасности в современном мире и кардинально пересмотреть историко-традиционные подходы к обеспечению кадровой политики в сфере международных отношений [3 С. 2]. На сегодняшний день в США пристальное внимание уделяется инновационным подходам в плане порядка осуществления кадровой ротации в Госдепартаменте США и системы повышения квалификации дипломатов [3 С. 2].

Сегодня в США главная задача стоит у такого учреждения, как FSI (Foreign Service Institute). Программы данного института включают в себя подготовку специалистов федеральных агентств иностранных дел США по вопросам внешней службы и государственной службы, а ещё тренинги для иностранцев, которые работают в дипломатических учреждениях США [3 С. 3]. Там функционируют четыре института: Лидерство и менеджмент, Языковые курсы, Профессиональное и региональное обучение, Овладение информационными технологиями [3 С. 3]. Учебные программы охватывают следующую тематику: история дипломатии, основы дипломатической службы, функции дипломатической службы, ряд учебных программ и тренингов Центра Фулбрайта и Центра подготовки дипломатов [3 С. 4-5].

Если говорить об инновационном подходе по подготовке дипломатических работников именно в России, то главное, на что стоит обратить внимание и что стоит упомянуть, так это то, что в России предпринята попытка реорганизовать традиционную систему подготовки дипломатов и создать единый университетский центр для усиления практико-ориентированного обучения и исследований в дипломатии, международной безопасности,

праве, торговле, в новых направлениях по типу цифровых технологий, нейролингвистике и климатической политике [4]. По итогу процесса реорганизации создастся спец. подразделение «Дипломатическая академия МГИМО МИД России», которое займётся переподготовкой и повышением квалификации кадров для органов власти всех уровней в сфере международных отношений [4].

На современном этапе развития тема ИИ и цифровых технологий уже вошла в академическую повестку подготовки дипломатов в России. Она является частью инновационной политики в области подготовки дипломатов. Трансформация профессиональной сферы в условиях влияния ИИ на подготовку кадров в дипломатии и экономике, рассмотрение роли новых компетенций, которые так необходимы специалистам будущего, оценке влияния цифровых технологий на эффективность принятия стратегических решений становятся важными в повестке проводимых международных научно-практических конференций в России [5].

ИИ не обошёл и США. Так как ИИ меняет общество, экономику и прочие вещи, то дипломатические преимущества Америки в скором времени будут зависеть от освоения этой новой технологии. Речь идёт о так называемом «Бинг-боте для послов», который будет предоставлять возможность дипломатическим работникам практиковать много брифингов высокого давления перед своим реальным заданием [6]. *Ambassador Briefing Bot*, кроме работы в роли партнёра по практике, представляет собой значительный прогресс в методологии дипломатического обучения, предоставляя контекстуально релевантные ответы, имитируя спонтанный характер фактических брифингов. Так, *Ambassador Briefing Bot* демонстрирует, что ИИ может повысить дипломатическую готовность и превосходство [6].

Таким образом, российская модель по подготовке дипломатов основывается на глубоком изучении истории, правоведения и языков. Такой подход ведёт своё начало со времён советской школы по подготовке дипломатов. Инновации в России обусловлены реорганизацией МГИМО и Дипакадемии в 2025 году и цифровыми технологиями, такими как ИИ. Американская модель базируется на кратковременной подготовке и прикладных навыках. Инновационность подтверждается тоже в цифровизации и технологизации обучения через, например, внедрение ИИ-тренажёров как, например, *Ambassador Briefing Bot*. Обе страны движутся в сторону совмещения традиций и инноваций, однако Россия базируется на фундаментальном под-

ходе, который пытается оцифровать, а США ускорить и сделать более эффективной свою прикладную модель, рискуя потерять стратегическую глубину понимания международных отношений.

Список используемой литературы

1. Сушенцов, А. Различия в подготовке международных в России и на Западе [Электронный ресурс] / А. Сушенцов // Валдайский клуб : [сайт]. – 2023. – 26 сентября. – URL: <https://ru.valdaiclub.com/a/highlights/razlichiya-v-podgotovke-mezhdunarodnikov-v-rossii/> (дата обращения: 11.03.2026).

2. Сушенцов А.А., Неклюдов Н.Н., Мишра Р., Павлов В.В., 2025. Академическая и профессиональная дипломатическая подготовка в сложном мире. Россия в глобальной политике, 23(3), с. 163–178. DOI: 10.31278/1810-6374-2025-23-3-163-178 (дата обращения: 11.03.2026).

3. Циватый В.Г. Дипломатическая практика и система подготовки дипломатов в США в условиях глобализационных изменений: институциональный опыт для белорусской и украинской дипломатии // [Название сборника/журнала]. Минск: Белорусский государственный университет, 2019. С. 456-461. (дата обращения: 11.03.2026).

4. Лавров подписал приказ о присоединении Дипломатической академии к МГИМО // Парламентская газета [Электронный ресурс]. 2025. 15 сентября. URL: <https://www.pnp.ru/social/lavrov-podpisal-prikaz-o-prisoedinenii-diplomaticheskoy-akademii-k-mgimo.html> (дата обращения: 11.03.2026).

5. IV Международная научно-практическая конференция «Цифровые международные отношения 2025: Человек в фокусе цифрового развития» (МГИМО МИД России) // Центр внешнеполитического сотрудничества имени Е.М. Примакова : [сайт]. Самара, 2026. 4 января. URL: <https://primakovcenter.ssau.ru/iv-международная-научно-практическая-к/> (дата обращения: 11.03.2026).

6. Arnold D., Jami A. NFATC Launches "Ambassador Briefing Bot" to Transform Diplomatic Training // U.S. Department of State – Bureau of Personnel and Training : [page on LinkedIn]. 2025. August 8. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/nfatc-launches-ambassador-briefing-bot-transform-diplomatic-training-ea1uc> (дата обращения: 11.03.2026).

УДК 37.02

**МОДЕЛЬ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» КАК МЕХАНИЗМ
ИНТЕГРАЦИИ ОНЛАЙН- И ОФЛАЙН-ФОРМАТОВ
ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ**

**THE "INVERTED CLASS" MODEL AS A MECHANISM
INTEGRATION OF ONLINE AND OFFLINE FORMATS HOMEWORK**

А.В. Кистол (магистрант)¹,

Л.И. Богомолова (к.п.н., кафедра «Педагогика»)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, кафедра «Педагогика», группа ПИНм-125

²ВлГУ, Педагогический институт, кафедра «Педагогика»

A.V. Kistol (master's student)¹,

L.I. Bogomolova (Ph.D., Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, group PIN-125

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в работе рассматривается модель «перевернутого класса» как способ интеграции онлайн- и офлайн-форматов домашней работы. Показано, как перевернутый класс связывает самостоятельную подготовку дома (видео, онлайн-тесты) с групповыми заданиями на уроках (проекты, дискуссии). Проанализированы исследования, демонстрирующие рост самостоятельности и мотивации школьников при смешанном обучении. Выявлено, что семиклассники усваивают математику эффективнее, когда домашние задания включают интерактивные онлайн-элементы и творческие офлайн-задачи. Приводятся примеры онлайн и офлайн-заданий по математике (7 класс), повышающие вовлечённость. Описаны рекомендации учителям по объединению видеоуроков, онлайн-тестов и проектной работы. Модель «перевернутый класс» показана как действенный механизм повышения эффективности домашней работы.

Abstract: the paper considers the "inverted classroom" model as a way to integrate online and offline homework formats. It shows how an inverted classroom connects independent preparation at home (videos, online tests) with group assignments in the classroom (projects, discussions). The research demonstrating the growth of independence and motivation of schoolchildren in blended learning

is analyzed. It was revealed that seventh graders learn mathematics more effectively when homework includes interactive online elements and creative offline tasks. Examples of online and offline math assignments (Grade 7) that increase engagement are provided. The recommendations for teachers on combining video lessons, online tests and project work are described. The "inverted classroom" model has been shown to be an effective mechanism for improving the efficiency of homework.

Ключевые слова: «перевернутый класс», домашняя работа, онлайн-формат, офлайн-формат, смешанное обучение, мотивация школьников, самостоятельность учащихся.

Keywords: "inverted classroom", homework, online format, offline format, blended learning, student motivation, student independence.

Традиционная система домашней работы (учитель объясняет материал в классе, а дома учащиеся выполняют упражнения) постепенно истощает себя. Множество исследователей отмечают, что современный школьник нуждается в более гибких формах обучения. Модель «перевернутого класса» предлагает изменить этот процесс: теоретический материал изучается дома (часто с помощью цифровых технологий), а в классе время посвящается практике, обсуждению и совместной работе. Как подчёркивает Л. Ю. Акрамова, «ученики читают теорию дома, а в классе отводится время на выполнение упражнений, обсуждение темы, проектов и дискуссии» [1]. Роль преподавателя меняется: он «выступает тренером или консультантом», поощряя самостоятельные исследования учащихся" [3]. Такую концепцию подтверждают и другие авторы: Н. В. Тихонова отмечает, что «выполняется смена роли преподавателя – он становится консультантом, организатором различных видов деятельности ученика» [7].

Модель «перевернутого класса» основана на предварительном освоении теории дома при помощи цифровых технологий, а на уроке – на практике и обсуждении. Учитель готовит короткие обучающие ролики или презентации, которые учащиеся смотрят дома через школьный портал или образовательные сервисы. Домашнее задание в традиционном смысле заменяется на просмотр видеолекции и прохождение интерактивных упражнений. В итоге на уроке уходит больше времени на групповые задания и дискуссии, а не на объяснение правил. Такой подход делает школьников более самостоятельными и мотивированными – они учатся осмысленно работать с инфор-

мацией, а не просто слушать учителя. Важной частью системы является интеграция онлайн- и офлайн-форматов: теорию ученики изучают сами при помощи цифровых ресурсов, а на уроке применяют полученные знания в новых контекстах.

Идею «перевернутого класса» часто относят к техникам смешанного обучения. К. П. Фисенко и Ж. Х. Мусина подчеркивают: модель «перевернутого класса» является примером смешанного обучения, где обучение происходит синхронно и асинхронно [9]. При этом асинхронная часть (домашняя самостоятельная работа через электронные ресурсы) развивает у школьников больше самостоятельности, а синхронная (урок в классе) – коммуникативных и практических навыков [5, 6]. Важный момент – содержание домашних заданий меняется: учитель «выделяет только необходимый уровень знаний, указывает дополнительные источники, выстраивает систему вопросов и заданий» [4], а ученики «активно участвуют в нахождении, осмыслении, переработке» информации [9].

Домашняя работа при модели «перевернутого класса» становится ключевым звеном: она выступает не просто отработкой материала, а частью обучения. Учителя признают её особую роль. Ученики осознают значение заданий и указывают на то, что домашние работы помогают им осмыслить услышанное на уроке, а также самостоятельно разобраться в изучаемом материале. [5]. Д. Н. Кожевников подчёркивает, что в цифровую эпоху понимание самостоятельности меняется, так как проблема выполнения домашних заданий в цифровой среде возникает из-за особенностей адаптации детей к жизни в цифровом мире. Использование цифровых технологий и сетевых форм общения изменило коммуникации учащихся» [3].

Вопрос «перевернутого класса» изучен разными педагогами. Л. Ю. Акрамова в своих работах рассматривает «перевернутый класс» как особую педагогическую модель, где привычный порядок лекций и домашних заданий попросту меняется местами [1]. Она же отмечает, что эта модель «комбинирует аудиторную и самостоятельную работу», активизируя познавательную деятельность учащихся [1].

Продуктивность данной технологии подчеркивают в своих работах Т. П. Фисенко, М. В. Сомова и ряд других исследователей. Обучающийся осваивает базовую теорию через электронные среды и при необходимости сам находит дополнительные материалы [9, 6]. Концепция «перевернутого класса» дает возможность грамотно совмещать дистанционное и очное обу-

чение. Домашняя работа выстраивается особым образом для повышения самостоятельности детей при поиске информации. В дальнейшем ученики гораздо активнее участвуют в классных дискуссиях и поиске ответов на сложные вопросы. Изучение профильной литературы подтверждает эффективность такого подхода для развития познавательного интереса и навыков критического мышления. Школьники учатся анализировать математические задачи, выдвигать собственные гипотезы и формулировать аргументированные выводы, а время на уроке тратится максимально продуктивно [6, 10].

С целью проверки результативности такой домашней работы мы разработали собственные варианты смешанных заданий для седьмых классов на уроках математики. Во время прохождения темы о линейных уравнениях ребятам предлагалось посмотреть дома обучающее видео продолжительностью от семи до десяти минут на образовательной платформе «Учи.ру». Ролик содержал подробный разбор решений уравнений вида $2x + 3 = 11$ и $5x - 4 = 6$. Сразу после просмотра ученики выполняли интерактивный блок из восьми или десяти разных уравнений. Они либо находили верный корень в тестовом формате, либо самостоятельно вписывали ответ и письменно отвечали на вопрос о способах проверки правильности своего решения. Подобная домашняя работа занимает от пятнадцати до двадцати минут. В итоге главные положения темы линейных уравнений с одной переменной дети усваивают дома. На очном же занятии вместе с преподавателем они решают нестандартные задачи, которые требуют коллективного обсуждения.

На классном этапе урока ученики переходят к практическим проектам и работе в группах. Педагог может провести командную игру в форме лабиринта, где для получения каждой новой подсказки нужно правильно найти неизвестную переменную. Альтернативным вариантом служит разбор ситуаций из реальной жизни, например составление бюджета для похода в кино или театр. Школьникам предлагается сформулировать и решить систему уравнений для определения количества билетов и общих расходов. Все офлайн-задания логически следуют из домашней работы – в классе ребята сразу приступают к применению знаний в сложных задачах. Учитель выступает наставником: он помогает разобраться в сложных вопросах и организует обсуждение.

Другой вариант этой технологии применялся на уроках по теме «Свойства степеней». В качестве домашнего задания дети смотрели видеолекцию длительностью от восьми до десяти минут о правилах математических действий с выражениями, содержащими степень. В видеолекции наглядно объяснялось умножение степеней с одинаковым основанием по правилу основания $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$, и возведение степени в степень $(a^m)^n = a^{m \cdot n}$. Также демонстрировалось сокращение дробей и применение отрицательных показателей. После ознакомления с теорией преподаватель рекомендовал пройти электронный тест из десяти или пятнадцати заданий. Ученикам нужно было упростить выражения по типу: $b \cdot (b^4)^5 \cdot b^{12}$ или вычислить результат деления c^7 / c^2 . Такой формат отлично стимулирует личную ответственность детей и снижает нагрузку педагога по проверке тетрадей.

При изучении свойств степеней в классе урок строится аналогично первому варианту: дети выполняют упражнения на доске или в группах. Каждому выдаётся карточка с выражением, которое нужно упростить, например, $(x^2 \cdot x^3)$ или $a^5 / a^2 \cdot (a^3)^2$. Ученики объясняют друг другу, как применяют закон степеней. Также можно предложить творческий проект, в котором нужно рассчитать рост числа бактерий ($2n$). Такие задания связывают теорию и практику – изученная дома формула тут же используется на уроке для решения новых задач.

Учитель выдаёт домашние задания через электронные журналы или образовательные платформы, такие как «Учи.ру». В задании указаны ссылки на видео и тесты, чёткие инструкции и рекомендуемое время. Мобильные приложения и QR-коды помогают быстро перейти к нужному материалу. На уроке учитель в начале кратко напоминает структуру домашней работы, проверяет, не осталось ли непонятных моментов.

Оценка работы в перевёрнутом классе проводится комплексно. Помимо правильных ответов оценивается активность и глубина понимания. Можно ставить баллы за домашние мини-тесты, а на уроке - за вовремя заданные вопросы и участие в обсуждении. Полезно применять самооценку и взаимооценку, учащиеся могут обмениваться тетрадями или результатами онлайн-тестов. В конце урока ученики заполняют рефлексивную заметку, отвечая на вопросы: «Что нового я сегодня понял?», «В чём была сложность?». Это формирует у них умение контролировать собственное обучение.

Приведенные выше примеры иллюстрируют, как онлайн и офлайн-элементы дополняют друг друга, ученики готовятся дома, а очное занятие

посвящается проверке понимания, коллективному решению проблем и углублению учебного материала [9, 1]. Модель «перевернутый класс» не только объединяет онлайн- и офлайн-форматы обучения, но и позволяет так организовать домашнюю работу, что она почти не вызывает затруднений, так как предлагаемые видеофрагменты можно просматривать столько раз, сколько необходимо для усвоения темы, а урочная работа носит продуктивный и творческий характер. Как указывает М. В. Сомова, такая гибридная организация «через функциональные связи блоков образования» повышает результативность обучения [6]. Благодаря этому снижается учебная нагрузка школьников в ходе домашней работы, а время урока используется для активного взаимодействия [2, 10].

Таким образом, модель «перевернутого класса» обеспечивает органичное сочетание работы ученика дома и в школе. Домашняя работа при этом становится не просто «обязанностью», а познавательной самостоятельной деятельностью. Упражнения в режиме онлайн- нацелены на первичное усвоение знаний, а офлайн-работа – на закрепление и развитие навыков решения нестандартных задач. Такое сочетание по мнению экспертов «отвечает потребностям современного ученика и стимулирует его самостоятельность и ответственность [4, 6].

Список используемой литературы

1. Акрамова Л. Ю. Отличительные особенности модели «перевернутый класс» // Современная педагогика. – 2017. – № 4. – С. 65–74.
2. Бондаренко О. Н. Новые подходы к организации домашней работы в цифровой школе // Электронное образование. – 2023. – Т. 15. – № 4. – С. 8–18.
3. Кожевников Д. Н. Проблема самостоятельности выполнения домашнего задания учащимися в цифровом мире // Материалы Междунар. конф. «Домашняя учебная работа школьников...» (под ред. Н. В. Муниной и др.). – 2020. – С. 359–364.
4. Мунина Н. В. (ред.), Осмоловская И. М., Ускова И. В. Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования. М. : ИСРО РАО, 2020. – 472 с.
5. Осмоловская И. М., Ускова И. В. Домашняя работа школьников: уроки дистанционного обучения // Школьные технологии. – 2020. – № 3. – С. 52–59.

6. Сомова М. В. Методическая модель персонифицированного образовательного процесса на основе прогнозирования успешности предметного обучения // Совр. наукоёмкие технологии. – 2023. – № 12. – С. 165–170.

7. Тихонова Н. В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 37–45.

8. Филиппов В. П., Никитина Л. А. Перевернутое обучение: преимущества и недостатки // Педагогический взгляд. 2022. – № 5. – С. 15–22.

9. Фисенко Т. П., Мусина Ж. Х. Возможности смешанного обучения математике для развития регулятивных УУД обучающихся // Вестник Сиб. ин-та бизнеса и инф-технологий. – 2021. – № 3. – С. 50–58.

10. Черепанова В. Е., Новиков А. М. Смешанное обучение и новые методы домашней работы // Информатика и образование. – 2021. – № 2. – С. 30–40.

УДК 004.85

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИКЕ НА ОСНОВЕ
РОССИЙСКИХ НЕЙРОСЕТЕЙ**

**THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS
OF LEARNING ECONOMICS BASED ON RUSSIAN NEURAL
NETWORKS**

М. А. Кожокина (студентка)¹,

В. А. Игонин (к. ф-м. н., кафедра ТЭО)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ТЭО, группа ЭОА-121

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ТЭО

M. A. Kozhokina (student)¹,

V.A. Igonin (Ph.D. n., Department of Feasibility Study)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Feasibility Study, group EOA-121

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Feasibility Study

Аннотация: в статье представлены результаты исследования, посвященного разработке и экспериментальной проверке методики использования российских нейросетей (YandexGPT, GigaChat, Kandisky) в процессе обучения экономике учащихся 10 класса. Обоснован выбор отечественных нейросетевых инструментов с позиции доступности, релевантности содержания и соответствия возрастным особенностям школьников. Разработаны и апробированы семь педагогических сценариев, интегрирующих ИИ на различных этапах урока (актуализация знаний, изучение нового материала, закрепление, проверка домашнего задания, творческая работа, рефлексия, проектная деятельность). Экспериментальное исследование на базе МАОУ г. Владимира «Образовательный центр №2 показало, что применение разработанной методики способствует повышению качества знаний, развитию аналитического мышления и формированию навыков критической оценки информации, полученной от ИИ.

Abstract: the article presents the results of a study devoted to the development and experimental verification of methods for using Russian neural networks (YandexGPT, GigaChat, Kandisky) in the process of teaching economics to 10th grade students. The choice of domestic neural network tools is justified from the standpoint of accessibility, relevance of content and compliance with the age characteristics of schoolchildren. Seven pedagogical scenarios have been developed and tested that integrate AI at various stages of the lesson (updating knowledge, learning new material, fixing, checking homework, creative work, reflection, project activities). An experimental study conducted at the Educational Center No. 2 in Vladimir showed that the application of the developed methodology contributes to improving the quality of knowledge, developing analytical thinking and developing skills for critically evaluating information received from AI.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, российские нейросети, YandexGPT, GigaChat, Kandisky, методика преподавания экономики, педагогические сценарии, цифровая трансформация образования, критическое мышление, мотивация учения.

Keywords: artificial intelligence in education, Russian neural networks, YandexGPT, GigaChat, Kandisky, methods of teaching economics, pedagogical scenarios, digital transformation of education, critical thinking, motivation of learning.

В условиях цифровой трансформации всех сфер общества возрастает роль интеллектуальных систем и искусственного интеллекта как мощного

средства повышения эффективности обучения, его персонализации и развития аналитического мышления учащихся. Особую значимость это приобретает в контексте преподавания экономики- предметной области, требующей не только освоения теоретических конструкций, но и формирования практических навыков анализа данных, моделирования ситуаций и принятия решений. В России формируется суверенная экосистема ИИ- разработок, что создает технологическую базу для внедрения отечественных нейросетей в школьное образование [1;2].

Объектом исследования является образовательная практика по экономике.

Предметом исследования выступает использование искусственного интеллекта в процессе обучения экономике.

Цель исследования: изучить теоретические основы применения искусственного интеллекта в образовании и разработать методику использования российских нейросетей в обучении экономике.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие искусственного интеллекта, историю развития и современные тенденции;
2. Раскрыть особенности использования нейросетей в образовательной сфере;
3. Обобщить педагогический опыт применения искусственного интеллекта;
4. Проанализировать использование искусственного интеллекта в образовательном центре №2 г.Владимира;
5. Разработать образовательные сценарии с использованием российских нейросетей;
6. Провести опытно-экспериментальную работу.

Изучив работы У. Холмса [3], А. Комиссарова [4], а также анализ педагогических практик, представленных в исследованиях Е.Б. Звонаревой [5], Д.С. Козлова [6] и А. В. Соколовой [7], мы сделали следующие выводы. Внедрение нейросетей в образование носит трансформационный характер, затрагивая все компоненты педагогической системы. Основные направления применения ИИ включают: адаптивное обучение и персонализацию на основе цифрового следа; интеллектуальные тьютерские системы с круглосуточной обратной связью; автоматизацию оценивания развернутых ответов; генерацию учебного контента. Ключевым следствием становится

трансформация роли педагога: из источника знаний он превращается в архитектора образовательного опыта и наставника.

Для развития творческих и аналитических способностей учащихся на уроках экономики необходимо учитывать следующие педагогические условия:

1. Обоснованный выбор нейросетевых инструментов с учетом доступности, соответствия возрастным особенностям и качества генерации контента на русском языке.

2. Интеграции ИИ в структуру урока на разных этапах (актуализация знаний, изучение нового материала, закрепление, проверка домашнего задания, творческая работа, рефлексия, проектная деятельность).

3. Обязательный этап критического анализа информации, полученной от нейросети, с сопоставлением с учебником и другими источниками.

4. Постепенное усложнение заданий: от простых операций (генерация примеров) к аналитическим (сравнение, проверка решений) и комплексным сценариям (проектная деятельность, ролевые игры).

При разработке методики нами были выделены три группы российских нейросетей, наиболее подходящих для решения учебных задач в 10 классах. YandexGPT характеризуется низким порогом входа (не требует регистрации), интегрирована в поисковую систему «Яндекс», эффективна для адаптации текста, генерации примеров и объяснения терминов. GigaChat позиционируется как более академичный инструмент, требует регистрации, эффективен для анализа бизнес-кейсов, ролевых игр, подготовки к ЕГЭ и проверки решений. Kadinsky и «Шедеврум»- нейросети для генерации изображений, их использование обусловлено необходимостью визуализации абстрактных экономических категорий, что способствует развитию образного мышления.

В МАОУ г. Владимира «Образовательный центр №2» (структурное подразделение школа №10) нами было проведено опытно-экспериментальное исследование по использованию российских нейросетей в обучении экономике учащихся 10 класса.

В качестве диагностики на констатирующем этапе были использованы: письменное тестирование (22 вопроса по темам «Экономика как наука», «Факторы производства», «Экономические системы», автор О. Ю. Беляева) [8]; анкетирование для выявления уровня мотивации к изучению экономики и отношения к использованию цифровых технологий; тестирование «Диагностики уровня мотивации изучения предмета» Н. Г. Вельш [9].

В исследовании были выделены три этапа. На первом, констатирующем, этапе нами было проведено тестирование и анкетирование для определения исходного уровня знаний и мотивации. На втором, формирующем, этапе была разработана и реализована система уроков с использованием российских нейросетей. На третьем, контрольном, этапе нами были проведены повторное тестирование, анкетирование, а также защита мини-проектов (бизнес-планов) и анализ результатов.

В эксперименте приняли участие учащиеся 10-х классов социально-экономического профиля в количестве 52 человек, разделенные на экспериментальную (ЭГ, 10 «А», 26 человек) и контрольную (КГ, 10 «Б», 26 человек) группы. В ЭГ обучение велось с использованием разработанных сценариев, в КГ-по традиционной методике. Преподавание в обеих группах осуществлял один учитель.

Проанализировав результаты тестирования и анкетирования на констатирующем этапе, мы получили исходные данные. Входное тестирование показало сопоставимый уровень знаний в группах: средний балл в ЭГ составил 3,8, в КГ-3,9 (рис. 1).

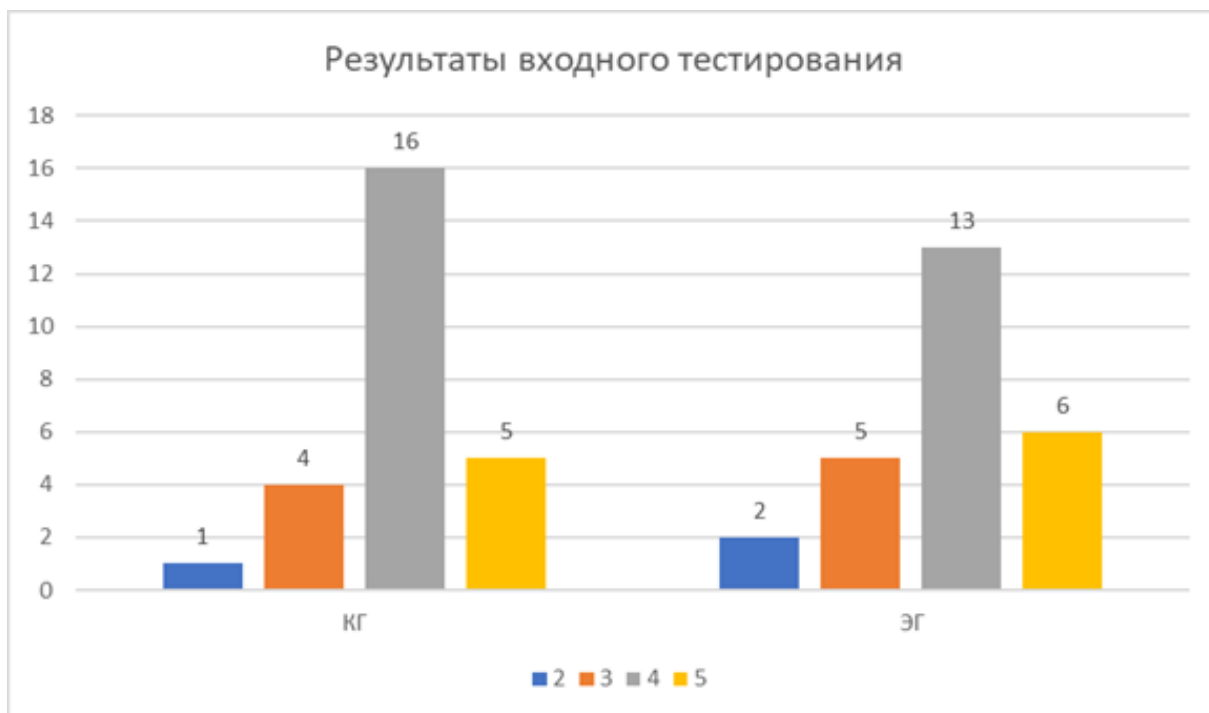


Рис. 1. Результаты входного тестирования

Анкетирование выявило, что 97% учащихся активно используют нейросети, однако, лишь 23% проверяют полученную информацию (рис. 2).



Рис. 2. Использование нейросетей КГ и ЭГ

Уровень внутренней мотивации в ЭГ (27% высокого уровня) был несколько ниже, чем в КГ (27% высокого уровня при 19% низкого), что сделало ЭГ более перспективной для эксперимента (рис. 3).

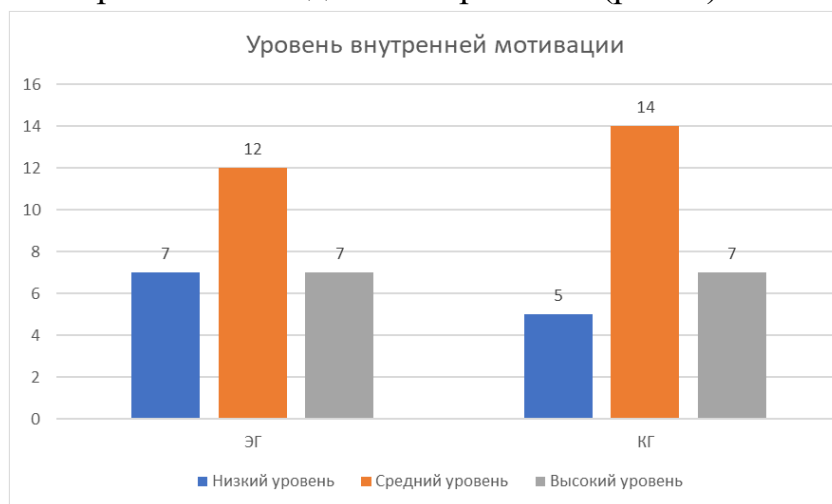


Рис. 3. Уровень мотивации обучающихся в КГ и ЭГ

После анализа результатов на констатирующем этапе мы перешли ко второму, формирующему, этапу разработали и реализовали систему уроков с использованием российских нейросетей. На уроках применялись следующие сценарии: «Применение ИИ на этапе актуализации знаний» (тема «Экономика как наука», YandexGPT); «Применение ИИ на этапе изучения

нового материала» (тема «Типы экономических систем», YandexGPT); «Применение ИИ на этапе закрепления материала» (тема «Факторы производства и факторные доходы», YandexGPT); «Применение ИИ на этапе проверки домашнего задания» (тема «Рыночное равновесие», GigaChat); «Применение ИИ на этапе творческой работы» (тема «Рыночные структуры: конкуренция и монополия», Kandinsky); «Применение ИИ на этапе рефлексии и обобщения» (тема «Инфляция: виды, причины, последствия», YandexGPT+ Kandinsky); «Применение ИИ на этапе проектной деятельности» (тема «Основы бизнес-планирования. Анализ рисков», GigaChat+Kandinsky).

На третьем, контрольном, этапе исследования нами было проведено повторное тестирование, анкетирование и защита мини-проектов. Результаты итоговой контрольной работы показали существенное расхождение: средний балл в ЭГ вырос с 3,8 на 4,5 (прирост 0,7), тогда как в КГ-с 3,9 до 4,2 (прирост на 0,4). Доля оценок «4» и «5» в ЭГ составила 92%, в КГ-83%. Учащиеся ЭГ лучше справились с заданиями, требующими анализа экономических ситуаций и установления причинно-следственных связей (рис. 4).

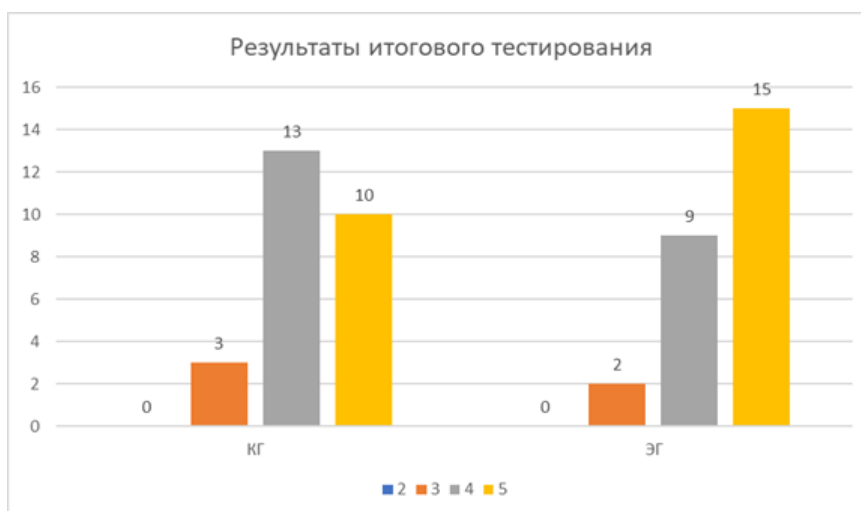


Рис. 4. Результаты итогового тестирования в ЭГ и КГ

Экспертная оценка бизнес-проектов показала, что работы учащихся ЭГ отличаются более глубокой проработкой раздела «Риски», наличием визуализации продукта/услуги, созданной в Kandinsky, и практической направленностью. Средний балл за проекты в ЭГ составил 48 из 50 (оценка «5»).

Повторное анкетирование выявило положительную динамику отношения к предмету в ЭГ: доля учащихся, которым «нравится изучать экономику», выросла с 42% до 77%. Повторное тестирование показало, что уровень внутренней мотивации у обучающихся вырос с 72% до 92% (рост на 20%). Наиболее важным результатом стало изменение отношения к нейросетям: если на констатирующем этапе 97% учащихся использовали ИИ для получения готовых ответов, то на контрольном этапе 97% учащихся ЭГ заявили, что воспринимают нейросети как инструмент для проверки и анализа, а не как источник готовых ответов (рис. 5 – 7).



Рис. 5. Результаты анкетирования ЭГ



Рис. 6. Результаты анкетирования ЭГ

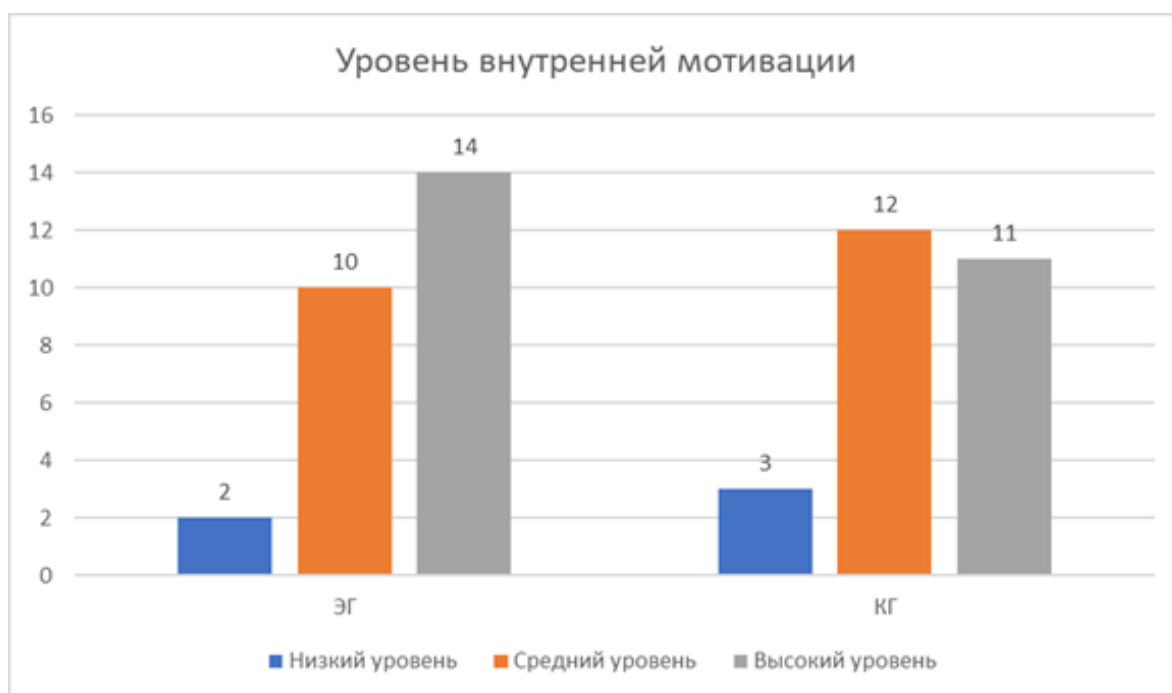


Рис. 7. Результаты повторного тестирования в ЭГ и КГ

По результатам проведения диагностики на контрольном этапе исследования было установлено, что у большинства учащихся экспериментальной группы сформирован высокий уровень знаний по экономике, для которого характерно умение анализировать экономические ситуации, устанавливать причинно-следственные связи и применять полученные знания в практической деятельности. Более того, творческие способности были проявлены обучающимися в процессе проектной деятельности, поскольку они создавали собственные бизнес-планы, разрабатывали необычные визуальные метафоры экономических понятий, критически анализировали информацию, полученную от нейросетей, и обосновывали свои решения. Обучающиеся научились оперативно выявлять проблемы в процессе осуществления учебной деятельности, искать нестандартные решения с помощью ИИ, аргументировать выбор бизнес-идеи, разрабатывать способы минимизации рисков и создавать визуализацию продукта. Соответственно, качество знаний и уровень сформированности критического мышления у учащихся экспериментальной группы значительно повысились, так как они активно включались в работу с нейросетями, проявляли аналитическое мышление, нестандартность и гибкость при решении экономических задач.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность разработанной методики использования российских нейросе-

тей в обучении экономике учащихся 10 класса. Разработанная методика может быть рекомендована к внедрению в практику школьного экономического образования.

Список используемой литературы

1. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта: одобрен на заседании Президиума Совета при Президенте РФ по развитию цифровой экономики (протокол от 26.10.2021). – М., 2021.

2. Рассел С., Норвиг П. Искусственный интеллект: современный подход. – 4-е изд. – М.: Вильямс, 2021. – 1408 с.

3. Холмс У., Бялик М., Фейдл Ч. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы для преподавания и обучения / пер. с англ. – М.: Изд-во ВШЭ, 2022. – 320 с.

4. Комиссаров А.В. ИИ в образовании: от адаптивного обучения к интеллектуальному тьютору. – М.: Альянс в сфере искусственного интеллекта, 2023. – 256 с.

5. Звонарева Е.Б. Методические приемы работы с нейросетями в начальной школе // Начальная школа. – 2024. – № 3. – С. 24–29.

6. Козлов Д.С. Использование YandexGPT для формирования финансовой грамотности школьников // Экономика в школе. – 2023. – № 4. – С. 52–58.

7. Соколова А.В. Применение нейросетей в бизнес-планировании на уроках экономики // Преподавание экономики в школе. – 2024. – № 2. – С. 33–39.

8. Беляева О.Ю. Тестовые материалы по экономике для 10-11 классов. – М.: Интеллект-Центр, 2023. – 128 с.

9. Вельш Н.Г. Диагностика уровня мотивации изучения предмета: методические рекомендации. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2022. – 56 с.

10. Боголюбов Л.Н., Лазебникова А.Ю. Обществознание. 10 класс: учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень. – М.: Просвещение, 2023. – 352 с.

УДК 37.013

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ ВОЛОНТЕРСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ**

**THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF VOLUNTEER ACTIVITIES
IN THE DEVELOPMENT OF A STUDENT'S PERSONALITY**

А.А. Копина, Е.А. Щупакова (студент)¹,
К.В. Дрозд (к.пед.н., доцент)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФМОиИТ, группа ФМ-123

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

A.A. Kopina, E.A. Shchupakova (student)¹,
K.V. Drozd (Ph.D., Associate Professor)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of FMOiIT, group FM-123

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассматривается проблема реализации воспитательного потенциала волонтерской деятельности в образовательной среде. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных инструментов формирования нравственно зрелой, социально активной личности в условиях цифровизации и изменяющихся социальных реалий. На основе анализа теоретических источников (Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, современные исследования Г.С. Курагиной, М.В. Певной) и эмпирического исследования, проведенного в двух образовательных организациях (МБОУ «Горковская СОШ» и МБОУ «Средняя школа №1» города Кольчугино), авторы доказывают, что системное использование средств волонтерской деятельности (социальное проектирование, коллективные творческие дела, рефлексия, тренинги) способствует значимому развитию эмпатии, трансформации ценностных ориентаций и формированию просоциальной направленности личности у учащихся 14-17 лет. Представлены результаты апробации программы «Школа волонтера», подтверждающие положительную динамику личностных изменений. Делается вывод о необходимости целенаправленной интеграции волонтерских практик в воспитательный процесс как условия реализации требований ФГОС.

Abstract: the article discusses the problem of realizing the educational potential of volunteerism in an educational environment. The relevance of the research is determined by the need to find effective tools for the formation of a morally mature, socially active personality in the context of digitalization and changing social realities. Based on the analysis of theoretical sources (L.S. Vygotsky, A.S. Makarenko, modern research by G.S. Kuragina, M.V. Scientific and empirical research conducted in two educational organizations (MBOU Gorkovskaya Secondary School and MBOU Secondary School No. 1 in Kolchugino), the authors prove that the systematic use of volunteer activities (social design, collective creative work, reflection, training) contributes to the significant development of empathy, the transformation of value orientations and the formation of students aged 14-17 have a prosocial personality orientation. The results of the testing of the Volunteer School program are presented, confirming the positive dynamics of personal changes. The conclusion is made about the need for targeted integration of volunteer practices into the educational process as a condition for the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard.

Ключевые слова: волонтерство, развитие личности, ценностные ориентации, социальный проект.

Keywords: volunteerism, personality development, value orientations, social project.

Сегодняшняя система обучения оказалась перед необходимостью менять подходы к воспитанию: общество ждёт от человека не только профессиональных знаний, но и активной гражданской позиции, способности к сопереживанию и желания бескорыстно помогать другим. Хотя Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) делают акцент на духовно-нравственном становлении учеников, на деле воспитательная работа зачастую носит лишь номинальный характер.

Одним из многообещающих способов решить эту проблему считается привлечение школьников к волонтерству [1]. Добровольческая деятельность из стихийного движения превратилась в осознанную педагогическую методику. Однако практика показывает, что её воспитательные возможности задействуются не полностью: волонтерство нередко воспринимается как эпизодическая акция, а не как регулярный механизм развития личности.

Суть научной проблемы – в разрыве между огромным воспитательным потенциалом добровольчества и слабой теоретической и методологической разработанностью вопроса о том, как системно встроить его в учебный процесс.

Авторы ставят цель – теоретически доказать и на практике проверить, насколько волонтерские практики влияют на формирование личностных качеств у учащихся.

В основе исследования лежит взгляд на личность как на продукт социального созревания (по Л.С. Выготскому) [2, с.112], который складывается через активность и общение (по А.Н. Леонтьеву). Особый фокус сделан на подростках 14–17 лет: в этом возрасте ярко выражены стремление к самореализации, становление своего мировоззрения, ведущая роль общения и обостренная эмоциональная восприимчивость. Эти особенности создают благоприятные условия для вовлечения в волонтерство.

Анализ исторического генезиса добровольчества в России позволил выделить ключевые этапы: от общинной взаимопомощи и церковной благотворительности (IX-XIX вв.) через советский период (субботники, тимуровское движение, стройотряды) к современному институциональному этапу, закрепленному Федеральным законом № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [5].

Волонтерская деятельность рассматривается как педагогический феномен, выполняющий три ключевые функции [4, с.12]:

1. Воспитательную – формирование нравственных качеств.
2. Развивающую – развитие коммуникативных и организаторских навыков.
3. Социализирующую – адаптация в обществе.

На основе работ Е.В. Ковалевой [3] и Д.В. Гончаровой были выделены критерии развития личности в ходе волонтерской деятельности: мотивационно-ценностный (альтруистическая направленность), когнитивный (осознание социальных проблем), эмоциональный (эмпатия) и деятельностный (инициативность, регулярность участия).

Эмпирическое исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Оно проводилось на базе двух образовательных организаций:

1. МБОУ «Горковская СОШ» (20 учащихся 9-х классов).
2. МБОУ «Средняя школа №1» г. Кольчугино (36 учащихся 9-11 классов).

В исследовании использовались следующие методы: диагностика уровня эмпатии (тест И.М. Юсупова), методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) – ранжирование терминальных и инструментальных ценностей. Наблюдение, беседа, анализ документации.

На формирующем этапе была разработана и реализована программа «Школа волонтера» (1 месяц), включавшая тренинги, социальный проект «Бумажный марафон», акцию «Помоги братьям меньшим» и рефлексивные занятия.

Сравнительный анализ двух школ показал, что уровень эмпатии напрямую связан с организацией волонтерской работы. В школе, где деятельность отряда «Добрые сердца» носит системный характер (наличие устава, плана, наставничества, психологической поддержки), 56% волонтеров имели высокий уровень эмпатии, тогда как в школе, где системная работа отсутствовала, этот показатель составил лишь 10%.

Анализ ценностных ориентаций выявил значимые различия между волонтерами и их сверстниками, не участвующими в добровольческой деятельности. Для волонтеров ценность «Счастье других» занимала 3-5 ранговые позиции, тогда как у не-волонтеров она находилась на 15-18 местах. В структуре инструментальных ценностей волонтеры отдавали предпочтение «ответственности» и «чуткости», тогда как не-волонтеры – «исполнительности» и «жизнерадостности». После реализации программы «Школа волонтера» в экспериментальной группе (участники волонтерского отряда) были зафиксированы следующие изменения. Доля учащихся с высоким уровнем эмпатии выросла с 56% до 64%, низкий уровень эмпатии был полностью устранен (снижение с 8% до 0%). В иерархии терминальных ценностей «Счастье других» переместилось с 3-го на 1-е место.

В структуре инструментальных ценностей произошел сдвиг от прагматических качеств (эффективность, воля) к нравственно-коммуникативным (честность, чуткость, терпимость). Подростковый возраст (14-17 лет) является сензитивным для вовлечения в добровольчество благодаря стремлению к самореализации, формированию мировоззрения и высокой эмоциональной восприимчивости.

В заключении сделаем выводы:

1. Системный подход к организации волонтерской деятельности (наличие плана, наставничества, психологической поддержки, разнообразие направлений) обеспечивает более высокие результаты в развитии эмпатии и

формировании просоциальных ценностей по сравнению с эпизодическими акциями.

2. Разработанная и апробированная программа «Школа волонтера» доказала свою эффективность: у участников экспериментальной группы зафиксированы устойчивые позитивные изменения в мотивационно-ценностной, эмоциональной и деятельностной сферах личности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенной программы и диагностического инструментария классными руководителями, педагогами-организаторами и руководителями волонтерских объединений в школах. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение отсроченных эффектов волонтерской деятельности, расширение возрастного охвата, а также разработку цифровых платформ для поддержки школьного добровольчества.

Список используемой литературы

1. Акимова, Ю. А. Педагогический потенциал добровольческой деятельности как средство продуктивной социализации подростков и воспитания личности в условиях организаций социального обслуживания: учебно-методическое пособие / Ю. А. Акимова, Л. Е. Сикорская; под редакцией Ю. А. Акимовой. – Москва: ГАУ ИДПО ДТСЗН, 2016. – 171 с.

2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва: Смысл, 2005. – 1136 с.

3. Ковалева, Е. В. Формирование социальной компетенции подростков посредством волонтерской деятельности / Е. В. Ковалева // Вестник КРАУНЦ. – 2014/ - №2. – С. 120-127.

4. Курагина, Г. С. Организация добровольческой деятельности в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Г. С. Курагина, Э. И. Сундукова. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. Герцена, 2024. – 79 с.

5. О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве): Федеральный закон №135-ФЗ: принят Государственной Думой 7 июля 1995 года: (редакция от 8 августа 2024 года) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1995. - №33. – Ст. 3340.

УДК 37.025.6 + 372.851

**СОЗДАНИЕ «ПИРАМИДЫ ПАМЯТИ» УЧАЩИМИСЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

**CREATING A "MEMORY PYRAMID" BY STUDENTS
WHEN STUDYING GEOMETRY IN SECONDARY SCHOOL**

А.А. Копляков (студент)¹,

М.В. Родионова (к. ф.-м. н., кафедра ФМОиИТ)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФМОиИТ, группа МИ-121

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФМОиИТ

A.A. Kopyakov (student)¹,

M.V. Rodionova (Ph.D. n., Department of FMOiIT)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of FMOiIT, group MI-121

² VISU, Pedagogical Institute, Department of FMOiIT

Аннотация: в статье анализируются проблемы накопления большого числа геометрических фактов, актуализируются проблемы владения геометрическим знанием, умения легко связать факты элементарной геометрии, приводятся примеры приёмов запоминания, известных ещё Цицерону, которые своей эффективностью поражают уже не первое тысячелетие, поэтому могут быть использованы в наше время с учётом потребностей в новой интерпретации.

Abstract: the article analyzes the problems of accumulating a large number of geometric facts, actualizes the problems of possession of geometric knowledge, the ability to easily connect the facts of elementary geometry, provides examples of memorization techniques known to Cicero, which have been striking for more than a millennium, so they can be used in our time, taking into account the needs for a new interpretation.

Ключевые слова: элементарная геометрия, теоремы, круг, окружность, приёмы мнемотехники, дворец памяти, пирамида памяти.

Keywords: elementary geometry, theorems, circle, circle, mnemonics techniques, memory palace, memory pyramid.

Геометрия накапливала свои знания почти четыре тысячи лет, поскольку первые факты геометрии и описанные вычисления с учётом эмпирически полученных закономерностей, датируются 1600–1800 годами до н. э. Например, вавилонская теорема, описанная вычислениями на глиняных табличках почти 3800 лет назад, получившая первое обоснование около 2700 лет назад благодаря Фалесу Милетскому, вошедшая в строгую теорию Евклида описанной в его книге «Начала» около 2300 лет назад и названная в честь Пифагора, жившего почти 2500 лет назад. Не удивительно, что на текущий момент количество известных теорем, утверждений и вариантов доказательств так велико, что зафиксируем мы всё множество геометрического знания на бумажном папирусе, его размеры были бы астрономическими! Кроме того, геометрическое знание продолжает развиваться, пополняться, усложняться, появляются новые теоремы, гипотезы, доказательства, что добавляется немало проблем как с изучением, так и с его запоминанием.

Если оценить количество задач элементарной геометрии, которое включено в школьный курс: по планиметрии (7–9 классы) и по стереометрии (10–11 классы), то учебники приблизительно содержат около тысячи задач в каждом разделе, среди которых как задачи опорные, так и комбинированные, а книги по элементарной геометрии соревнуются по минимизации числа основных фактов, но расширяют список фактов по сравнению с учебной программой – например, в сборнике по элементарной геометрии Гордина [2] содержится около 250 утверждений в каждом разделе, а в справочнике чертежей геометрических утверждений Акопяна [1] около 500 только по планиметрии. В любом случае в том или ином числе утверждений много больше, чем в алгебре или теории вероятностей, поэтому знание даже основных утверждений требует дополнительных усилий со стороны обучающихся, тем более методов решения задач и доказательств даже основных утверждений. При этом геометрия, создавая проблему с большим объёмом информации, даёт и возможность для выработки приёмов их запоминания: понимание связей теорем, логики доказательства, правил вычисления, а главное чертежи – всё это направлено на осознанное запоминание геометрического знания.

Перейдём к обсуждению приёмов запоминания больших объёмов информации. В нынешних условиях хранения большого объёма информации на внешних источниках, особенно в местах, значительно удалённых от

пользователя (в сети интернет), сложно заставить себя помнить даже малую долю информации. Осознанное запоминание направленно не столько на фактическую память, сколько на восстановление зависимостей, знание или работа над запоминанием которых благотворно скажется на развитии мышления обучающегося и больше относится к компетентностному подходу, популярному в последнее десятилетие в образовательном стандарте.

Необходимость запоминать большой объём информации чаще затрагивает гуманитарную сферу, например, ораторам приходится держать в голове большой объём информации, как во время выступления, так и в процессе ответа на вопросы. Гуманитариям удалось накопить большое количество приёмов и методов запоминания пространного выступления (например, мнемотехника, цепочка событий, перекодировка, матрёшка, дворец памяти и др.). Педагогам же приходится не только адаптировать известные приёмы, но и создавать свои предметно-ориентированные приёмы. Так основателем педагогической мнемотехники является Пьер Рамус – французский философ, математик и педагог XVI-го века. Отличает педагогическую мнемотехнику от классической не столько отказ от визуального запоминания, сколько акцент на естественном запоминании при интенсивном «переживании» изучаемого.

Напомним хорошо известный приём запоминания информации – «Дворец памяти», система римской комнаты или метод знаменитого оратора Марка Туллия Цицерона, который ещё называют «Чертогами разума» или «умственной прогулкой», в процессе которой происходит вспоминание информации в определённом порядке и с нужным уровнем глубины. Для этого при изучении информации необходимо представить хорошо знакомое помещение, по нему распределить информацию, используя ассоциации, а затем, «проходя» по знакомому пространству, «собирать» распределённые факты и эмоции (даже акценты голосовые можно запомнить, расположив в одной из комнат какой-то факт на высокой полке) (рис. 1).

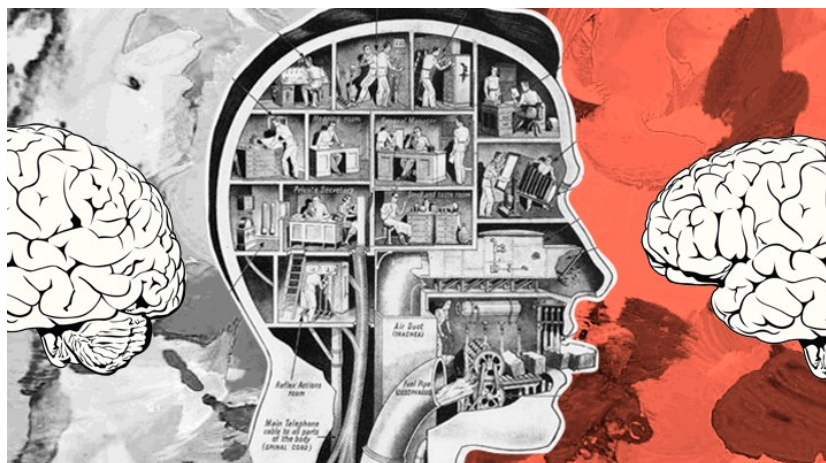


Рис. 1. Дворец памяти или метод Цицерона

Но современность вносит коррективы даже в знакомые и хорошо работающие приёмы. В повседневной жизни современный человек уже мало обращает внимания на банальные вещи и часто действует в автоматическом режиме, но если увидит или услышит что-то исключительно необычное, огромное, невероятное или смехотворное, то запомнит случившееся гораздо лучше. Поэтому следует привносить какие-то парадоксы в расстановку фактов в комнате, добавлять звуковые и шумовые эффекты для лучшего восстановления информации. При этом «Дворец памяти» обладает важными преимуществами:

- наглядность мысленная (визуализация облегчает запоминание информации);
- простота (подходит людям любого возраста и уровня подготовки);
- эффективность (помогает запоминать большие объёмы информации за короткий срок);
- универсальность (помогает запомнить информацию любого типа).

Попробуем адаптировать этот приём для геометрического знания, привнеся его особенности: чертежи, формулы, связи, логику доказательства, методы решения и т. д. Воспользуемся пирамидой потому, что она ассоциируется с установками связей, последовательных, уточняющих или приводящих к частным случаям. В качестве визуализации пирамиды выберем пирамиду надписей майя, поскольку в отличие от других пирамид в ней присутствует ступенчатость разных видов, узоры как на поверхности, так и внутри, площадки перед пирамидами, а в качестве темы выберем «Окружность и круг», поскольку она для учащихся самая сложная, но часто встречающаяся в задачах КИМов ГИА.

появляется ринг четырёхугольный, в противоположных углах которого стоят два клоуна толстый и тонкий, причём вес одного и рост другого в сумме дают 180 (признак вписания четырёхугольника в окружность). Пока клоуны шутят, вокруг арены возводят четырёхугольные ограничители и униформисты измеряют противоположные стороны, чтобы стенки сошлись (признак вписания окружности в четырёхугольник). На манеже появляются хищники, двумя шамберьерами помощник дрессировщика не даёт им уйти с манежа (касательные к окружности) и те выполняют трюки. Представление заканчивается, оркестр даёт туш, предвосхищая выступление акробатов со смертельным номером «Космическое колесо» (теорема о глазных яблоках). После них акробаты (свойства хорд и секущих), жонглеры (касание и пересечение окружностей), иллюзионисты, в руках которых окружности начинают свою феерию (окружности вписанные, описанные, невписанные, полувписанные, окружность Аполлона), а под куполом пирамиды зажигаются узоры (окружностей с различными свойствами хорд, секущих, углов и т. д.). И в заключении, как и положено, парад-алле!!!

Автор пирамиды памяти должен пережить какой-то опыт, чтобы привнести в него геометрические факты и выстроить говорящие для конкретного автора ассоциации и наполнить ту пирамиду знания, которая наиболее ярко для него демонстрирует связи, а также позволяет быстро и качественно восстанавливать по своей «умственной прогулке» с помощью пирамиды конкретные утверждения. Эффективность «Дворца памяти» доказана веками, что позволяет надеяться, что и эффективность «Пирамиды памяти» будет высокой, а ее использование для конкретного учащегося удобной и эффективной. А пока геометрические утверждения будут храниться в учебниках, справочниках и сборниках [3], оптимизирующих число утверждений, требующих запоминания, и содержащих рекомендации по их применению и запоминанию.

Список используемой литературы

1. Акопян, А.В. Геометрия в картинках. – 2-ое изд. – М. : МЦНМО, 2017. – 236 с.
2. Гордин, Р.К. Это должен знать каждый матшкольник. – М. : МЦНМО, 2003. – 56 с.
3. Шарыгин, И.Ф. Стандарт по математике: 500 геометрических задач : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 2005. – 205 с.

УДК 37

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА
АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ
К УСЛОВИЯМ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS
OF THE PROCESS OF ADAPTATION OF JUVENILE CONVICTS
TO THE CONDITIONS OF A CORRECTIONAL INSTITUTION**

Д.Н. Котелкина

курсант 1-го курса, юридического факультета О. В. Ильиных
(к.п.н., кафедра ЮПП и ВР с О)

ВЮИ ФСИН России, Кафедра юридической психологии, педагогики
и воспитательной работы с осужденными

D.N. Kotelkina

1st year cadet, Faculty of Law O. V. Ilinykh
(Ph.D., Department of SPP and BP with O)

VUI FSIN of Russia, Department of Legal Psychology, Pedagogy
and educational work with convicts

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу процесса адаптации несовершеннолетних осуждённых к условиям исправительных учреждений.

Abstract: the article is devoted to a comprehensive analysis of the process of adaptation of juvenile convicts to the conditions of correctional institutions.

Ключевые слова: несовершеннолетние осуждённые, адаптация в исправительных учреждениях, дезадаптационные расстройства, суицидальные риски, криминализация личности, ресоциализация.

Keywords: juvenile convicts, adaptation in correctional institutions, maladaptation disorders, suicidal risks, criminalization of personality, resocialization.

На начальном этапе адаптации карантинный период создает особую угрозу для несовершеннолетних осужденных, осложненную формированием дезадаптационных расстройств и актуализацией суицидальных склонностей. Согласно статистике, пик кризисных проявлений у несовершеннолетних – суицидальные попытки, акты самоповреждения, вспышки

острых психозов и глубокая депрессия – приходится именно на начальный период их нахождения в местах лишения свободы. Подобная ситуация складывается под влиянием целого комплекса причин, к которым относится и психологическая травма, наносимая самой изоляцией, и разрушение привычных эмоциональных контактов с семьей, и друзьями. Неспособность многих подростков мобилизовать необходимый психологический потенциал в период адаптационного кризиса оборачивается состоянием декомпенсации, что, в свою очередь, провоцирует формирование патологических поведенческих моделей. Для преодоления дезадаптации на начальном этапе требуется выстроить целостную систему, объединяющую психологическую поддержку, педагогическое воздействие и медицинскую помощь в период карантина.

С каждым вновь прибывшим осужденным психологической службе учреждения требуется проводить углубленную работу. Ее ядром становится комплексная диагностика психоэмоционального фона с обязательным скринингом суицидальных рисков. На этой основе выстраивается индивидуальное консультирование и серия групповых тренингов, нацеленных на формирование адаптивных поведенческих стратегий. Эффективным решением может стать институт наставничества, где за новичками закрепляются опытные осужденные с положительной репутацией и большим сроком отбывания наказания. Их роль заключается в оказании практического содействия по усвоению неписаных законов и уклада тюремной жизни. Параллельно требуется выстроить систему непрерывного наблюдения за несовершеннолетними в карантинном отделении. Указанную работу должны вести сотрудники воспитательного отдела, медработники и психологи, применяя актуальные диагностические инструменты и стандартизированные протоколы для оценки суицидальных наклонностей. Критически важным представляется оперативное налаживание связи осужденного с близкими посредством телефонных звонков, видеоконференций и личных встреч – подобные меры существенно снижают уровень тревоги и помогают сохранить психологическое равновесие.

На наш взгляд, для несовершеннолетних осужденных требуется создание специализированных адаптационных курсов. Их содержание должно охватывать ознакомление с режимом и условиями отбывания наказания, детальное разъяснение правового статуса, а также выработку умений для продуктивного общения с персоналом учреждения и другими осужденными. Не

менее важной представляется задача по освоению практических методов саморегуляции и стратегий совладания со стрессовыми состояниями.

На втором этапе адаптации возникает ключевая проблема – криминализация личности несовершеннолетнего осужденного, который, попадая в исправительную колонию, начинает усваивать деструктивные нормы и ценности криминальной субкультуры других осужденных. Оказавшись в среде, где значительную часть составляют рецидивисты с устойчивой антисоциальной направленностью, подросток испытывает интенсивное негативное воздействие. Воспитательная колония, благодаря целенаправленной работе и относительной изоляции от носителей криминальной идеологии, создавала условия для формирования просоциальных установок. Однако при переводе в исправительную колонию все эти позитивные изменения рискуют быть полностью нивелированы. В стремлении занять устойчивую позицию в иерархии взрослых осужденных и избежать роли жертвы несовершеннолетний осужденный часто оказывается перед необходимостью демонстрировать лояльность воровским понятиям, что проявляется в вовлеченности в криминальную деятельность на территории исправительного учреждения, поддержании контактов с авторитетами преступного сообщества. Подобная адаптация влечет за собой усиление криминальных установок в структуре личности, закрепление антисоциальных жизненных ориентиров и формирование устойчивых связей с уголовной средой. В конечном счете, указанные процессы сводят на нет результаты пенитенциарного воздействия и многократно увеличивают риски повторных преступлений после возвращения в общество.

Для преодоления криминализации на втором этапе адаптации целесообразно формировать в исправительных колониях особые структурные подразделения, предназначение которых – размещение несовершеннолетних осужденных, переведенных из воспитательных колоний, где к их исправлению будет применяться строго дифференцированный подход

В целях успешной адаптации несовершеннолетних осужденных при переводе в колонии общего режима необходимо внедрение специализированных подготовительных программ. Их ядром должны стать психологические тренинги, направленные на выработку устойчивости к деструктивному воздействию, освоение ассертивной модели поведения, а также коррекцию жизненных ориентиров в просоциальном ключе. Особое внимание следует уделить воспитательным и психокоррекционным мероприятиям в началь-

ный период нахождения несовершеннолетних осужденных в исправительной колонии. Необходимо выстраивать индивидуальную траекторию сопровождения для каждого вновь прибывшего, активно привлекая к этой работе психологов, социальных педагогов, а также активистов из числа общественных объединений. Требуется разработка системы, которая позволит отслеживать процесс интеграции в социум молодых преступников, отбывающих наказание в исправительных учреждениях. Такой мониторинг должен оперативно фиксировать случаи виктимизации, деструктивного давления со стороны окружения или приобщения к криминальным практикам, что даст возможность своевременно применять защитные меры и осуществлять коррекцию девиантных поведенческих моделей.

На третьем этапе адаптационного процесса ключевой сложностью выступает дефицит отлаженного механизма постпенитенциарной поддержки для несовершеннолетних, освобожденных из мест лишения свободы. Корень проблемы кроется в полной социальной дезориентации несовершеннолетних: покидая пенитенциарные учреждения, они остаются один на один с трудностями, лишены какой-либо существенной поддержки и действенных инструментов для возвращения к нормальной жизни. Роль общественных организаций, способных обеспечить социальное сопровождение этой категории граждан, также остается крайне ограниченной – их потенциал развит слабо, а помощь не достигает большинства тех, кто в ней остро нуждается. Столкнувшись с непреодолимыми барьерами ресоциализации, несовершеннолетние осужденные, лишены официальных источников дохода и какой-либо поддержки, зачастую вновь обращаются к криминальному поведению. Для преодоления дефицита действенной постпенитенциарной поддержки требуется выстроить целостную межведомственную модель социального сопровождения. Фундаментом такой системы должны стать индивидуализация помощи, преемственность на всех этапах и слаженное взаимодействие вовлеченных институтов. Законодательство должно возложить на государственные и муниципальные органы обязанность содействовать социальной адаптации граждан.

Для решения проблем второго этапа целесообразно создание специализированных отделений для молодых осужденных в исправительных колониях, расширение возрастных границ пребывания в воспитательных колониях, разработка программ подготовки к переводу и усиление индивидуального сопровождения в период адаптации к новым условиям. Преодоление

проблем третьего этапа предполагает создание комплексной межведомственной системы социального сопровождения освобожденных, включающей специализированные центры социальной адаптации, институт кураторства, программы содействия в трудоустройстве и жилищном обеспечении, развитие сотрудничества с общественными организациями и бизнес-сообществом. Особое значение имеет совершенствование нормативно-правовой базы, регулирующей процесс адаптации несовершеннолетних осужденных. Необходимо законодательное закрепление обязанности государственных 16 16 35 органов по оказанию постпенитенциарной помощи, установление четких критериев оставления осужденных в воспитательных колониях до окончания срока наказания, определение стандартов психологического сопровождения на различных этапах адаптации.

Адаптация несовершеннолетних осужденных представляет собой сложный, многоуровневый процесс приспособления личности подростка к специфическим условиям отбывания наказания в воспитательной колонии, включающий физиологический, психологический, социальный и правовой компоненты. Сущность этого процесса заключается в формировании у несовершеннолетнего новых поведенческих стереотипов, социальных навыков и ценностных ориентаций, необходимых для функционирования в условиях изоляции и последующей реинтеграции в общество. Особенности адаптации несовершеннолетних осужденных обусловлены возрастными психологическими характеристиками подросткового периода, спецификой криминальной субкультуры в воспитательных колониях, а также воспитательной направленностью режима отбывания наказания для данной категории осужденных.

Таким образом, адаптация несовершеннолетних осужденных к условиям исправительного учреждения представляет собой ключевой элемент процесса их исправления и ресоциализации. Эффективная организация этого процесса на всех его этапах, решение существующих проблем и внедрение предложенных мер будут способствовать снижению негативных последствий изоляции для личности подростка, формированию у него просоциальных установок и навыков законопослушного поведения, успешной реинтеграции в общество и, в конечном итоге, снижению уровня рецидивной преступности среди несовершеннолетних.

Список используемой литературы

1. Зорина Н.С. Проблемы адаптации несовершеннолетних осужденных в условиях воспитательной колонии / Н.С. Зорина // Евразийский юридический журнал. – 2024. – № 4(191). – С. 447-448.

2. Нестеров А., Ю. Социальная адаптация несовершеннолетних осуждённых в УИС России: исправительные и постпенитенциарные практики (уголовно-исполнительный аспект) М., С. 177.

УДК 372.881.1

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКИ ПО ТЕМЕ «ПРИРОДА»)

THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN CHINESE LESSONS (USING THE EXAMPLE OF VOCABULARY ON THE TOPIC "NATURE")

В.А. Кочешкова (бакалавр)¹,

Ю.А. Осокина (бакалавр)²,

Н.И. Смаковская (к.пс.н., кафедра педагогики)³

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ИЯ, группа АК-123

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ИЯ, группа АК-123

³ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

V.A. Kocheshkova (bachelor)¹,

Yu.A. Osokina (Bachelor)²,

N.I. Smakovskaya (Ph.D., Department of Pedagogy)³

¹VISU, Pedagogical Institute, IY Department, group AK-123

²VISU, Pedagogical Institute, IY Department, group AK-123

³VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье обобщены психолого-педагогические исследования о развитии межкультурной коммуникации у детей младшего школьного возраста. Авторами разработан и апробирован комплекс культурно-ориентированных мнемонических приемов, способствующих развитию

межкультурной коммуникации младших школьников на уроках китайского языка (на примере изучения темы «Природа»); представлены выводы, подтверждают, что предложенный комплекс, основанный на культурных образах, способствует формированию «образа мира» Китая и является перспективным связаны в создании мнемонического словаря для начальной школы.

Abstract: the article summarizes psychological and pedagogical research on the development of intercultural communication in children of primary school age. The authors have developed and tested a set of culturally oriented mnemonic techniques that promote the development of intercultural communication among younger schoolchildren in Chinese language lessons (using the example of studying the topic "Nature"); the conclusions are presented, confirming that the proposed complex. Based on cultural images, it contributes to the formation of China's "image of the world" and is a promising partner in creating a mnemonic dictionary for elementary schools.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, мнемотехника, китайский язык, младшие школьники, запоминание иероглифов, ассоциативный метод, визуализация.

Keywords: intercultural communication, mnemonics, Chinese language, elementary school students, memorization of hieroglyphs, associative method, visualization.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) задает вектор на формирование «диалога культур», в рамках которого ребенок учится понимать и принимать иную культуру, сохраняя уважение к своей собственной [8]. Введение китайского языка в программу начальной школы создает для психолого-педагогической науки проблему: как при ограниченных временных ресурсах и учете возрастных особенностей детей 7–10 лет сформировать не только прочные лексические и иероглифические навыки, но и заложить основы межкультурной компетенции.

Мы полагаем, что преодолеть это противоречие можно через использование приемов мнемотехники, где ассоциативный образ, создаваемый ребенком, будет включать не только внешнее сходство с предметом, но и культурный контекст страны изучаемого языка. Обучение с помощью приемов мнемотехники предлагается ученикам 4-го класса в рамках 10 урочного курса в период второго триместра учебного года.

Для обоснования разработки комплекса культурно-ориентированных мнемонических приемов, способствующих развитию межкультурной коммуникации младших школьников на уроках китайского языка, мы исходили из положений «школы диалога культур» (В.С. Библер), психологии памяти (П.И. Зинченко), теории мнемотехники (В.А. Козаренко), лингвокультурологии (В.А. Маслова) [1], [2], [3]. Согласно исследованиям П.И. Зинченко и Н.В. Репкиной, для детей младшего школьного возраста (7–10 лет) наиболее эффективной является произвольная память, включенная в активную познавательную деятельность [5, С. 51–57]. Сознательное, произвольное запоминание, требующее волевых усилий, развивается постепенно и к концу начальной школы еще не достигает полной сформированности. Именно этим объясняется целесообразность использования мнемотехники – системы приемов, облегчающих запоминание за счет создания искусственных ассоциаций.

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать культурно-ориентированные мнемонические приемы для развития межкультурной коммуникации младших школьников на примере лексики по теме «Природа».

Эффективность комплекса культурно-ориентированных мнемонических приемов, разработанного авторами, позволила определить опытно-экспериментальная работа на базе школы г. Владимира. В исследовании приняли ученики четвертого класса (24 человека).

Исследование включало три этапа:

1. Диагностический этап: выявление типичных ошибок при запоминании иероглифов по теме «Природа», оценка исходного уровня сформированности межкультурной компетенции.

2. Формирующий этап: проведение серии уроков (10 занятий) с использованием мнемонических карточек и культурно-ассоциативных заданий.

3. Контрольный этап: сравнительный анализ результатов запоминания и уровня мотивации в экспериментальной и контрольной группах.

Основная масса ошибок при написании иероглифов темы «Природа» (например, «дерево» 木, «трава» 草, «гора» 山) связана с непониманием логики построения знака. Традиционное объяснение (ключ + фонетик) для младших школьников слишком абстрактно. На основе разработок нами был

адаптирован комплекс мнемонических приемов, в которые был интегрирован культурный компонент, который мы предложили экспериментальной группе учеников 4-го класса [4], [5], [6], [7].

Таблица 1. Культурно-ориентированные мнемонические приемы (на примере изучения темы «Природа»)

Иероглиф	Значение	Традиционная мнемотехника (форма)	Культурно-ориентированная мнемотехника (форма + смысл)
山	Гора	Похоже на силуэт горы с тремя пиками	«Это три священных пика, которые в Китае считаются обителью бессмертных. Вершины уходят в небо»
田	Поле	Похоже на окошки или разлинованную тетрадь	«Это рисовое поле. Линии внутри – это каналы с водой, без которых в Китае не вырастить рис»
雨	Дождь	Верхняя черта – небо, а точки внутри – капли	«Небесный дракон проливает дождь на рисовые поля. Каждая точка – это драгоценная влага»
竹	Бамбук	Напоминает два листочка бамбука, падающих вниз	«Два листочка бамбука, который в Китае символизирует стойкость и гибкость ученого мужа»

Полагаем, что культурно-ориентированные мнемонические задания позволяют преодолеть традиционное разделение задач обучения языку и знакомства с культурой, интегрируя их в едином мнемоническом действии. Ассоциативный образ становится «мостиком» между формой знака и его культурным значением.

Список используемой литературы

1. Библер В.С. Школа диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. – 1996.– Том 1.– № 4.– С. 66–73.
2. Козаренко, В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» [Электронный ресурс] / В.А. Козаренко. – 2007. – Режим доступа: <http://mnemoteknika.narod.ru> (дата обращения: 10.03.2026).
3. Малая, А.Г. Опыт реализации способности младших школьников к межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка / А.Г. Малая // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 2. – С. 51–58.
4. Масловец, О.А. Обучение иероглифике в курсе китайского языка в начальной школе с учетом мнемотехнических приемов / О.А. Масловец // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 6. – С. 40–46.

5. Репкина, Н.В. Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников / Н.В. Репкина // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 51–57.

6. Сторожук, А.Г. Китайская иероглифическая письменность: Путь к себе / А.Г. Сторожук. – СПб.: Каро, 2020. – 224 с.

7. Харитоновна, Л.А. Развитие памяти и межкультурной компетенции у младших школьников: интегративный подход / Л.А. Харитоновна // Начальная школа плюс До и После. – 2021. – № 3. – С. 22–26.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 (ред. от 22.01.2024) // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389500/ (дата обращения: 10.03.2026).

УДК 376.742

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА ДЕТСКИХ
ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ
И ПОДРОСТКОВ: АНАЛИТИЧЕСКОЕ СРАВНЕНИЕ ИСТОРИИ
И СОВРЕМЕННОСТИ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS AND FACILITIES OF CHILDREN'S
HEALTH CAMPS IN THE EDUCATION OF CHILDREN
AND ADOLESCENTS: ANALYTICAL COMPARISON OF HISTORY
AND MODERNITY**

В.Ю. Куннова, Е.В. Струк (студенты)¹,

К.В. Дрозд (к.п.н., доцент кафедры Педагогике)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФМОиИТ, группа ФМ-123

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогике

V.Yu. Kunnova, E.V. Struk (students)¹,

K.V. Drozd (Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of FMOiIT, group FM-123

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье проводится сравнительный анализ педагогических условий и средств воспитания в детских оздоровительных лагерях (ДОЛ) в исторической перспективе и на современном этапе. Исследуются традиции лагерного воспитания, выявляются устойчивые практики и инновационные подходы. Определяются ключевые педагогические условия эффективности воспитательной работы. Результаты исследования могут быть использованы в подготовке вожатых и организаторов детского отдыха.

Abstract: The article provides a comparative analysis of the pedagogical conditions and means of education in children's health camps (DOL) in the historical perspective and at the present stage. The traditions of camp education are explored, sustainable practices and innovative approaches are identified. The key pedagogical conditions for the effectiveness of educational work are determined. The results of the study can be used in the training of counselors and organizers of children's recreation.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, воспитание, педагогические условия, педагогические средства, исторический опыт, современные условия.

Keywords: children's health camp, upbringing, pedagogical conditions, pedagogical tools, historical experience, modern conditions.

Детские оздоровительные лагеря (далее ДОЛ) представляет собой воспитательной институт, играющий значимую роль в развитии подрастающего поколения, в контексте современных социальных трансформаций особую актуальность приобретает изучение наследия советской системы пионерских лагерей, сопоставление его с текущими тенденциями организации детского отдыха, а также выявление устойчивых педагогических подходов, сохранивших свою ценность, и тех элементов, которые претерпели существенные изменения. Проведение сравнительного анализа исторического и современного опыта позволит сохранить эффективные педагогические практики прошлого и обоснованно интегрировать инновационные методики в работу лагерей.

Проблема исследования: противоречие между ценностью исторического педагогического опыта ДОЛ и необходимостью его адаптации к современности при отсутствии комплексного анализа эффективности существующих воспитательных условий и средств.

Цель данного исследования – выявить и проанализировать изменения в педагогических условиях и средствах воспитания в детских оздоровительных лагерях в исторической перспективе.

Воспитание в ДОЛ в СССР базировалось на государственной идеологии и принципах советской педагогики. Этапы развития ДОЛ:

- 1950-е гг.: постановление Совмина СССР (1957 г.) о работе с детьми вне школы, инерция сталинской эпохи в воспитательной системе [1, с. 193–194].
- 1970-е гг.: профильные лагеря для закрепления школьных знаний, военно-спортивная игра «Зарница», походы, встречи с ветеранами для патриотического воспитания.
- 1980-е гг.: пик развития – более 700 лагерей в Краснодарском крае; 16 миллионов детей получили путёвки в 1986 г; военно-спортивные лагеря для подростков с девиантным поведением [2].
- 1990-е гг.; кризис из-за перестройки – сокращение финансирования, закрытие лагерей. Переименование в ДОЛ (Постановление ВЦСПС № 7 – 21, 1990 г.). Появление «лагерей труда и отдыха», коммерциализация к концу десятилетия.
- 2000-е гг.: адаптация к рынку – акцент на профильный досуг и оздоровление вместо идеологии.

Результаты исследования. В результате исследования нами было выявлено различное отношение к опыту и историческому наследию лагерей: 15 студентов ВлГУ видят в нём источник полезных методик, 10 студентов ВлГУ считают прошлый опыт устаревшим, 15 студентов КубГУ работают в современных лагерях и признают ценность адаптации опыта, 5 студентов КубГУ считают исторический опыт устаревшим. Результаты на рис. 1.

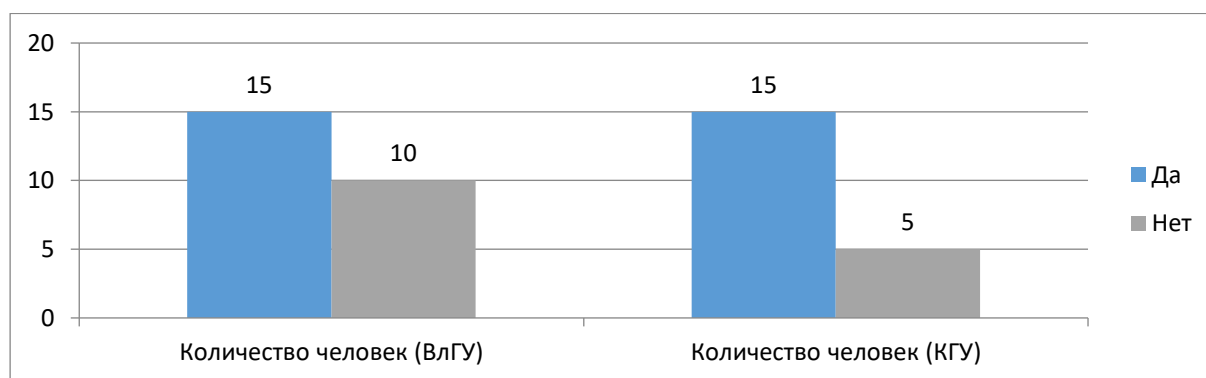


Рис. 1. Интерес к опыту воспитательной работы лагере прошлых лет

Опрашиваемые отметили ключевые отличия лагерей разных эпох следующим образом: традиционные события – 12 человек, требования к вожатым – 10 человек, снижение акцента на идеологию, больше досуга – 7 человек, использование соцсетей и онлайн – активностей (все студенты) и больше свободы для детей (все студенты). Данные представлены на рис. 2.

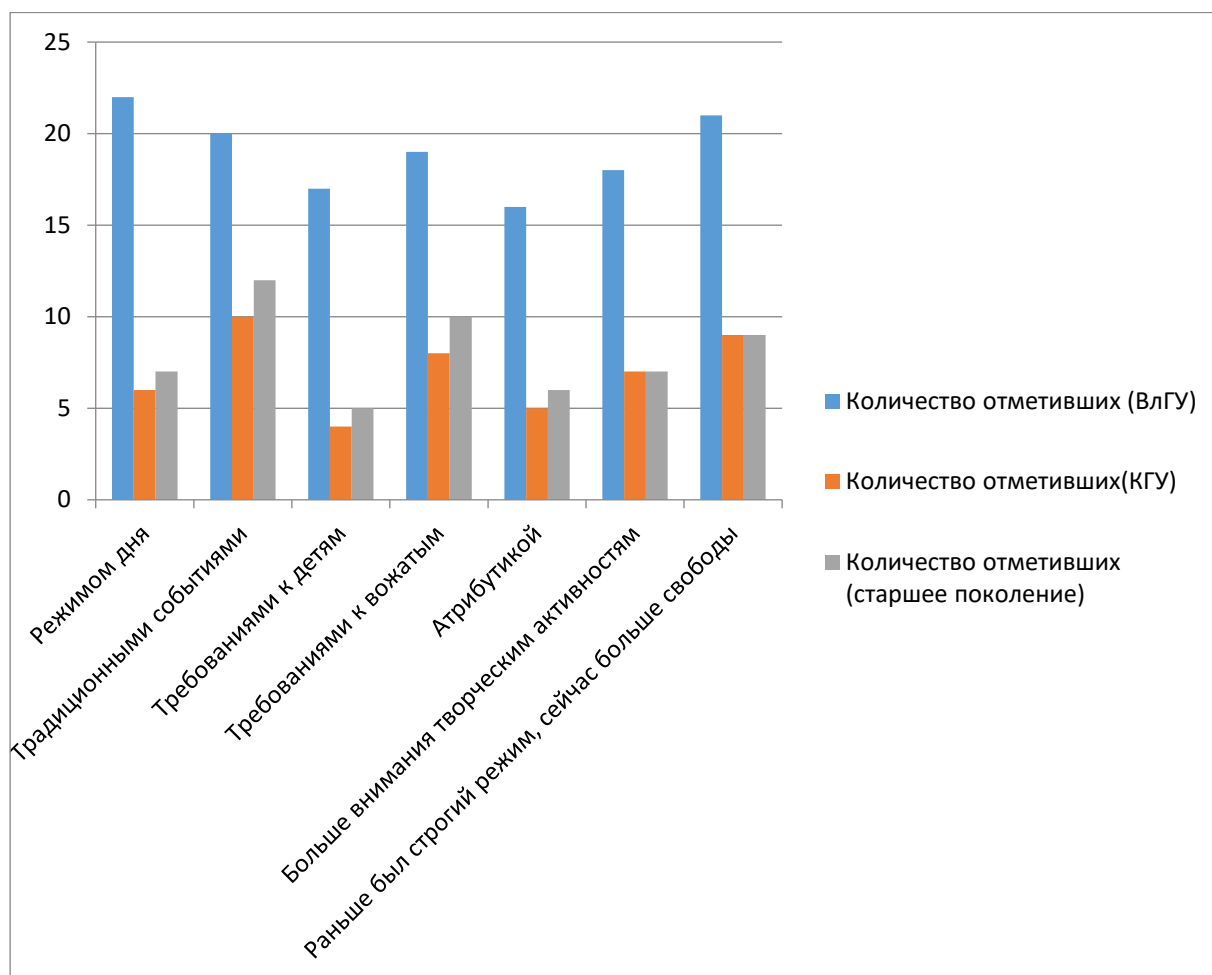


Рис. 2. Основные отличия лагерей разных лет

На рис. 3 выделены результаты опроса, который показал, что к устойчивым традициям и ценностям относятся: общий круг, позитивное отношение друг к другу, детское самоуправление, труд как воспитание коллективизма, доброжелательность и чувство принадлежности к лагерному сообществу.

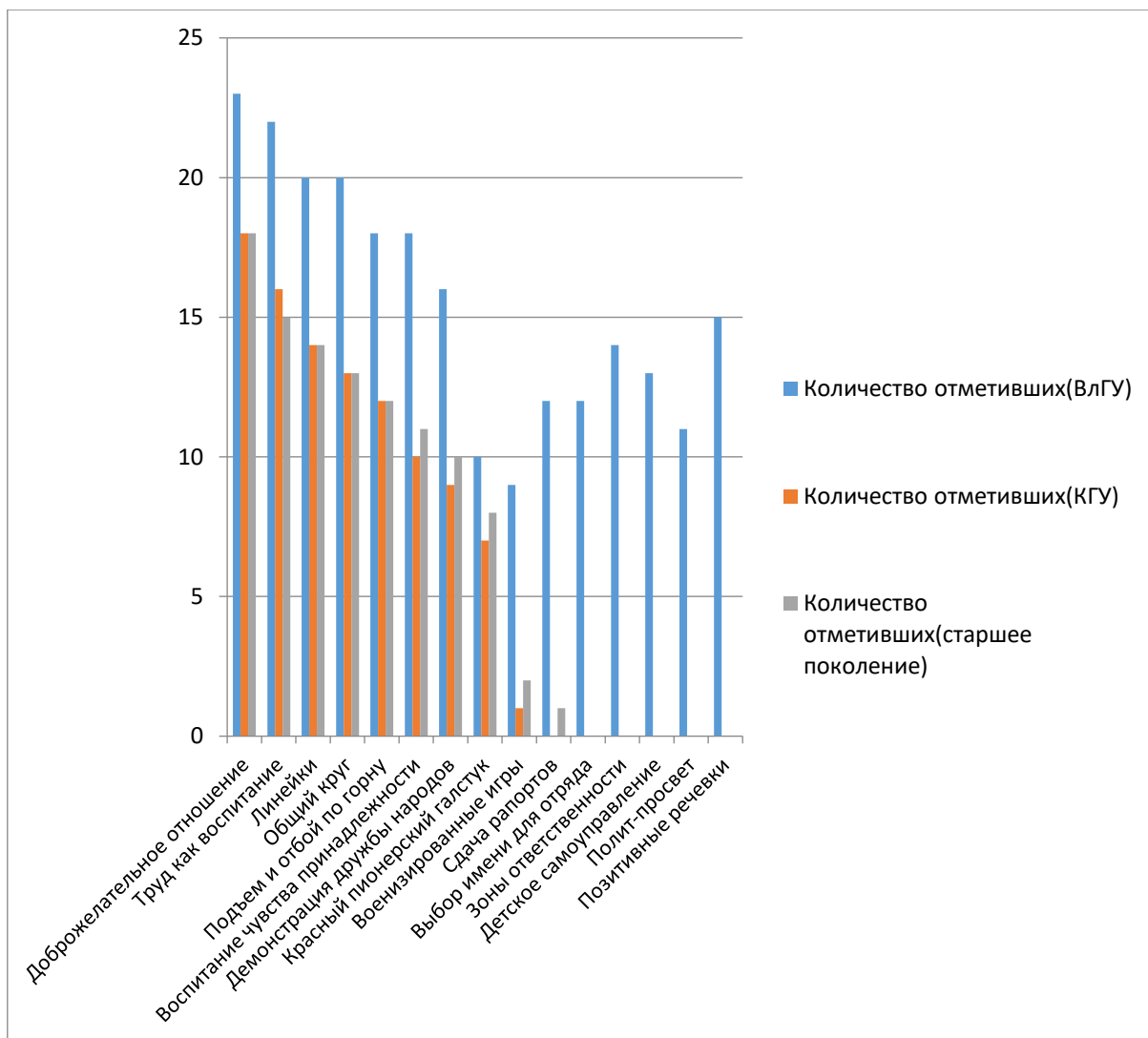


Рис. 3

Утраченными ценностями воспитания, по мнению опрошенных, стали: коллективизм и чувство общей цели, гражданская ответственность и патриотизм, дисциплина и чёткая структура работы, трудовое воспитание, преемственность традиций, личностное общение и доверие (рис. 4).

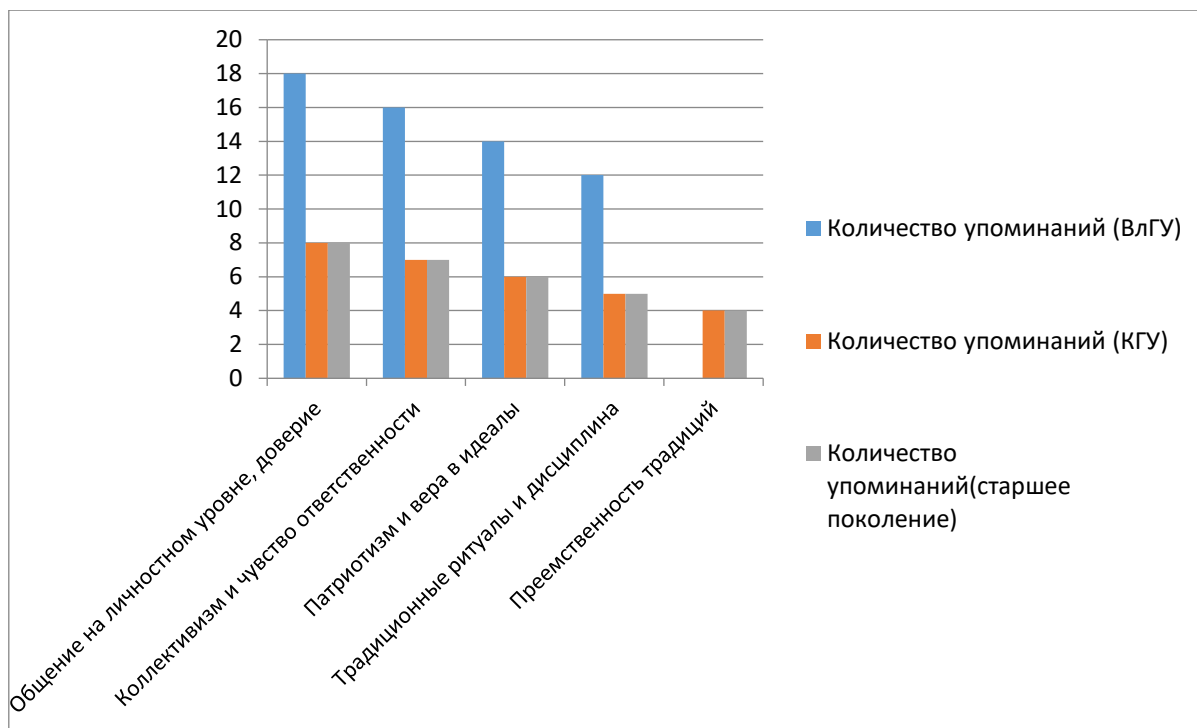


Рис. 4. Утраченные ценности воспитания

Опрашиваемые выделили важнейшие качества водителя, которые были значимы в прошлом и в современности. К ним отнесли коммуникабельность, эмпатию, стрессоустойчивость, умение создать атмосферу и креативность (рис. 5).



Рис. 5. Топ-5 качеств и навыков водителя

К важным методикам воспитательной работы были отнесены игры на командообразование, методика КТД, рефлексивные практики «огоньков», мастер – классы и кружки, работа с временным детским коллективом, цифровые и проектные подходы. Результаты на рис. 6.

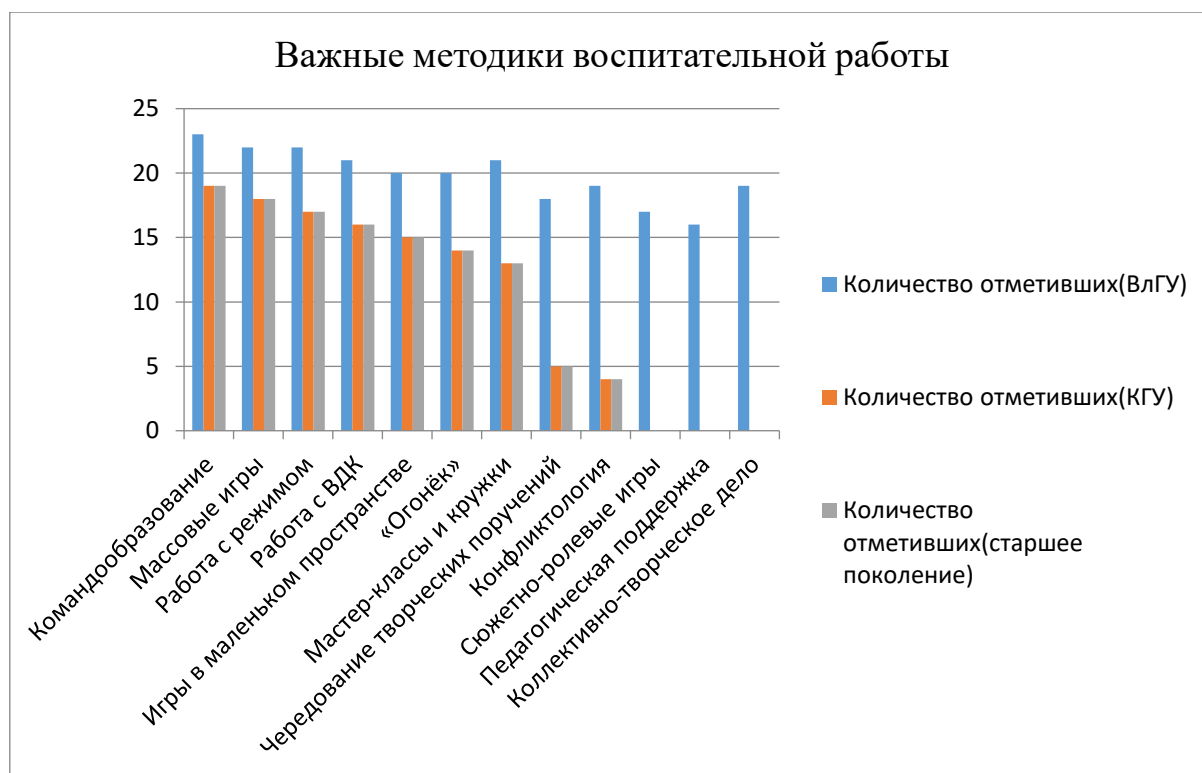


Рис. 6. Важные методики воспитания

Важно, что в топ-5 качеств ребёнка, формируемых в современном лагере, вошли такие характеристики, которые признавались актуальными и в воспитательной работе лагерей прошлых лет, а именно: коммуникабельность, самостоятельность и ответственность, адаптивность и стрессоустойчивость, уверенность в себе и адекватная самооценка, эмпатия и толерантность (рис. 7).

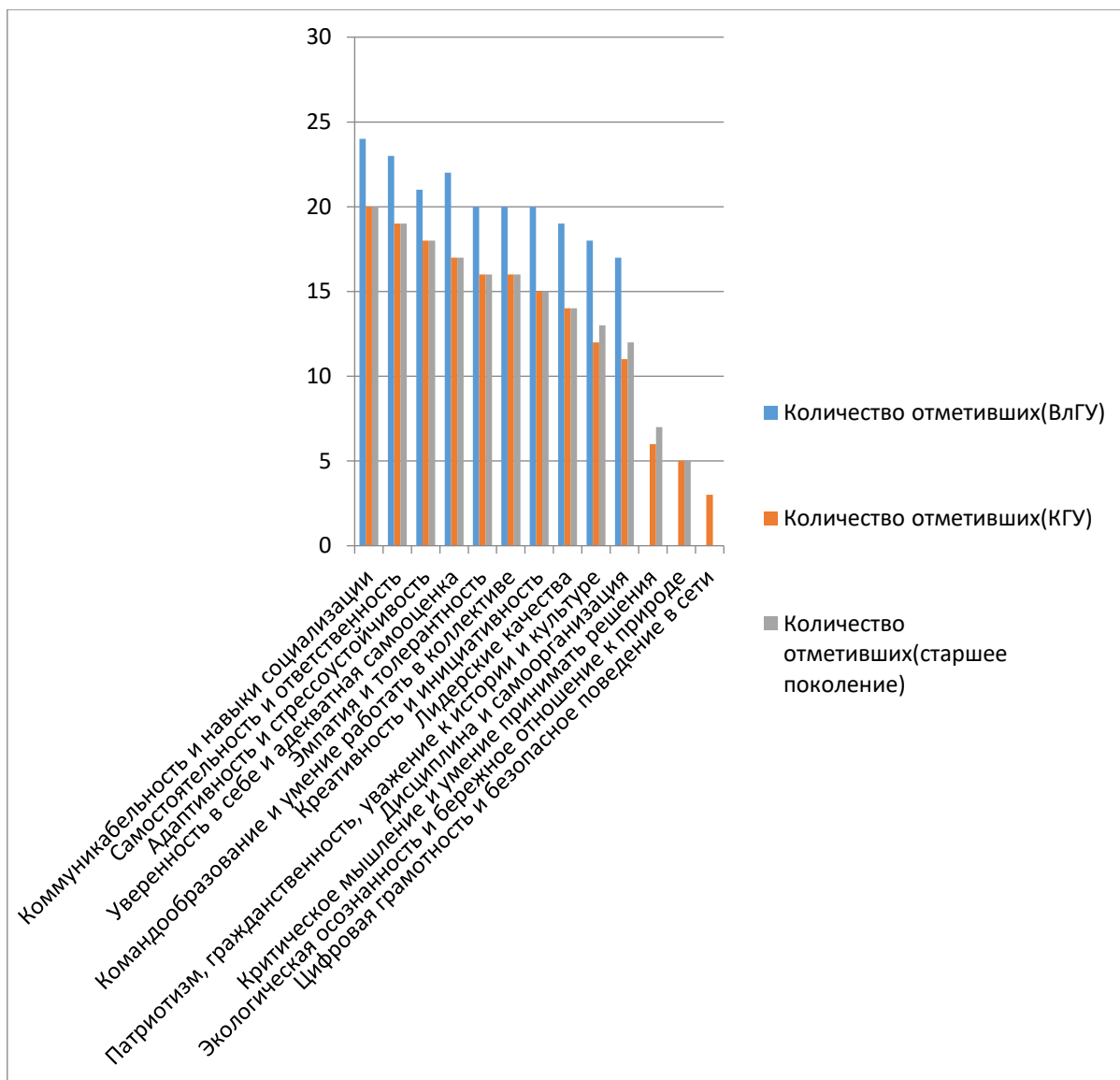


Рис. 7. Топ-5 качеств личности ребёнка

Современные ДОЛ предоставляют детям больше свободы и выбора, учитывают их интересы. Социальные сети и цифровые инструменты становятся частью воспитательной работы, а акцент смещается с коллективных ценностей на индивидуальные. Приоритет отдаётся формированию универсальных компетенций, что повышает эффективность воспитательного процесса.

Методические рекомендации по использованию исторического опыта воспитания в ДОЛ нужны для того, чтобы создать эффективную и сбалансированную систему воспитания, сочетающую проверенные практики и современные реалии. Необходимо отобрать работающие методики и отбросить устаревшие. Провести адаптацию методик, учитывая замену идеологи-

ческих лозунгов на ценности сотрудничества, использовать квесты и проектную деятельность, развивать трудовое воспитание, проводить патриотические экскурсии, тематические дни, проекты, сделать акцент на здоровье детей, включить современные виды спорта. Активно использовать в воспитании цифровые инструменты, такие как: VR – погружение в историю, чат – боты для викторин, онлайн – экскурсии и встречи. В подготовке вожатых применять чек – лист адаптации практик, банк готовых сценариев, наставничество опытных вожатых. Укреплять связь с семьёй и сообществом, а именно: информировать родителей о задачах лагеря, привлекать местных жителей к мастер-классам, проводить «дни открытых дверей».

Список используемой литературы

1. Басов, Н.Ф., История социальной педагогики: учеб. пособие для академического бакалавриата/ Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. 3-е изд. М.: Юрайт, 2018. 250 с.

2. Домнич, Е.А. Организация летнего отдыха и укрепление здоровья детей в пионерских и оздоровительных лагерях в Краснодарском крае в 80-е годы XX века/ Е.А. Домнич// История: факты и символы. – 2017. – № 2 (11). С. 1–7.

УДК 371.2

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА О МИССИИ ГИМНАЗИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА ГУБЕРНИИ

SOCIO-PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY ABOUT THE MISSION OF THE GYMNASIUM AS AN EDUCATIONAL AND CULTURAL CENTER OF THE PROVINCE

Д.Ю. Левщанова (аспирант)
ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

D.Yu. Levshchanova (graduate student)
VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье обобщены исторические факты, свидетельствующие о становлении просвещения в России первой половины XIX века (до реформ 60-х годов); представлена их историко-педагогическая интерпретация. Автором определена роль гимназии первой половины XIX века как центра научного, культурного, художественно-эстетического просвещения в губернии.

Abstract: the article summarizes historical facts testifying to the formation of enlightenment in Russia in the first half of the 19th century (before the reforms of the 60s); their historical and pedagogical interpretation is presented. The author defines the role of the gymnasium of the first half of the 19th century as a center of scientific, cultural, artistic and aesthetic education in the province.

Ключевые слова: гимназия, общественно-педагогическая мысль, просвещение, Россия, первая половина XIX века.

Keywords: gymnasium, social and pedagogical thought, education, Russia, first half of the 19th century.

Период до середины XIX века (до реформ 60-х годов) ознаменован именами выдающихся представителей общественно-политической и общественно-педагогической мысли, которые оказали активное влияние на становление гимназического образования в России этого времени, просвещая и воспитывая учеников, студентов, а также зрелую публику столичных городов и провинции. Таковыми были министры народного просвещения П.В. Завадовский и С.С. Уваров, представители славянофильства и западничества И.В. Киреевский, А.С. Хомяков, С.П. Шевырев, К.С. Аксаков, И.С. Аксаков, Д.А. Валуев, Ф.И. Буслаев, А.И. Герцен, Н.В. Станкевич, В.Г. Белинский, Т.Н. Грановский, П.Г. Редкин, Н.И. Пирогов и другие.

Значительный вклад в развитие гимназического образования внес П.В. Завадовский будучи Министром Народного Просвещения. По воспоминаниям современников, произошли явные перемены за 1804-1805 годы: «... в 1804 году по ведомству народного просвещения было уже 494 учебных заведений ...с 33 484 учащимися, а в 1805 году 688 учебных заведений» [2, С. 158-159]. А С.С. Уваров уже в 1843 году пишет «о увеличении числа гимназий к 1843 году до 76 (в 1832 году было 64 гимназии), а Благородных пансионов при гимназиях стало 46 (в 1832 году было всего 6)» [4, С. 232]. Также он считал, что надо всячески способствовать созданию гимназий в провинциях, что, несомненно, помогало развитию культуры и образования губернских городов и губерний [5, С. 118].

А.С. Хомяков, определяя гимназию как «переходное училище» к университету, утверждал необходимость тесного взаимодействия гимназии с родителями и семьей учеников для «приготовления» подрастающих поколений в духе православной веры, истории и традиций русского народа, семейных ценностей [6]. С.П. Шевырев (как И.В. Киреевский и А.С. Хомяков) обращается к религиозным православным ценностям в воспитании подрастающего поколения.

Отметим, что для данного исторического периода характерны организационно-педагогические трудности, связанные с развитием гимназического образования в России этого периода в губерниях: нехватка денежных средств, выделенных государственным на материальное обеспечение гимназий; нехватка педагогических кадров; порой невысокий уровень их научной подготовки и владения результатами и выводами европейской научной мысли (особенно в провинциальных гимназиях); недостаточность материально-технического обеспечения (учебниками, оборудованием, зданиями для размещения гимназий, Благородных пансионов, другие трудности); сословный характер гимназического образования. Все это, несомненно, тормозило процесс распространения просвещения в российской провинции и открытие новых гимназий.

Но и в таких условиях передовая общественно-педагогическая критика, в частности, в лице В.Г. Белинского, А.И. Герцена выступала за широкую доступность образования и возможность учиться в гимназиях детям всех сословий. Белинский подчеркивал, что просвещение и образование всех слоев населения в «пользу ученого сословия» - это цель правительства и государства, всего общества России [1, С. 22]. Например, А.И. Герцен рассматривал потенциал образовательный гимназии как возможность, прежде всего, естественнонаучного просвещения гимназической молодежи и широких слоев населения. «...Никакая отрасль знаний не приучает так ума к твердому, положительному, шагу, к смирению перед истиной, к добросовестному труду и, что еще важнее, к добросовестному принятию последствий такими, какими они выйдут, как изучение природы», - утверждал А.И. Герцен [3, С. 118].

Т.Н. Грановский, С.П. Шевырев, Ф.И. Буслаев, П.Г. Редкин выступали с блестящими публичными лекциями, в которых обосновывали необходимость гимназического образования и просвещения в России.

Таким образом, благодаря неустанной работе передовой общественно-педагогической мысли в России к пятидесятым-шестидесятым годам XIX века губернские гимназии, несмотря на существующие трудности, становятся культурно-образовательными центрами в российской провинции, а выдающиеся имена исследователей того времени до сих пор «...пробуждают теплое и благоговейное чувство отрады в душах их далеких потомков...» [6, С. 234].

Список используемой литературы

1. Белинский, В. Г. Литературные Мечтанія // Педагогические сочинения / В.Г. Белинский; со вступ. статьей Г.А. Фальборка и очерком жизни и пед-ой деятельности Белинского, примеч. и библиогр. указаниями А.Г. Фомина. – Санкт-Петербург : Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912. – 259 с.
2. Богданович, М.И. История царствования Александра I и в его время, том 1, 1869. – 538 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004081601/ (дата обращения: 26. 02. 2026)
3. Герцен, А. И. Публичные чтения г-на профессора Рулье (профессор Московского университета) // О воспитании : избранные педагогические высказывания / А. И. Герцен ; сост., вступ. ст., коммент. М. Ф. Шабаевой ; под ред. Н. А. Константинова ; АПН РСФСР. – Москва : Учпедгиз, 1948. – 215 с.
4. Уваров, С.С. Десятилетие Министерства народного просвещения. 1833—1843 // Государственные основы / Сост., предисл. и коммент. В.Б. Трофимовой / Отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2014. – С. 133 – 287 .
5. Уваров, С.С. О средствах сделать народное воспитание специальным, не отступая от общих видов оного // Государственные основы / Сост., предисл. и коммент. В.Б. Трофимовой / Отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2014. – С. 113–122 .
6. Хомяков, А.С. По поводу статьи И.В. Киреевского «О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению в России» // Полн. собр. соч., т. 1, изд. третье, дополненное. – М.: Университетская типография на Цветном бульваре, 1900. – С. 193 –267.

УДК 37.02

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ**

**USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE WHEN LEARNING
A FOREIGN LANGUAGE: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES**

Левых Рада (студентка)¹,

Л.В. Левицкая (к.психол.н., кафедра педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра английского языка, группа
АН-125 (Эстония)

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

Left Rada (student)¹,

L.V. Levitskaya (Ph.D., Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of English, group
AN-125 (Estonia)

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассматривается актуальная тема применения искусственного интеллекта (ИИ) в изучении иностранных языков. Обсуждаются основные функции современных нейросетей, которые помогают студентам практиковать речь, перевод и грамматику. Анализируются главные плюсы использования ИИ, такие как доступность, индивидуальный подход и экономия времени. Также уделяется внимание минусам и рискам, например, возможным ошибкам системы и снижению самостоятельности учащихся. Вывод заключается в том, что ИИ должен быть вспомогательным инструментом, а не заменой традиционному обучению.

Abstract: the article discusses the current topic of the use of artificial intelligence (AI) in learning foreign languages. The main functions of modern neural networks that help students practice speech, translation, and grammar are discussed. The main advantages of using AI are analyzed, such as accessibility, individual approach and time savings. Attention is also paid to the disadvantages and risks, for example, possible errors in the system and a decrease in student independence. The conclusion is that AI should be an auxiliary tool, not a substitute for traditional learning.

Ключевые слова: искусственный интеллект, иностранные языки, обучение, нейросети, самообразование, новые технологии.

Keywords: artificial intelligence, foreign languages, learning, neural networks, self-education, new technologies.

Искусственный интеллект (ИИ; англ. Artificial Intelligence, AI), раздел информатики, в котором разрабатываются методы и средства компьютерного решения интеллектуальных задач, традиционно решаемых человеком. Термин был введён известным специалистом в области информатики Джоном МакКарти на Дартмутском семинаре 1956 года. Это была конференция по Искусственному Интеллекту, которая собрала ведущих специалистов того времени по вопросам моделирования функций человеческого разума и естественного интеллекта. Им же в конце 1950-х – начале 1960-х гг. создан язык программирования LISP, до сих пор широко применяющийся в задачах ИИ. [Большая российская энциклопедия.]

Актуальность темы связана с тем, что технологии искусственного интеллекта всё быстрее входят в образовательную практику, в том числе и в изучении/обучении иностранным языкам. Студенты всё чаще используют онлайн-помощников при выполнении заданий, повторении слов и тренировке речи и пр. И, если раньше основой обучения были учебники, словари и занятия с преподавателем, а компьютерные программы выполняли в основном вспомогательную функцию, то сейчас ситуация заметно изменилась: сегодня в учебном процессе всё чаще используются цифровые инструменты, активно применяются системы искусственного интеллекта, способные анализировать текст, поддерживать диалог и проверять задания. Различные сервисы могут объяснять грамматику, подбирать упражнения, проверять тексты и поддерживать диалог. Всё это делает процесс обучения более удобным, доступным и мотивированным.

На раннем этапе цифровые средства обучения представляли собой пассивные инструменты: электронные словари, программы для заучивания слов и простые тестовые платформы. Такие ресурсы помогали выполнять упражнения, но их возможности были ограничены заранее заданными алгоритмами. Взаимодействие с языком в таких системах было достаточно механическим: пользователь вводил ответ, а программа лишь проверяла его правильность по шаблону.

Со временем ситуация изменилась благодаря развитию технологий обработки естественного языка. Эти технологии позволяют компьютеру

анализировать человеческую речь и текст, определять структуру предложений и смысловые связи. Подобные методы используются в машинном переводе, системах автоматической проверки текста и в программах, которые могут отвечать на вопросы пользователя. Основная задача таких технологий заключается в том, чтобы компьютер мог понимать и создавать язык, близкий к человеческому общению. [5]

Следующим этапом стало появление активных интеллектуальных систем. В отличие от ранних программ, они способны реагировать на действия пользователя, анализировать ошибки и предлагать дальнейшие шаги обучения. В образовательной практике всё чаще применяются чат-боты и виртуальные помощники, которые могут вести диалог на иностранном языке. Подобные системы дают возможность тренировать разговорную речь, задавать вопросы и получать объяснения по грамматике. [6]

В последние годы активно применяются генеративные языковые модели и чат-боты, которые создают тексты и поддерживают диалог, анализируя большие объемы данных. Такие модели позволяют вести разговор на иностранном языке, выступая как виртуальные собеседники. Пользователь может задать вопрос или тему, а система сформирует ответ. Это дает возможность тренировать письменную и устную речь даже без преподавателя. Генеративные системы также умеют объяснять слова и фразы, исправлять ошибки, что помогает лучше усваивать грамматику и учить новые слова. [3]

В современных платформах искусственный интеллект также используется для проверки письменных работ. Алгоритмы способны находить грамматические ошибки, анализировать структуру текста и предлагать исправления. Благодаря этому студент получает обратную связь практически сразу после выполнения задания. Подобный подход помогает быстрее выявлять слабые места в знаниях и уделять больше внимания сложным темам.

Переход от пассивных инструментов к активным интеллектуальным системам заметно изменил роль технологий в обучении языку. Компьютер перестал быть просто справочным ресурсом и постепенно превратился в полноценного помощника в учебном процессе. Это позволяет сделать обучение более гибким и доступным, а также предоставляет новые способы тренировки языковых навыков.

В работах исследователей роли и места искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам подчеркивается, что такие технологии не заменяют традиционное обучение, а служат дополнительным инструментом

для практики иностранного языка. Они выступают как виртуальный собеседник, который помогает совершенствовать навыки общения. [2] Чат-боты и языковые модели рассматриваются как дополнительный инструмент, который помогает студенту чаще использовать иностранный язык в практике общения. В итоге генеративные системы начинают выполнять роль виртуального собеседника, способного поддерживать диалог и помогать в освоении языковых навыков. [1]

Анализ научных публикаций по проблеме использования технологий искусственного интеллекта в учебном процессе позволил выявить несколько направлений исследований в рамках данной темы. Поскольку искусственный интеллект относится к сфере цифровых технологий, авторов интересует вопрос, какое место он занимает в практике обучения иностранным языкам по сравнению с другими цифровыми продуктами. В этом контексте заслуживает внимания исследование, проведенное Н.В.Тихоновой и Г.М.Ильдугановой (Казанский/Приволжский федеральный университет). В ходе онлайн-анкетирования студентов, были затронуты практические аспекты использования искусственного интеллекта в языковом образовании, преимущества и недостатки инструментов ИИ с точки зрения студентов, а также мнение студентов относительно перспектив ИИ в образовании. [4]

Самыми востребованными цифровыми инструментами, согласно ответам участников опроса, являются на сегодняшний день автоматизированные системы перевода (Яндекс Переводчик, Google Translate, DeepL, контекстные переводчики Reverso и др.). Подобные результаты свидетельствуют о том, что для современного поколения это привычные приложения, которые пришли на смену бумажным словарям и используются постоянно при переводе слов, предложений и текстов.

На втором месте по популярности - интерактивные обучающие платформы и приложения (Duolingo, Quizlet, Memorise и др.), ими пользуются больше половины опрошенных.

Такие технологии искусственного интеллекта, как виртуальные агенты и чат-боты, пока не могут конкурировать с вышеперечисленными инструментами, по крайней мере, в процессе обучения иностранному языку. Их используют только 20,9% опрошенных.

Малая доля респондентов (4,4%) не используют ни один из предложенных ресурсов. Кроме того, в разделе «другое» студенты указывали веб-

версии словарей (Cambridge dictionary), уроки на You Tube, телеграмм-каналы, видео блогеров, носителей языка, просмотр фильмов на английском языке и др. [4]

Вопрос о преимуществах и недостатках использования технологий искусственного интеллекта в учебном процессе также является актуальным и широко обсуждаемым в научной среде. Большинство авторов полагает, что преимущества искусственного интеллекта неоспоримы - искусственный интеллект способен помогать человеку во всех его ежедневных, рабочих, научных, учебных видах деятельности, значительно повышает её эффективность. Среди преимуществ использования искусственного интеллекта в изучении иностранных языков наиболее часто называются:

1. Каждый, кто имеет хотя бы телефон и доступ в интернет, может обратиться к искусственному интеллекту, не выходя из дома.

2. Искусственный интеллект значительно сокращает время подготовки, написания и проверки письменных работ, тестов, диктантов и других письменных задач, что упрощает изучение и дает больше времени на изучение сложных тем, выполнение творческих заданий.

3. Искусственный интеллект адаптируется под стиль общения, интересы, уровень знаний и потребности человека.

4. Искусственный интеллект анализирует каждый аспект общения человека и подбирает для него идеальную программу для обучения.

5. Изучение языка вместе с искусственным интеллектом является бесплатным и бесконечным, машина может бесконечно генерировать материалы для обучения, которые включают в себя упражнения, диктанты, диалоги, задания, тексты и т.д.

6. Комфорт играет важную роль в обучении иностранного языка и искусственный интеллект компенсирует его идеально, люди могут не бояться осуждения и критики.

Однако, использование искусственного интеллекта имеет много рисков и проблем, с которыми человек может столкнуться, и которые могут повлиять негативно на изучение языка.

1. Ненадежность информации, предлагаемой искусственным интеллектом, наличие ошибок, ложный контент.

2. Узнаваемый стиль изложения ИИ, который выражается в наличии повторов, шаблонных фраз, одинаковых грамматических структур, перечислений и др.

3. Отрицательное влияние инструментов искусственного интеллекта на критическое мышление обучающихся.

4. Применение искусственного интеллекта в учебном процессе неизбежно ассоциируется с плагиатом и академическим мошенничеством

5. Роль преподавателя в нашем мире из-за искусственного интеллекта заметно снижается из-за мнения, что искусственный интеллект может заменить учителя.

6. При использовании искусственного интеллекта ученики могут иметь недостаточную цифровую грамотность.

Цифровые сервисы все активнее входят в образование, меняя привычные методы. Традиционное обучение дополняется программами, которые проверяют текст, переводят, объясняют грамматику и поддерживают диалог. Это делает процесс обучения более гибким и доступным.

Показано, что современные ИИ-системы выступают как виртуальные помощники, поддерживают разговор, помогают выполнять задания, дают обратную связь и позволяют учиться в удобном темпе.

Преимущества включают доступность ресурсов, экономию времени и постоянную практику, а также возможность разностороннего обучения. Однако есть проблемы: ошибки искусственного интеллекта, отсутствие живого общения и влияния преподавателя, а также необходимость цифровой грамотности пользователей.

В итоге использование искусственного интеллекта можно считать полезным дополнением к обучению языкам, но лучший результат достигается при сочетании технологий и традиционных методов преподавания.

Список используемой литературы

1. Гафурова, Л. Р. Использование искусственного интеллекта при обучении русскому языку как иностранному: теоретический аспект // Современное педагогическое образование. 2023. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 15.03.2026).

2. Кузнецова, Г. А. Использование нейросетей при обучении иностранному языку в вузе // МНИЖ. 2025. №1 (151). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-neyrosetey-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 15.03.2026).

3. Лю, Суин Применение чат-ботов на основе искусственного интеллекта для персонализированного обучения иностранным языкам / С. Лю // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. - №5 (155). – URL: <https://researchjournal.org/archive/5-155-2025-may/10.60797/IRJ.2025.155.58> (дата обращения: 15.03.2026). – DOI: 10/60797/IRJ.2025.155.58

4. Тихонова, Н. В., Ильдуганова, Г. М. «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2024. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/menya-pugaet-to-s-kakoy-skorostyu-razvivaetsya-iskusstvennyu-intellekt-vo-vospriyatie-studentami-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii> (дата обращения: 15.03.2026).

5. Хурана, Д., Коли, А., Хаттер, К. и Сингх, С. Обработка естественного языка: современное состояние, актуальные тенденции и проблемы. Multimedia Tools and Applications, 82, 3713-3744 Khurana, D., Koli, A., Khatter, K., & Singh, S. (2022). Natural Language Processing: State of the Art, Current Trends and Challenges. Multimedia Tools and Applications, 82, 3713-3744. <https://doi.org/10.1007/s11042-022-13428-4>

6. Четырина, Н. В. Интеграция технологий искусственного интеллекта в обучение иностранному языку на примере текстовых чат-ботов // Державинский форум. – 2024. – Т. 8. – № 4. – С. 444–451.

УДК 004

ИСКУССТВО И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

ART AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Ева Лейс (студентка)¹,

Л.В. Левицкая (к.психол.н., кафедра педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, кафедра ДИИР, группа Р-125 (Израиль)

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

Eva Leys (student) ¹,

L.V. Levitskaya (Ph.D., Department of Pedagogy) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of DIIR, group R-125 (Izra-il)

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о влиянии искусственного интеллекта (ИИ) на сферу искусства. Целью исследования является определение возможности замены художника нейросетью. Анализируются технические возможности ИИ в генерации художественных произведений в сравнении с традиционными методами создания искусства, а также рассматривается роль биографии художника в восприятии его работ. Результаты исследования показывают, что, несмотря на скорость и технические достижения ИИ, его творения уступают произведениям, созданным человеком, в глубине и эмоциональной составляющей. Подчеркивается важность человеческой личности, опыта и ошибок в искусстве, а также возрастающая ценность ручного труда в эпоху развития нейросетей. Отдельное внимание уделяется роли ИИ в реставрации художественных произведений. ИИ рассматривается как инструмент, способный дополнить, но не заменить художника.

Abstract: the article discusses the impact of artificial intelligence (AI) on the field of art. The purpose of the study is to determine the possibility of replacing the artist with a neural network. The technical capabilities of AI in generating works of art are analyzed in comparison with traditional methods of creating art, and the role of the artist's biography in the perception of his works is also considered. The results of the study show that, despite the speed and technical achievements of AI, its creations are inferior to human-made works in depth and emotional component. The importance of the human personality, experience and mistakes in art is emphasized, as well as the increasing value of manual labor in the era of neural network development. Special attention is paid to the role of AI in the restoration of works of art. AI is seen as a tool that can complement, but not replace, an artist.

Ключевые слова: искусство, искусственный интеллект (ИИ), художественное произведение, художественный образ, реставрация.

Keywords: art, artificial intelligence (AI), artwork, artistic image, restoration.

На сегодняшний день мы наблюдаем огромный скачек в развитии искусственного интеллекта (здесь и далее ИИ) во всех сферах деятельности человека, в том числе и в искусстве: живописи, литературе, музыке и пр. Теперь любой человек с помощью ИИ способен не только сгенерировать текст, но и любые художественные произведения. Качество этих работ не всегда идеально, но поражает своими техническими возможностями. Мы все меньше наблюдаем аномалии в объектах, сгенерированных нейросетью,

и не всегда можем отличить оригинальное произведение от работы ИИ. Сможет ли нейросеть заменить художника? В данной статье мы попытаемся доказать, что это невозможно. Безусловно, ИИ это великое достижение науки, которая не стоит на месте, но как ИИ может быть связано с искусством? И придем ли мы в итоге к будущему, где галереи увешаны только сгенерированными картинами без участия живой кисти художника?

ИИ очень легко генерирует картинки по любому запросу, использует разные стили, может предложить несколько вариантов. А самое главное преимущество ИИ в нашем контексте - это время генерации изображения. Художник может рисовать картину месяц, год и дольше, тем временем как ИИ способно за секунды сгенерировать любой запрос. Однако часто эти запросы могут быть выполнены некорректно: на изображении могут появляться аномалии, банальные ошибки и т.п. А, самое главное, за этими картинками нет личности и поиска художника. В промышленных целях это совершенно неважно, но в искусстве картины не могут восприниматься отдельно от художника. Полное понимание тех или иных произведений происходит после ознакомления с биографией творца. Например, после прочтения биографии Эдварта Мунка, мы можем понять, что его тяжелое детство, где он потерял мать и любимую сестру, могло повлиять на выбор тем, стилистики, цветового решения его картин. Они исполнены в темном колорите и раскрывают такие темы как "смерть", "боль", «страх». Биографии и картины других художников могут вызвать диссонанс, и именно это задевает чувства зрителя. Яркий пример – творчество Винсента ван Гога. Тяжелая жизнь в нищете и пренебрежительное отношение его современников никак не сочетаются с яркими и насыщенными красками его полотен. В начале пути Ван Гог мог писать мрачные картины, например "Едоки картофеля" 1885 г. и "Две женщины в лесу" 1882 г., но сейчас он славится такими картинами как "Звездная ночь", "Подсолнухи" и т.п. Зная тяжёлый жизненный путь художника, мы удивлены такой солнечной и яркой палитре. И, тем не менее, мы чувствуем меланхолию в его работах благодаря образам, показанным на картине.

В последнее время стало очень популярно с помощью ИИ копировать стиль известных художников. Часто в сети можно увидеть сгенерированные изображения в стиле Ван Гога, Гогена, Ренуара и т.д. Но любой, даже не профессиональный художник легко отличит оригинальную картину от сгенерированной ИИ. Часто такие работы выполнены очень поверхностно. ИИ не пытается полностью копировать манеру художника и смешивает стили.

Портреты, сделанные с помощью ИИ, это идеализированный и безжизненный человеческий образ. И такие копии не будут интересны людям, разбирающимся в искусстве. Даже те, кто блестяще копирует стиль и манеру известных художников, не добиваются таких же успехов. Это связано с тем, что, как и в любой сфере деятельности человека (науке, медицине и т.д.) важна новизна и первоисточник. ИИ генерирует картинки из того, что мы чаще всего видим в сети и пока не способен создать что-то новое.

Конечно не нужно забывать, что за каждым сгенерированным объектом стоит живой человек. Современные художники осваивают нейросети, чтобы создавать самостоятельные произведения. Умение работать с нейросетью является полезным навыком для художников. Нужно знать, какие нейросети генерируют изображения и какие "оживляют" их, например, в видео. Художник должен грамотно сформулировать запрос или код, чтобы конечная работа выглядела наиболее грамотно, без ошибок нейросети. Но уже сейчас такие работы не представляют большого интереса для искусствоведов. Даже наоборот, с появлением ИИ любая «ручная» работа становится наиболее ценной. Создаётся впечатление, что искусственный интеллект очень скоро перестанет быть актуальным инструментом для истинных художников.

Хотелось бы отдельно остановиться на возможностях использования ИИ в работе реставратора. Реставрация является одной из важнейших профессий в сфере искусства. Это очень тяжёлый и кропотливый труд, требующий обширных знаний в химии, физике, истории искусств и т.д. Искусственный интеллект может быть использован в профессии реставратора для анализа, обработки данных и моделирования восстановительных процедур. ИИ помогает реставраторам восстанавливать повреждённые фрески, картины, скульптуры и архитектурные памятники, анализируя материалы с высокой точностью. Однако в этой сфере необходимо, в первую очередь, непосредственное участие ручного труда реставратора. Безусловно, ИИ не сможет полностью заменить реставраторов, но способны ли современные технологии облегчить их труд? Диагностика, анализ скрытых слоёв, создание трёхмерных цифровых моделей, автоматизация рутинных задач, восстановление утраченных участков – это лишь некоторые методы применения ИИ в реставрации. Например, в проекте по восстановлению Казанского собора в Москве, который был разрушен в середине XX века, ИИ создал трёхмерную модель собора на основе архивных фотографий и чертежей.

ИИ выполняет рутинные операции, требующие тщательного анализа и сопоставления, освобождая высококвалифицированных реставраторов для выполнения сложных, творческих и нестандартных задач. Однако, использование ИИ в реставрации сталкивается с этическими сложностями. Важно найти баланс между применением технологий для восстановления утраченных элементов и сохранением подлинности объекта. Реставраторам приходится принимать сложные решения о допустимости различных вмешательств и их потенциальном влиянии на ценность объекта. Также некоторые эксперты опасаются, что ИИ-реставрация может «переписать» оригинал, добавляя интерпретации, а не точные копии.

Нейросети - великое достижение науки, которое во много упрощает жизнь современному человеку. Они доступны каждому и главное их преимущество - скорость обрабатывания информации. Это является очень важным аспектом для поиска в глобальной сети, которая настолько переполнена данными, что обычный пользователь не способен полностью освоить их и вычленивать нужное.

ИИ стремится к достоверности и аргументированности, к совершенству. Но в искусстве очень важны человеческие ошибки, человеческие страхи и заблуждения. Искусству важен мир, какой он есть на самом деле. Разный, не идеальный, не добрый и не злой.

Таким образом, можно прийти к выводу, что ИИ - это всего лишь очень удобный инструмент, которым надо владеть, который нужно развивать и совершенствовать. ИИ - это наука, а наука всегда шла в ногу с искусством, не затмевая и не искореняя его. Так что с развитием нейросетей, мы будем также наблюдать развитие творца и формирование наивысшей ценности ручного, человеческого труда.

Список используемой литературы

1. Абрикова, Е. Р. Применение искусственного интеллекта в реставрации объектов культурного наследия в России и по всему миру // Журнал «Культура и цивилизация», 2023 <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-culture-2023-12/b3-abrukova.pdf>

2. Дружинина, А. А. Искусственный интеллект и реставрация: как алгоритмы меняют подходы к сохранению искусства // Управление культурой. 2024. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-restavratsiya-kak-algoritmy-menyayut-podhody-k-sohranenyu-iskusstva> (дата обращения: 17.03.2026).

3. Н. П. Копцева, Ю. Н. Менжуренко Творчество человека и искусственного интеллекта в образовании // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. 2025. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-cheloveka-i-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii> (дата обращения: 17.03.2026).

4. А. А. Шпак, М. С. Копцева Искусственный интеллект в мире искусства: авторское право // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. 2025. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyu-intellekt-v-mire-iskusstva-avtorskoe-pravo> (дата обращения: 17.03.2026).

5. А. А. Шпак, Н. М. Лещинская Социальные последствия внедрения искусственного интеллекта в области искусства // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. 2024. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-posledstviya-vnedreniya-iskusstvennogo-intellekta-v-oblasti-iskusstva> (дата обращения: 17.03.2026).

УДК 372.8

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ
8-ГО КЛАССА**

**THE POSSIBILITIES OF USING LEXICAL GAMES IN ENGLISH
LESSONS FOR 8TH GRADE STUDENTS**

В.М. Мироненко (студент)¹,

Л.В. Левицкая (к. психол.н., кафедра Педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический Институт, Кафедра Иностранных языков, группа
АН-121

²ВлГУ, Педагогический Институт, Кафедра Педагогики

V.M. Mironenko (student) ¹,

L.V. Levitskaya (Ph.D., Department of Pedagogy) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Foreign Languages, group-pa
AN-121

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассматриваются возможности применения лексических игр на уроках английского языка у учащихся 8 класса. Обосновывается актуальность игровых технологий как метода активизации словарного запаса в соответствии с требованиями ФГОС. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, включающей два последовательных этапа на материале учебника Rainbow English 8 класса. Статистические данные подтверждают, что система лексических игр обеспечивает значительно более высокий прирост усвоения лексики по сравнению с традиционными заданиями учебника.

Abstract: the article discusses the possibilities of using lexical games in English lessons for 8th grade students. The relevance of gaming technologies as a method of activating vocabulary in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard is substantiated. The results of the experimental work, which includes two consecutive stages based on the material of the Rainbow English 8th grade textbook, are presented. Statistical data confirm that the system of lexical games provides a significantly higher increase in vocabulary acquisition compared to traditional textbook tasks.

Ключевые слова: лексические игры, обучение английскому языку, словарный запас, игровые технологии, мотивация.

Keywords: lexical games, English language teaching, vocabulary, game technology, motivation.

Актуальность исследования определяется противоречием между требованиями ФГОС ООО к формированию иноязычной коммуникативной компетенции и ограниченными возможностями традиционных методов работы с лексикой - списков слов, упражнений на подстановку, письменного перевода [1]. Данные методы нередко не обеспечивают перехода слова из пассивного словаря в активный, поскольку предполагают механическое заучивание вне контекста реального общения; при этом ученик не оказывается в ситуации, требующей самостоятельного употребления слова в речи [4]. Для восьмиклассников, которым свойственна потребность в социальном взаимодействии и соревновательности, особенно важны эмоционально насыщенные, интерактивные форматы работы [3]. Цель настоящей работы: опытно-экспериментальным путём проверить эффективность разработанной системы лексических игр на уроках английского языка в 8 классе на материале конкретного УМК - Rainbow English (8 класс).

Теоретическую основу исследования составили труды Гальсковой Н.Д. и Гез Н.И., выделяющих три этапа работы над лексикой: ознакомление, тренировку и применение [2]; Солововой Е.Н., указывающей на роль игровых заданий в многократном воспроизведении слова в различных контекстах [4]; а также Wright A., Betteridge D. и Buckby M., описывающих три функции лексических игр - ознакомление, закрепление и контроль усвоения [5]. Применительно к подростковому возрасту Эльконин Д.Б. подчёркивает, что соревновательный элемент игры активизирует произвольное внимание и развивает оперативную память [3]. Исходя из данной классификации, нами были отобраны три вида игр, последовательно реализующих этапы работы над словом: «Картинка - слово» (ознакомление), «Верно - неверно» (тренировка), «Мой идеальный отпуск» (применение).

Опытно-экспериментальная работа проведена на базе СОШ №16 г. Владимира в 8 «В» классе (21 учащихся) на материале UNIT 1 «Sport and Outdoor Activities» учебника Rainbow English [1]. Эксперимент включал два последовательных этапа. На каждом проводились входное и выходное тестирования, включавшие задания трёх типов: соотнесение слова с дефиницией, заполнение пропуска в предложении, составление предложения с заданным словом. Прирост (разница между результатами выходного и входного тестов) служил основным критерием сравнения эффективности двух подходов. Выбор одного класса в качестве базы эксперимента позволил нивелировать влияние индивидуальных различий между группами учащихся: оба этапа проходил один и тот же коллектив, что повышает достоверность сравнительных данных.

Первый этап охватывал лексику Step 2 и предполагал работу исключительно средствами учебника без дополнительных игровых заданий. Входное тестирование показало 45%, выходное - 59%, прирост составил +14 процентных пунктов. Значительная часть учащихся испытывала затруднения в заданиях на самостоятельное высказывание: доля справившихся с этим типом заданий составила лишь 38%. Скорость актуализации лексики в устной речи также оставалась невысокой.

Второй этап охватывал лексику Step 5 (holidays at home/abroad, tendency, organize, travel agencies, excursions, laze about, campfire, backpacking) и реализовывался с опорой на разработанную систему лексических игр. В игре «Картинка - слово» учитель демонстрировал карточки с изображениями, произносил слово, учащиеся хором повторяли; после

предъявления всего набора карточки с подписями убирались и класс воспроизводил слова самостоятельно. В игре «Верно - неверно» учитель зачитывал утверждения с верным или намеренно искажённым употреблением новых слов (например: «To laze about means to work very hard» - False); учащиеся поднимали карточки и устно исправляли ошибочные варианты. В игре «Мой идеальный отпуск» учащиеся работали в парах в ролях туриста и журналиста, используя в диалоге не менее 4-5 изученных слов, после чего представляли рассказ партнёра классу. Входное тестирование зафиксировало 52%, выходное - 79%, прирост составил +27 процентных пунктов, что в 1,9 раза превышает результат первого этапа.

Таблица 1. Сравнительные результаты тестирований

Этап	Входное тестирование	Выходное тестирование	Прирост	Метод
Этап 1: Step 2, UNIT 1	45%	59%	+14 п.п.	Задания учебника
Этап 2: Step 5, UNIT 1	52%	79%	+27 п.п.	Система лексических игр

Наряду с количественными показателями, в ходе второго этапа зафиксированы качественные изменения: возросла активность на уроке, снизился языковой барьер у слабоуспевающих учащихся, которые в условиях игры «Мой идеальный отпуск» самостоятельно инициировали общение на английском языке. Это согласуется с выводами Солововой Е.Н. о том, что игровой формат снижает уровень тревожности перед иноязычной речью и создаёт благоприятные условия для учащихся с невысокой учебной мотивацией [4]. Доля учащихся, справившихся с заданием на самостоятельное высказывание, после второго этапа составила 71% против 38% после первого. Таким образом, трёхступенчатая система лексических игр, последовательно реализующая этапы ознакомления, тренировки и применения, обеспечивает прирост усвоения лексики в 1,9 раза выше по сравнению с традиционным подходом и способствует формированию активного словарного запаса восьмиклассников. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности регулярного включения лексических игр в уроки английского языка в 8 классе. Трёхступенчатая структура игрового блока органично вписывается в содержание УМК Rainbow English и не требует значительных временных затрат на подготовку, что делает её практически применимой в условиях реального учебного процесса.

Список используемой литературы

1. Афанасьева, О.В. Rainbow English: учебник английского языка для 8 класса / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова. - М.: Дрофа, 2020. - 256 с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Академия, 2006. - 336 с.
3. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1978. - 304 с.
4. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс / Е.Н. Соловова. - М.: Просвещение, 2006. - 239 с.
5. Wright, A. Games for Language Learning / A. Wright, D. Betteridge, M. Buckby. - Cambridge: Cambridge University Press, 2006. - 212 p.

УДК159.9

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДРУЖБЕ ПОДРОСТКОВ В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

IDEAS ABOUT ADOLESCENT FRIENDSHIP IN THE WORKS OF FOREIGN RESEARCHERS

Е.А. Мелехова (бакалавр)¹,

Е.Н. Малова (ст. преподаватель, кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ИР, группа ИО-124

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

E.A. Melekhova (bachelor)¹,

E.N. Malova (Senior Lecturer, Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, IR Department, group IO-124

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в данной статье изложены научные представления зарубежных исследователей о дружбе в подростковом возрасте. В работе анализируются зарубежные подходы к изучению дружеских связей в подростковой среде, в основе которых эмоциональная близость, взаимность, доверие, лояльность и уважение личных границ. Показано, что дружба выступает не

только как форма общения, но и как пространство социализации, в котором решается много возрастных задач.

Abstract: This article presents the scientific ideas of foreign researchers about friendship in adolescence. The paper analyzes foreign approaches to the study of friendships in adolescence, which are based on emotional intimacy, reciprocity, trust, loyalty and respect for personal boundaries. It is shown that friendship acts not only as a form of communication, but also as a space of socialization in which many age-related tasks are solved.

Ключевые слова: подросток, дружба, дружеские отношения, история, взаимоотношения, личные границы, доверие.

Keywords: teenager, friendship, friendships, history, relationships, personal boundaries, trust.

Подростковый возраст – это один из наиболее значимых этапов формирования личности ребенка. Здесь особенно возрастает роль общения со сверстниками. И именно в таком явлении как дружба подростки учатся доверять, поддерживать, брать ответственность за свои поступки и отстаивать собственные идеи и ценности. Для подростков дружба становится не только приятным занятием, но и важным условием психического развития. В ней проверяются нормы поведения, складываются ожидания от собеседника и формируется представление о том, каким должен быть «идеальный» или «настоящий» друг.

Дружба как социальный, но и психологический феномен привлекала внимание философов, социологов, психологов и других исследователей на протяжении веков. В зависимости от исторического периода и культурного контекста научные взгляды на дружбу существенно изменялись.

В эпоху Античности заложились основы нравственных идеалов. Центральное место было отведено дружбе. Пифагор рассматривал её как универсальный принцип, который соединяет людей в гармоничное целое. Ценностями он видел такие виды дружбы, как: дружба с родителями и дружба с благодетелями – те люди, у которых общественное положение изначально выше. Таким образом, дружба воспринималась не просто как добровольный союз. Это была связь, которая возвышалась над всеми социальными барьерами. Уже с первых веков античности она представляла собой идеал человеческих отношений, воплощая в себе высшую добродетель и мудрость [1, с. 134].

В эпоху уже классической Греции (V–IV вв. до н. э.) понятие дружбы меняется. От кровного родства она переходит в сторону рационального выбора. Дружба начинает восприниматься как своего рода политическое товарищество. Теперь друзьями начинают называть не просто близких людей, а союзников, и даже единомышленников, которые связаны общими идеями и интересами [1, с. 135].

Аристотель рассматривает дружбу в многообразии ее проявлений. Дружеские отношения, по нему, различаются по: 1) содержанию мотивов; 2) типу партнеров; 3) по характеру отношений. Аристотель подчеркивает, что истинная дружба предполагает полное раскрытие добродетельной природы человека. Цицерон описывает дружбу как совершенное и нравственно-прекрасное отношение. Он формулирует ее главное правило: друзья должны совершать в отношении друг друга исключительно нравственные поступки (без просьбы и не противоречащие добродетели) [1, с. 135-136].

Таким образом, в античную эпоху концепция дружбы формируется через постепенное выделение из множества социальных связей. Она понимается теперь как особая форма взаимоотношений, которая отличается от других видов человеческой близости [1, с. 137].

Эволюция дружбы продолжается и в Средневековье (V–XVI вв.). На первый план выходит теологическая (божественная) основа этого понятия. Самым ярким примером будет являться «божественная дружба». В отличие от античных представлений, под понятием дружба в эпоху Средневековья понималась духовная связь человека с Богом. Это было своего рода высшей формой любви. Фома Аквинский возводит дружбу в ранг важнейших добродетелей, приравнивая ее к проявлениям милостивой любви ко всему творению - от природы до живых существ. Это показывает, что в эпоху средних веков существовало единство этики, теологии и натурфилософии [1, с. 137].

Молодежная дружба в период средних веков представляла собой особую форму взаимоотношений. Само понятие «молодости» в тот период имело достаточно широкие временные границы - оно охватывало возрастной период от выхода из детского возраста до момента принятия мужчиной статуса главы семьи. Довольно обыденной практикой дворянских семей в ту пору было посвящение сыновей в рыцари с последующим их отправлением в дальние странствия. Эта традиция преследовала несколько целей: с одной стороны, прекращались беспорядки в отцовских поместьях, с другой – юношам давалась возможность получить боевой опыт в рыцарских учениях. Объединяясь в компании, молодые рыцари вели кочевой образ жизни

– грабили, сражались и т.д. Однако по свидетельству исторических источников, например по запискам французского хрониста XII века, между молодыми людьми устанавливались чрезвычайно прочные дружеские узы, даже можно сказать, братские узы, которые были чрезвычайно крепкими [1, с. 138].

В среде духовенства ситуация складывалась совсем иначе. Клирики, которые входили в интеллектуальную элиту общества, испытывали особую потребность в общении, но не простом, а интеллектуальном. Церковные настоятели и монахи были связаны обетом celibата. Но это не мешало им возмещать эмоциональную недостаточность через диалоги и исповеди. Этот социальный слой обладал более высоким уровнем образования. Из-за этого они получали возможность удовлетворять свою социальную потребность через письменную переписку и дискуссии на «божественные» темы [1, с. 138].

В эпоху Ренессанса (XIV-XVI вв.) понятие дружба находится на пике популярности. Гуманисты начинают возвеличивать её и делать самым важным проявлением человеческих отношений. Этот культ дружбы развивался в русле обновлённого интереса к античным идеалам. Гуманисты рассматривали дружескую привязанность как более стабильную и глубокую, чем любовные отношения. Делался острый акцент на духовной и интеллектуальной составляющей человеческих связей. Важнейшей основой становилось не социальное положение или возраст, а единство интересов и ценностей. Мишель де Монтень и Фрэнсис Бэкон, в своих трудах подчёркивали главное значение дружеских уз среди всех форм человеческого общения [1, с. 138].

В эпоху Просвещения (XVII-XVIII вв.) понятие дружбы проходит через существенные изменения. Мыслители этого периода, среди которых Д. Юма, Т. Гоббса, К. Гельвеция, И. Канта и П. Гольбаха, разработали своё понимание дружеских отношений. В нём они соединяют моральные принципы и рациональную выгоду. Дружба становилась такой социальной ценностью, которая стала отражать новые идеалы эпохи. Философы Просвещения открыто говорили о значимости личных интересов, взаимных выгод и удовлетворения потребностей как важных мотивах дружеского союза [1, с. 138].

Подводя итог об эволюции понятия дружбы, можно сказать, что в эпоху античности дружба была неразрывно связана с ритуалами, родственными узами и воинским (политическим) товариществом. Друзья объединялись общей деятельностью, а сама дружба вписывалась в систему общественных отношений. Со временем она переходит в сферу межличностных

отношений, при этом приобретая избирательный характер. В Средневековье представления о дружбе меняются. На первый план выходит понятие «божественной дружбы», выступает своеобразной формой любви к Богу. Гуманисты эпохи Возрождения, напротив, описывают дружбу как наиболее естественное и высокое человеческое чувство. Это тесно связано с тем, что в эту эпоху происходит возрождение античной культуры. Теперь дружба воспринимается как более устойчивые и постоянные отношения. Мишель Монтень подчёркивает её значимость среди всех межличностных связей. В эпоху Просвещения философы (Д. Юм, Т. Гоббс, К. Гельвеций, И. Кант и П. Гольбах) определяют дружбу как отношения, которые основаны на морали с примесью рационализации. Она начинает осмысливаться как нравственная ценность, которая стоит выше сословного происхождения. Вместе с тем, мотивами дружбы нередко выступают личные интересы, потребности и выгоды человека. [1, с. 142-143].

Современные представления о дружбе среди подростков связаны с тем, что в этом возрасте часто меняются интересы, повышаются требования к взаимопониманию и возрастает значимость принятия в группе.

Канадский социальный психолог П. Джиордано (2003) пишет о том, что близкие друзья наиболее принимающие, чем родители подростка, которые обязательно более ориентированы в будущее и обеспокоены потенциально негативными последствиями для поведения ребенка. С друзьями подросток может быть самим собой [4, с. 261].

Немецкий исследователь Томас Дж. Берндт (1992) говорит о том, что понятие дружбы различается по половому признаку. Девушки более открыто разговаривают о дружбе, чем юноши. Первые выражают это в общении с близкими друзьями о более личных и важных вещах. Вторые в свою очередь проявляют дружбу в невербальном стиле. Помимо этого, дружба у мальчиков менее близка, чем у девочек. Это связано с тем, что мальчики менее склонны доверять своим друзьям [5, с. 157].

В данном возрасте отношения со сверстниками начинают восприниматься иначе. Дружба становится сферой, где проверяются чувства, ценности и представления о справедливости. Подросток постепенно учится понимать другого человека, замечать его переживания, договариваться и отвечать за свои поступки. Здесь представления о дружбе у восьмиклассников становятся своеобразным «зеркалом» того, какими они хотят видеть отношения и каким хотят быть сами.

Томас Дж. Берндт (1982) говорит о том, что близкие друзья стремятся максимизировать счастье друг друга; они стараются, чтобы их взаимодействие было взаимно удовлетворяющим [6, с. 1451].

Британский исследователь Майкл Уиндл (1994), проведя тестирование среди подростков обоих полов, выделяет четыре характеристики дружбы: открытая враждебность, скрытая враждебность, взаимность в отношениях, раскрытие себя – которые часто включаются как измерения в подходах к буквальной части дружественных отношений. Он приходит к выводу, что данные характеристики важны для качества и удовлетворенности межличностных отношений среди близких друзей в подростковом возрасте [3, с. 1771].

Американский социальный психолог Дуан Бурместер (1990) при помощи своего опросника «Умения взаимодействовать с людьми (AISCQ)» пришёл к выводу о том, что близость дружбы неразрывно связана с адаптацией и межличностным общением среди подростков. Подростки, чьи дружбы оценивались (как ими самими, так и их друзьями) как дружелюбные, откровенные и удовлетворительные, отмечали, что они более компетентны и общительны. Процессы, которые создают близость в дружеских отношениях подростков являются важными детерминантами психического развития и роста компетентности. Индивидуальная адаптация является важным фактором, который определяет формирование дружбы в данный период, поскольку обмена информацией и поддержкой, становящиеся более распространёнными в подростковом возрасте, выявляют проблемы личной адаптации. Подростки со многими проблемами могут перегружать друзей неприятными разоблачениями или могут менее эффективно оказывать поддержку. Также молодые люди, которые не обладают навыками межличностного общения могут испытывать большие трудности в установлении и поддержании близких дружеских отношений [2, с. 1107-1108].

Подводя итог, можно сказать, что, анализируя зарубежные исследования, выявляется тот факт, что представления подростков о дружбе формируются под влиянием психологических, социальных и культурных факторов. Дружба у подростков рассматривается как важнейшая форма социальной связи, где удовлетворяются потребности в принятии, эмоциональной поддержке и признании значимости собственной личности. Ключевыми ценностями дружбы в зарубежных исследованиях чаще всего выступают доверие, взаимность, лояльность и принятие партнёра без унижения. При этом подростки связывают дружбу не только с общением, но и с устойчивостью

отношений. В подростковом возрасте возрастает роль близости и эмоционального компонента: дружба начинает пониматься как отношения, в которых важны искренность, способность к сопереживанию и готовность быть рядом в трудностях. Дружеские отношения рассматриваются как «пространство обучения» социальным навыкам. Здесь подростки учатся коммуникации, разрешению конфликтов, соблюдению норм взаимного уважения и восстановлению отношений после разногласий. Обнаруживается влияние контекста общения на представления о дружбе (особенности школьной среды, качества групповых отношений, степень включённости в компанию). Он может как укрепить представления о дружбе, так и исказить их. Многочисленные исследования подчёркивают значимость границ. Подростки ценят уважение личных сфер, умение не нарушать доверие, не распространять секреты и не вмешиваться в выбор другого. Наконец, зарубежные авторы приходят к выводу, что представления о дружбе у подростков формируются под влиянием как личностных факторов (характер, самооценка, эмпатия), так и социальных условий (семья, группа сверстников, культура общения).

Список используемой литературы

1. Никитина, Д.В. Дружба: парадигмы исследования / Д.В. Никитина // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2011. – № 12. – С. 133-143.
2. Duane Buhrmester Intimacy of Friendship, Interpersonal Competence, and Adjustment during Preadolescence and Adolescence // Child Development. – 1990. – No 4. - P. 1101-1111.
3. Michael Windle. A Study of Friendship Characteristics and Problem Behaviors among Middle Adolescents // Child Development. – 1994. – No 6. – P. 1764-1777.
4. Peggy C. Giordano. Relationships in Adolescence // Annual Review of Sociology. – 2003. –Vol. 29. – P. 257–281.
5. Thomas J. Berndt. Friendship and Friends' Influence in Adolescence // Current Directions in Psychological Science. – 1992. – No 5. – P. 156-159.
6. Thomas J. Berndt. The Features and Effects of Friendship in Early Adolescence // Child Development. – 1982. – No 6. – P. 1447-1460.

УДК 377.5

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ В СИСТЕМЕ СПО**

**PRACTICE-ORIENTED MATH ASSIGNMENTS AS A MEANS
OF IMPROVING PROFESSIONAL READINESS
IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM**

А.В. Мольков (магистрант)¹,

Л.И. Богомолова (к.п.н., кафедра «Педагогика»)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, кафедра «Педагогика»,
группа ПИНм-125

²ВлГУ, Педагогический институт, кафедра «Педагогика»

A.V. Molkov (master's student) ¹,

L.I. Bogomolova (Ph.D., Department of Pedagogy) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy,
PINm-125 group

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: статья посвящена проблеме разработки практико-ориентированных заданий в системе СПО на примере базовой дисциплины «Математика». На основе научной литературы раскрыта сущность понятия практико-ориентированного обучения и сформулировано рабочее определение применительно к математике. Также в статье сформированы принципы построения практико-ориентированных заданий и показана их роль в формировании профессиональных компетенций у студентов СПО.

Abstract: the article is devoted to the problem of developing practice-oriented tasks in the vocational education system using the example of the basic discipline "Mathematics". Based on the scientific literature, the essence of the concept of practice-oriented learning is revealed and a working definition is formulated in relation to mathematics. The article also defines the principles of constructing practice-oriented tasks and shows their role in the formation of professional competencies among students of vocational education.

Ключевые слова: Практико-ориентированное обучение; практико-ориентированные задания; принципы составления практико-ориентированных заданий; педагогическая ценность практико-ориентированных заданий.

Keywords: Practice-oriented learning; practice-oriented assignments; principles of practice-oriented assignments; pedagogical value of practice-oriented assignments.

В рамках ФГОС СПО особое внимание уделяется практической подготовке студентов, осваивающих образовательные программы. Основная задача практической подготовки заключается в развитии и совершенствовании модели практико-ориентированного обучения [6].

Дисциплина «Математика» относится к фундаментальным, она занимает центральное место в системе среднего профессионального образования, так как является основой для освоения профессиональных модулей и способствует формированию у студентов необходимых инструментальных навыков.

Основная цель среднего профессионального образования – это подготовка специалистов, которые могут осуществлять профессиональную деятельность в какой-либо сфере. Работодателю нужны специалисты, которые имеют не только большой запас теоретических знаний, но обладают практическими умениями и навыками [7, С. 316]. На первых курсах любого колледжа студенты изучают общеобразовательные дисциплины, одной из которых является математика.

И тут необходимо отметить, что математический материал имеет большую абстрактность, которая способствует снижению мотивации к обучению у студентов. Студенты задают вопрос: «Зачем нам это изучать?», «Где нам это пригодится?». Другими словами, студенты получают теоретические знания, но их применения на практике они не видят. То есть появляется разрыв между теорией и практикой. Преодолеть существующий разрыв между теорией и практикой позволяет разработка и внедрение практико-ориентированных заданий, которые свяжут теорию с практикой, то есть с реальными профессиональными задачами.

Чтобы раскрыть суть практико-ориентированного обучения, обратимся к научным работам. В одной из них говорится, что это процесс, при котором обучающиеся осваивают образовательные программы через решение прикладных задач, благодаря которым происходит развитие професси-

ональных компетенций [2]. Иной смысл вкладывают Ю. Ветров и Н. Клушина. Они понимают под практико-ориентированным обучением процесс формирования практического опыта у студентов в условиях учебных занятий, максимально приближённых к профессиональной среде [1].

Обобщая данные подходы, можно заключить, что практико-ориентированное обучение – это такое обучение, при котором освоение образовательной программы идёт через практические задания, которые могут встретиться в реальной профессиональной деятельности.

Применительно к математике в системе СПО мы не всегда можем обеспечить буквальное погружение в среду, то есть, например, студента-логиста мы не можем отправить в «среду» склада на уроке математики, но мы можем создать среду через текст и условия задачи, то есть смоделировать эту среду. Таким образом, под практико-ориентированным обучением математике будем понимать такое обучение, при котором абстрактное содержание математики будет рассмотрено через призму системы заданий, которые моделируют реальные профессиональные ситуации и требуют применения математического аппарата для решения прикладных задач.

Рассмотрим преимущества практико-ориентированного обучения в сравнении с традиционным обучением математике: [4, С. 226]

- Повышение мотивации: студенты более мотивированы, когда они видят, где им пригодится математика в будущей профессии.
- Улучшение понимания: студенты понимают материал лучше, если они видят его применение в реальных задачах.
- Развитие готовности к работе: у студентов развиваются навыки, которые они смогут использовать в будущей профессии.
- Развитие навыков решения проблем: студенты сталкиваются с проблемными ситуациями, решение которых приводит к формированию навыков решения реальных профессиональных проблем.

В работе И.М. Хряниной и М.А. Гавриловой даются рекомендации по созданию практико-ориентированных задач [5, С. 38]

- условия задачи рекомендуется строить на основе реальных ситуаций, хорошо знакомых студентам;
- стоит отдавать предпочтение ситуациям, которые позволяют проверить не только знания разделов математики, но и других смежных дисциплин;

- указанные ситуации должны ставить перед студентами проблему, для решения которой потребуется математический аппарат и личный жизненный опыт;
- в тексте задачи не следует указывать из какой области брать знания или каким способом решать;
- для активизации мышления полезно включить в условия дополнительную информацию, не имеющую прямого отношения к решению;
- при составлении задачи желательно использовать различные формы представления данных (таблицы, схемы, диаграммы, рисунки);
- так же в задание стоит включить ряд дополнительных вопросов, которые актуализируют личный практический опыт студента и стимулируют исследовательскую и творческую деятельность.

Опираясь на вышесказанное, установим принципы, по которым следует строить практико-ориентированные задачи по математике в системе СПО.

Во-первых, начнём с принципа профессиональной направленности. По данному принципу задания должны отражать реальные задачи профессии. Например, для логистов необходимо рассчитать объём склада, чтобы понять, сколько коробок и упаковок в нём поместится.

Во-вторых, задачи должны быть реалистичными – принцип реалистичности, то есть в задачах должны использоваться реальные данные. К примеру, для логистов важно упаковать товар, а для этого им необходимо рассчитать площадь поверхности для упаковки и её стоимость.

В-третьих, используем принцип проблемности. Задания должны содержать проблему, которая будет решаться с помощью математического аппарата. Например, как расставить товар, чтобы он занимал меньший объём.

В-четвёртых, принцип уровневой дифференциации, то есть задания разного уровня сложности. К примеру, для базового уровня достаточно рассчитать площадь помещения, а для повышенного необходимо оптимизировать материал для отделки склада с минимизацией расходов.

В-пятых, принцип постепенного усложнения, то есть от простого расчёта к составлению математических моделей для типовых задач.

В-шестых, принцип связи с компетенциями. В ФГОС СПО требования к результатам освоения образовательной программы указаны в виде двух групп компетенций: общих и профессиональных. Общие компетенции (ОК)

– это универсальные способы действий, одинаково значимые для большинства специальностей. Они нацелены на решение профессионально-трудовых задач и обеспечивают интеграцию выпускника в социально-трудовые отношения рынка труда [3]. Профессиональные компетенции (ПК) характеризуют способность специалиста действовать в конкретной профессиональной области, опираясь на сформированные умения, приобретённые знания и практический опыт [3]. Каждое разработанное практико-ориентированное задание должно быть соотнесено с определёнными общими и профессиональными компетенциями. На пример, расчёт площади склада с помощью определённого интеграла развивает ОК 01 «Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам» и ПК по специальности.

На основе данных принципов можно выделить педагогическую значимость практико-ориентированных заданий для СПО, под которой в данной статье понимается способность заданий обеспечить достижение образовательных результатов через формирование профессиональных компетенций.

Педагогическая значимость заключается: в формировании профессиональных компетенций, то есть применение математики в реальных условиях; в развитии математического мышления, то есть развитии умений и навыков анализа и моделирования; в повышении мотивации, студенты понимают, где именно им пригодится математика в профессии; в формировании связи математики с профессиональными модулями.

Для оценки эффективности заданий необходимо определить критерии, которые соотносятся с профессиональными компетенциями. Например, рассмотрим тему: «Призма. Параллелепипед. Куб. Площадь поверхности. Объём» для специальности «Операционная деятельность в логистике».

В рамках данной темы должно быть разработано задание, направленное на формирование ПК 3.1. «Планировать, подготавливать и осуществлять процесс перевозки грузов». Студенты должны будут рассчитать максимальное количество коробок, которое поместится в фургон, оптимизировать их размещение при перевозке, а так же определить расход упаковочного материала.

Критериями эффективности будут выступать:

1) Правильность расчёта вместимости: верное определение количества коробок.

2) Обоснованность оптимизации: дана схема оптимизации, указано как размещать коробки.

3) Точность расчёта расхода материала: верное применение формулы площади поверхности параллелепипеда.

4) Полнота решения: наличие формул, вычислений, пояснений и выводов.

Такой подход даёт возможность одновременно оценить математическую подготовку студента и уровень освоения им профессиональной компетенции.

Из вышесказанного следует, что составление практико-ориентированных заданий по математике, построенных на выделенных выше принципах, позволит не только преодолеть разрыв между теорией и практикой, но и повысить мотивацию к изучению дисциплины у студентов СПО. Данное повышение можно отследить через анкетирование студентов до и после выполнения задний или через наблюдение за активностью студентов во время занятия. Педагогическая значимость данных заданий заключается в их направленности на развитие профессиональных компетенций, что соответствует требованиям ФГОС СПО.

Список используемой литературы

1. Ветров Ю., Клушина Н. Практико-ориентированный подход // Вузовская жизнь. – 2002. – № 6. – С. 43-46.

2. Галушина П.С., Ильясов О.Р., Лопаева Н.Л., Неверова О.П., Ражина Е.В. Практико-ориентированный подход в современном высшем образовании // Российский научный вестник. – 2025. – № 1. – С. 272-276.

3. Методические рекомендации по реализации общих компетенций в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования от 27.12.2023 [Электронный ресурс]. – URL: <https://bemt.ru/wp-content/uploads/2024/06A1.pdf> (дата обращения 07.03.2026)

4. Хитрик А.В. Практико-ориентированное обучение математики как инновационный подход к обучению студентов // Инновации и качество высшего образования. – 2024. – С. 225–227.

5. Хрянина И.М., Гаврилова М.А. Использование практико-ориентированных заданий в обучении математике // Педагогика, экономика, право. – 2021. – № 1(2). – С. 36–41.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 3 июля 2024 г. №464 / М-во просвещения Рос. Федерации. – Москва: Просвещение, 2024.

7. Федосеева К.Ю., Ланина С.Ю. Компетентностный подход как эффективный механизм повышения конкурентоспособности выпускников СПО // Вопросы педагогики. – 2021. – № 4–1. – С. 316–318.

УДК 159.9

**ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА
В ПОДРОСТКОВОЙ ГРУППЕ**

MANIFESTATIONS OF SCHOOL BULLYING IN A TEENAGE GROUP

М.И. Мясникова (бакалавр)¹,

Е. Н. Малова (ст. преподаватель, кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Истории России, группа
ИО-123

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

M.I. Myasnikova (bachelor)¹,

E. N. Malova (Senior Lecturer, Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Russian History, group
IO-123

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в настоящей статье рассматриваются ключевые проявления школьного буллинга в подростковой группе, а также его особенности в условиях образовательной среды. Для оценки распространённости и форм буллинга в подростковой среде применяется тест Олвеуса. В результате было выявлено, что активный и пассивный буллинг в исследуемой группе есть.

Abstract: this article examines the key manifestations of school bullying in the adolescent group, as well as its features in the educational environment. The

Olveus test is used to assess the prevalence and forms of bullying among adolescents. As a result, it was revealed that there is active and passive bullying in the study group.

Ключевые слова: школьный буллинг, подростковая группа, агрессия, жертва, агрессор, наблюдатели, тест Олвеуса, школьная среда, межличностные отношения, социальная адаптация.

Keywords: school bullying, adolescent group, aggression, victim, aggressor, observers, Olveus test, school environment, interpersonal relationships, social adaptation.

Проблема школьного буллинга сохраняет свою значимость в практике школы и межличностных отношениях подростков. Современная школа выступает важной социальной средой, где формируются поведенческие модели, ценности и способы взаимодействия между учащимися. Последствия школьного буллинга для личности носят комплексный и долгосрочный характер. Прежде всего, они затрагивают психологическое состояние жертв: у подростков повышается уровень тревожности, формируется неуверенность в себе, снижается самооценка, возможно развитие депрессивных состояний. Кроме того, буллинг негативно влияет на учебную деятельность - учащиеся теряют интерес к обучению, ухудшается успеваемость, возрастает количество пропусков занятий.

«Буллинг (травля) – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы», - такое определение дал норвежский психолог Д. Олвеус в 1993 г. [4, с. 61]. Исследователь отмечал, что существенным отличием буллинга от конфликта, ссоры, любого другого насилия отличает именно систематичность, протяженность в течение определенного времени.

Буллинг может иметь различные проявления: от явных физических и вербальных воздействий до скрытых форм социального исключения и психологического давления. Существенную роль в этом играет групповая динамика, в рамках которой выделяются определённые роли: агрессор, жертва и наблюдатели.

Особенности психического развития подростков (стремление к самоутверждению, высокая значимость группового статуса) обуславливают особенно жестокие проявления буллинга. В этот возрастной период усилива-

ется потребность в признании со стороны сверстников, что нередко приводит к демонстративному поведению и стремлению занять доминирующее положение в группе.

В 70-е гг. XX в. первыми в исследованиях школьной травли стали Д. Олвеус, А. Пекасс, П. Хайнеман, Д.А. Лейн. В России первое упоминания о буллинге встречается в 2006 г. в исследовании И.А. Баевой и статье И.С. Кона. В настоящее время изучение буллинга носит междисциплинарный характер, в работах М. Г. Нечаевой, В. С. Собкина, А. А. Налчаджяна и др. уточнялись различные проявления буллинга.

Сегодня «буллинг» в России и за рубежом представляется хорошо изученным явлением. ЮНЕСКО выдвинула цель – преодоление буллинга во всем мире к 2030 г. Существует несколько наиболее распространенных и широко применяемых во всем мире антибуллинговых программ: ОВРР (Olweus Bullying Prevention Program), KiVa, Positive Action.

Актуальность темы связана с необходимостью выявления травли и создания системы профилактики буллинга в современных образовательных условиях. Государство и общество заинтересовано в том, чтобы школьная среда была психологически безопасна и позволяла в максимальной степени каждому учащемуся свои потребности в развитии, познании, общении.

Цель – изучить проявления и подверженность буллингу в подростковой группе. Объект исследования – феномен буллинга, предмет – буллинг в подростковой группе.

В качестве гипотезы было сформулировано предположение, что в исследуемой группе предполагается наличие буллинга, при этом наиболее распространёнными его формами являются вербальная агрессия и косвенные формы давления (игнорирование, распространение слухов), а вовлечённость подростков носит взаимный характер, проявляясь как в роли агрессоров, так и в роли жертв.

Теоретико-методологическая основа исследования: работа опирается на исследования по буллингу таких отечественных авторов, как И.А. Баева, И.С. Кон, а также на таких зарубежных авторов, как Д. Олвеус, А. Пекасс и П. Хайнеманн.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности применения системы мер по преодолению насилия в исследуемой группе. Возможна разработка методических пособий и научно-практических мероприятий для информирования педагогов, родителей и совершенствования системы преодоления буллинга в образовании всех уровней.

Базой исследования стала МБОУ СОШ № 3 г. Муром Владимирской области. В нем участвовали учащиеся 8 «Б» класса в количестве 36 человек.

В качестве психодиагностического инструментария выбран опросник «Буллинг» Д. Олвеуса, позволяющий выявить уровень распространённости буллинга, его разновидности и частоту проявлений. Он состоит из 13 вопросов, оценочная шкала 4-х балльная (никогда, 1 – 2 раза, бывает иногда, несколько раз в неделю), в нем две парциальные шкалы: шкала виктимизации как пассивный буллинг (прямая виктимизация - оскорбления, физический вред, угрозы и косвенная виктимизация - игнорирование, слухи, исключения) и шкала агрессии как активный буллинг (прямой – оскорбления, физическая агрессия и косвенный - игнорирование, слухи).

Далее представлены результаты исследования школьного буллинга по методике Олвеуса в 8 классе.

Установлено среднеарифметическое значение по шкалам методики (табл. 1).

Таблица 1. Среднеарифметические значения по шкалам методики

Шкалы		Среднеарифметическое
<u>Проявление</u> Активный буллинг	Прямой	0,55
	Косвенный	0,83
<u>Подверженность</u> Пассивный буллинг	Прямая виктимизация	1,39
	Косвенная виктимизация	1,2

На основе этого можно сделать вывод, что среднеарифметическое по выборке активного буллинга находится в зоне значений Слабо выражен, а пассивного в зоне значений Эпизодически возникает.

В подростковом возрасте пассивный буллинг выше активного. Активный буллинг замечен сразу, в то время как пассивный часто скрыт для окружающих.

Даже пассивный имеет серьезное влияние на эмоциональное состояние и социальный статус подростка - в косвенной виктимизации есть социальная изоляция жертвы, разрушение её репутации или отношений. А в этом возрасте важно быть включенным в группу, иметь друзей, отношения, контакты.

Далее устанавливалась выраженность проявления и подверженности буллингу учащихся 8-го класса (табл. 2).

Таблица 2. Выраженность проявления и подверженности буллингу учащихся 8-го класса

Шкалы	Уровни	Слабо выражен	Эпизодически	Ярко выражен
Проявление Активный буллинг	Прямой	50 %	41,7 %	8,3 %
	Косвенный	66,7 %	33,3 %	-
Подверженность Пассивный буллинг	Прямая виктимизация	11,1 %	77,8	11,1 %
	Косвенная виктимизация	44,4 %	50 %	5,6 %

Таким образом, буллинг в исследуемой подростковой группе есть, что подтверждается значительной долей учащихся, указавших на участие в агрессивных взаимодействиях как в роли агрессоров, так и в роли жертв.

Детализируя скажем, что активный прямой эпизодически и ярко выражен - признают 50 % учащихся, в больше степени оскорбления.

Пассивный буллинг прямой виктимизации эпизодически признают 77,8 % в особенности оскорбления, пассивный буллинг косвенной виктимизации ярко выражен у 5,6 %, эпизодически у 50 % в форме игнорирования и слухов. Гипотеза доказана.

Можно предположить, что агрессивные взаимодействия не носят систематического характера у большинства учащихся, однако являются достаточно распространёнными и затрагивают значительную часть подростков.

Анализ распределения ответов показывает, что преобладают показатели эпизодического уровня. Большинство форм буллинга (как активного, так и пассивного) чаще всего отмечаются в вариантах «раз или два» и «бывает иногда». При этом доля ответов, указывающих на регулярное проявление («несколько раз в неделю»), остаётся относительно невысокой.

Вследствие этого можно говорить о наличии устойчивых элементов буллинга в группе, требующих внимания, несмотря на отсутствие ярко выраженной, постоянно проявляющейся агрессии.

Работа по профилактике насилия в школе [1, 2, 3] предполагает, что школа – открытая система, она информирует о возникающих случаях буллинга вышестоящие организации. Школа работает в соответствии с государственным законодательством об образовании и защите прав ребенка. Системный подход предполагает участие в борьбе с буллингом всех субъектов образовательного пространства (учащихся, учителей, родителей). Ежегодно проводится мониторинг психологической безопасности образовательного пространства, в диагностике принимают участие учащиеся, учителя, родители. Задекларированы принципы жизни в образовательном учреждении в виде свода правил (конвенции).

В школе должны быть предусмотрены алгоритмы действий для всех обучающихся, ставших жертвами буллинга: что делать, куда обращаться, кому и в какой форме сообщить. Информировать взрослых – основное условие быстрой помощи страдающему ребенку. Заявление о факте провокации, оскорбления, физического насилия, шантажа, угроз и т. д. обязательно должно быть подано. Служба восстановительной медиации в школе работает с участниками процесса.

Классный руководитель заботится о психологическом микроклимате, чтобы каждый ученик чувствовал себя комфортно, спокойно и безопасно в коллективе сверстников и удовлетворял потребности в общении, развитии, дружбе. Регулярно проводится диагностика взаимоотношений в группе и психологического климата. Сплочению в подростковой группе способствует занятия в форме тренингов по развитию коммуникативных навыков, эмпатии, а главное - совместная деятельность общественной направленности.

Кроме того, проводятся развивающие беседы о правах и границах личности, ее выборах и ответственности. Именно так пассивно наблюдающие становятся защитниками. «Наблюдатели» - те подростки, кто видит травлю, но не вмешивается. Часто они боятся стать следующей жертвой или не знают, как правильно поступить. Через беседы и групповые занятия нужно помочь им понять свою роль в ситуации: объяснить, что молчание косвенно поддерживает агрессора, а поддержка жертвы может остановить буллинг

Работа с подростковой группой, в которой наблюдается буллинг, требует чуткого подхода - важно не просто устранить внешние проявления, но и разобраться в её причинах, помочь всем участникам ситуации. Важно выяснить, как долго длится конфликт, какие обстоятельства его провоцируют и как реагируют окружающие. Ключевой момент - обеспечить поддержку жертве буллинга. Подростку, который подвергается травле, нужно дать понять, что его слышат, он не виноват и взрослые готовы помочь. Важно создать ощущение безопасности: заверить, что взрослые возьмут ситуацию под контроль, и не оставлять подростка один на один с проблемой.

С подростками, проявляющими агрессию, тоже нужна отдельная работа. Часто за буллингом стоят собственные проблемы: неуверенность в себе, трудности в семье, потребность доминировать или отсутствие навыков конструктивного общения. Задача взрослых - не просто наказать, а помочь осознать последствия своих действий, развить эмпатию и предложить аль-

тернативные способы самоутверждения. Полезно вовлекать таких подростков в социально значимую деятельность, где они смогут проявить себя с положительной стороны.

Родителям важно объяснить, как распознать признаки буллинга у своего ребёнка, как поддержать его и проинформировать школу. Педагогов обучают замечать тревожные сигналы, корректно вмешиваться в конфликты и поддерживать безопасную среду на уроках и вне их. Регулярные встречи и совместные мероприятия помогут объединить усилия семьи и школы.

Список используемой литературы

1. Бейлина, Н.С. Проблема профилактики буллинга в образовательной организации / Н.С. Бейлина, Е.Н. Чеканушкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2024. – Т. 26. – № 3 (96). – С. 5–11.

2. Боброва, И.А. Основные направления работы педагога по профилактике буллинга в образовательной организации / И.А. Боброва // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №1. – С. 34–37.

3. Калутина, Е.Д. Школьный буллинг и его предупреждение в подростковой среде / Е.Д. Калутина // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2024. – №4. – С. 22–27.

4. Олвеус, Д. Агрессоры и их жертвы: издевательства в школе / Д. Олвеус // Разрушительное поведение в школе. – Вашингтон (Washington, DC), Hemisphere Publishing Corporation, 1984. – С. 57–76.

УДК 371.39

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ
ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИЧЕСКИХ
ОШИБОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

**USING DIGITAL TOOLS FOR THE PREVENTION
AND CORRECTION OF DYSGRAPHIC ERRORS IN YOUNGER
SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

Н.В. Осипченко (бакалавр)¹,

З.В. Патрушева (к.пед.н., кафедра ППДНО)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, ППДНО, гр. НОЛ-121.

²ВлГУ, Педагогический институт, ППДНО

N.V. Osipchenko (bachelor) ¹,

Z.V. Patrusheva (Ph.D., Department of PPDNO) ²

¹VISU, Pedagogical Institute, PPDNO, gr. NOL-121.

²VISU, Pedagogical Institute, PPDNO

Аннотация: автор в данной статье рассматривает вопросы, связанные с профилактикой и коррекцией дисграфических ошибок у младших школьников на уроках русского языка.

Abstract: The author in this article examines issues related to the prevention and correction of dystrophic errors in younger schoolchildren in Russian language lessons.

Ключевые слова: дисграфия, цифровые инструменты, младшие школьники, коррекция, профилактика.

Keywords: dysgraphia, digital tools, primary school students, correction, prevention.

Актуальность исследования обусловлена устойчивой распространённостью дисграфических ошибок у младших школьников и их прямой связью с формированием орфографических и грамматических навыков на уроках русского языка. Дисграфические ошибки затрудняют освоение программного материала, снижают качество письменных работ и осложняют контроль учебных достижений. В начальной школе письмо выступает базовым

учебным действием, поэтому своевременная профилактика и коррекция дисграфических проявлений рассматриваются как значимое направление педагогической и логопедической поддержки обучающихся.

Цель исследования состояла в теоретическом обосновании и опытной проверке эффективности использования цифровых инструментов в профилактике и коррекции дисграфических ошибок у младших школьников на уроках русского языка.

Гипотеза нашего исследования: использование цифровых инструментов на уроках русского языка будет способствовать снижению выраженности и частоты дисграфических ошибок у младших школьников, если в ходе опытной работы будут соблюдены следующие педагогические условия:

1. целевой подбор цифровых заданий в соответствии с типологией дисграфических ошибок и структурой формируемых компонентов письма, а также поэтапная организация работы по их профилактике и коррекции;

2. сочетание цифровых и традиционных упражнений в системе урока русского языка и регулярный контроль динамики результатов с фиксацией изменений в частоте и характере ошибок.

Опытная работа была организована на базе МАО «ОЦ № 1» г. Владимира. В котором участвовало 20 обучающихся второго класса в возрасте 7–8 лет. Группа рассматривалась как неоднородная по уровню сформированности письма, что позволило получить исходные данные в диапазоне от нормативного письма с единичными ошибками до выраженных устойчивых дисграфических проявлений.

Начальная диагностика уровня дисграфических ошибок была проведена по трём видам письменных работ: диктант, списывание с печатного текста и списывание с рукописного текста. Результаты показали следующее состояние до проведения коррекционной работы:

Диктант: среднее число ошибок на одного ребёнка составило 6,9 при разбросе от 2 до 12 ошибок. Доля обучающихся с выраженным уровнем ошибок достигала 20%.

Списывание с печатного текста: среднее число ошибок – 2,2 при диапазоне от 0 до 5 ошибок. Доля обучающихся с выраженными трудностями – 20%.

Списывание с рукописного текста: среднее число ошибок – 3,2 (диапазон 1– 6 ошибок). Наибольшая доля детей с выраженными проблемами была зафиксирована в этом виде работы – 35%.

Данные результаты подтвердили наличие устойчивых трудностей в письменной речи у части обучающихся и необходимость целенаправленной коррекционно-профилактической работы.

В соответствии с гипотезой, педагогическая работа была построена на реализации двух ключевых условий. Во-первых, применялся целевой подбор цифровых заданий, направленных на коррекцию конкретных типов дисграфических ошибок с учётом структуры формируемых компонентов письменной речи. Работа проводилась поэтапно – от простых к сложным заданиям. Во-вторых, цифровые инструменты органично сочетались с традиционными упражнениями (диктантами, списыванием) в рамках стандартного урока русского языка. Это позволило сохранить системность обучения. Третьим важным элементом стал регулярный контроль динамики, осуществлявшийся с помощью фиксации и анализа результатов выполнения заданий на цифровых платформах, что обеспечивало возможность оперативной корректировки индивидуальных образовательных траекторий.

Заключительная диагностика, проведённая после апробации педагогических условий, продемонстрировала положительную динамику по всем оцениваемым параметрам.

Диктант: среднее число ошибок снизилось до 4,2 на ребёнка, что на 2,7 ошибки (или 39%) меньше первоначального уровня. Диапазон ошибок сузился до 1–9. Доля обучающихся с выраженным уровнем ошибок сократилась вдвое.

Списывание с печатного текста: среднее число ошибок уменьшилось до 1,3 (снижение на 0,9 ошибки или 41%). Диапазон составил 0–3 ошибки. Доля детей с выраженными трудностями также сократилась с 20% до 10%.

Списывание с рукописного текста: средний показатель снизился до 2,0 ошибок (уменьшение на 1,2 ошибки). Диапазон ошибок – 0–4. Доля обучающихся с выраженным уровнем ошибок уменьшилась более чем в два раза – с 35% до 15%.

Проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Системное использование цифровых инструментов на уроках русского языка при соблюдении условий их целевого подбора, поэтапного внедрения, сочетания с традиционными методами и регулярного контроля динамики является эффективным средством профилактики и коррекции дисграфических ошибок у младших школьников. Эффективность методики доказана статистически значимым снижением среднего количества ошибок по всем видам

диагностических работ (на 38–41%) и сокращением в 2–2.5 раза доли обучающихся с выраженными дисграфическими трудностями. Таким образом, цифровые инструменты, интегрированные в педагогический процесс на методически обоснованных условиях, позволяют существенно повысить качество формирования графических, орфографических и грамматических навыков письма. Для успешного внедрения данной практики рекомендуется обеспечить педагогов необходимыми дидактическими материалами, соответствующими типологии дисграфических ошибок, а также организовать системное повышение их цифровой грамотности в области коррекционной педагогики.

Список используемой литературы

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в действующей редакции). – Текст: электронный.

2. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 (зарегистрирован Минюстом России 05.07.2021). – Текст: электронный.

3. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования: приказ Минпросвещения России от 02 августа 2022 г. № 653. – Текст: электронный.

4. Азова, О. И. Дизорфография у детей: учебное пособие / О. И. Азова. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 180 с.

5. Алексеева, О. А. Дисграфия. Профилактика и коррекция: учебное пособие / О. А. Алексеева. – Санкт-Петербург: Литера, 2021. – 124 с.

6. Антонова, Е. Е. Выявление специфических ошибок в письменных работах учащихся начальных классов / Е. Е. Антонова // Школьный логопед. – 2022. – № 3(83). – С. 83-87

7. Антохина, В. А. Использование цифровых образовательных технологий в коррекционной работе как фактор повышения резильентности детей с дизорфографией / В. А. Антохина, М. В. Николаева // Традиции и иннова-

ции в науке и образовании в аспекте цифровизации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Элиста, 27–28 октября 2024 года. – Элиста: Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, 2024. – С. 25-30.

УДК 371.8

**ВНЕУРОЧНОЕ ЗАНЯТИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING
STUDENTS' RESEARCH SKILLS IN EXTRACURRICULAR
ACTIVITIES**

А.А. Ошкина (магистрант) ¹,

Е.Ю. Рогачёва (д.и.н., кафедра Педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики, группа ПИНм-124

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

A.A. Oshkina (master's student) ¹,

E.Yu. Rogacheva (Doctor of History, Department of Pedagogy) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, group PIN-124

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: данная статья посвящена проблеме развития исследовательских умения во внеурочной деятельности обучающихся. На основе изучения теоретического аспекта обозначенной темы была сформирована программа внеурочного занятия для обучающихся 10 – 11 классов. Были проанализированы результаты формирования исследовательских умений до начала внеурочной деятельности и после.

Abstract: this article is devoted to the problem of developing research skills in extracurricular activities of students. Based on the study of the theoretical aspect of the designated topic, an extracurricular activity program was formed for students in grades 10 – 11. The results of the formation of research skills before and after extracurricular activities were analyzed.

Ключевые слова: ФГОС, внеурочная деятельность, исследовательские умения, обучающиеся 10 – 11 классов.

Keywords: Federal State Educational Standard, extracurricular activities, research skills, students in grades 10-11.

Внеурочная деятельность считается на современном этапе развития школьного образования очень важным аспектом. Внеурочные занятия в значительной мере повышают качество современного образования, дополняя содержание образования без изменения учебного плана. Благодаря им происходит углубление и обобщение учебной информации. Расширяется и кругозор обучающихся. Внеурочная деятельность необходима каждому обучающемуся в школе. Это является необходимым началом для развития исследовательских умений, так как это включает в себя выбор обучающегося при постоянной поддержке педагога. Именно такой подход дает возможность развивать необходимые качества для дальнейшей жизни ребенка.

В современном быстроразвивающемся обществе каждая школа основывается на требованиях Федерального государственного стандарта (ФГОС). ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт) – это совокупность обязательных требований к образованию определённого уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки. Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) в рамках данного стандарта, содержание исследовательской деятельности определяется как способность обучающихся к поиску релевантных информационных ресурсов, приобретению опыта в идентификации проблематики исследования, а также к артикуляции личного отношения к объекту и результатам исследования, что подразумевает рефлексивное мышление и эмоционально-нравственную оценку собственной деятельности. Стандарт также акцентирует внимание на развитии исследовательских компетенций обучающихся, которые в современных образовательных парадигмах являются ключевым аспектом. Для успешной реализации учебно-исследовательской деятельности у обучающихся необходимо сформировать следующие навыки: выявление и обоснование актуальности исследовательской проблемы; формулирование и раскрытие замысла исследовательской гипотезы; планирование исследовательской деятельности; непосредственное проведение исследования с поэтапным мониторингом и коррекцией результатов; подведение итогов работы в виде конечного продукта; презентация

результатов исследования заинтересованной аудитории для последующего обсуждения и потенциального практического применения.

Программа внеурочной деятельности направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственного, гражданского, социального, личностного и интеллектуального развитие обучающихся, их саморазвития и самосовершенствования, обеспечивающего социальную успешность, развитие творческих, физических способностей, сохранение и укрепление здоровья обучающихся [1.110].

Внеурочная деятельность реализуется на начальном, основном и среднем уровне школьного образования. Данная программа реализуется с соблюдением всех норм (санитарных правил и нормативов).

Внеурочная деятельность в школе реализуется по нескольким направлениям:

1.Общекультурное направление может помочь ребенку получить способы познания окружающего мира и развивать в ребенке такое качество как любознательность.

2.Духовно-нравственное: направление поможет воспитать в обучающихся нравственные чувства.

3.Общеинтеллектуальное: данное направление развивает в ребенке чувство прекрасного, творческие способности и формирует ценности у обучающихся.

4.Спортивно-оздоровительное: данное направление формирует в обучающихся бережное отношение к себе и своему здоровью, а также культуру здоровья.

Существуют определенные требования содержания рабочих программ внеурочной деятельности:

1. Содержание учебного предмета, учебного курса (в том числе внеурочной деятельности), учебного модуля;

2. Планируемые результаты освоения учебного предмета, учебного курса (в том числе внеурочной деятельности), учебного модуля;

3. Тематическое планирование с указанием количества академических часов; 4. Рабочие программы учебных курсов внеурочной деятельности также должны содержать указание на форму проведения занятий;

5. Рабочие программы учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей формируются с учетом рабочей программы воспитания.

Главной целью любого внеурочного занятия является достижение обучающимся личных, предметных и метапредметных результатов. Во внеурочной деятельности это реализуется за счет расширения культурной и информационной среды, а также гибкости ее организации. Предметные результаты формируются в основном в процессе школьных дисциплин. А во внеурочной деятельности происходит освоение личных и метапредметных результатов намного глубже, ведь обучающийся самостоятельно выбирает свое направление внеурочной деятельности исходя из своих интересов и имеющихся навыков. В целом сама суть внеурочных занятий в том, чтобы не просто получить определенное знание, а именно научиться действовать в различных ситуациях принимать самостоятельные решения.

Согласно ФГОС, внеурочная деятельность призвана:

Обеспечить учеников социальным опытом и ценностями для жизни: дать им возможность накопить практический опыт и сформировать систему ценностей, которые помогут им успешно адаптироваться в обществе.

Поддерживать индивидуальное развитие и социальную адаптацию вне учебного расписания: создать условия для раскрытия потенциала каждого ученика и его активного включения в жизнь общества в свободное время.

Стимулировать познавательную и социальную активность: Создать атмосферу, в которой ученики будут с энтузиазмом заниматься тем, что им интересно, и активно взаимодействовать с окружающим миром.

Подготовить к самостоятельной и ответственной жизни: Воспитать здоровых, творческих личностей, обладающих гражданской позицией, правовым сознанием и готовностью к активному участию в жизни общества.

Задачи внеурочной деятельности:

1.Необходимое создание условий для успешной адаптации обучающихся

2.Сбалансировать нагрузку детей в школе

3.Улучшение условий развития обучающихся

4.Учет индивидуальных особенностей обучающихся

При постоянной внеурочной деятельности у ребенка будет развиваться любознательность, обучающийся сможет работать с информацией и развивать при этом критическое мышление [4.221].

Для выявления педагогического опыта развития исследовательских умений обучающимся 10-11 класса было предложено анкетирование, направленное на выяснение актуальности проведения внеурочных занятий.

В опросе приняли участие 40 человек МБОУ СОШ №1 г. Собинка. Был составлен опросник, на основе которого были сделаны выводы о том, повышает ли внеурочное занятие качество образования в современной школе.

Обучающимся был предложен следующий список вопросов:

1.Знаете ли вы о существовании внеурочных занятий в нашей школе?
(да, нет)

2.Посещаете ли вы внеурочные занятия в школе? Если да, то укажите какие?

3.Помогают ли вам внеурочные занятия улучшить ваши знания по предмету?

4.Планируете ли вы дальнейшее посещение внеурочных занятий?

5.Как вы считаете, способствует ли внеурочное занятие качеству вашего образования?

6.Нужны ли внеурочные занятия в современном образовании?

Результаты опроса были следующие: 86% обучающихся считают внеурочное занятие нужным инструментом повышения качества образования в современной школе, так как оно помогает пополнить багаж знаний, и считают необходимым введение внеурочного занятия в современном образовании. 9% обучающихся нейтрально относятся к внеурочным занятиям, считая, что особых результатов оно не приносит, но утверждают, что внеурочное занятие необходимо в современном образовании. И только 5% обучающихся ответили, что не посещают внеурочные занятия, считая, что данные курсы не нужны для успешного образования.

Проведение опроса показало, что большинство обучающихся осознают необходимость внеурочных занятий в современном образовании, считая, что они повышают качество образования и дают возможность всестороннего изучения предмета, а также способствуют росту уровня знаний в выбранной области.

На основе проведенного опроса было разработано внеурочное занятие на тему «Полиция в конце XIX - начале XX вв.» для обучающихся 10-11 классов, изучающих историю.

Целевая аудитория: обучающиеся 10-11 классов

Объем программы: 16 академических часов (1 час в неделю)

Форма занятия: теория, самостоятельная работа с источниками, мини-опросы, создание проектов.

Цель: изучить деятельность полиции в годы Первой российской революции, проследить изменения в структуре Департамента полиции, а также план полиции во время русской революции 1905-1907 гг.

Задачи:

1. Изучить структуру органов внутренних дел
2. Рассмотреть основные реформы и результаты
3. Исследовать деятельность полицейских
4. Исследовать взаимодействие органов внутренних дел с населением

Содержание программы:

Занятие 1. Введение: Министерство внутренних дел в системе государства

Занятие 2. Структура, состав и функции органов полиции в Российской империи в конце XIX начала XX века

Занятие 3. Жандармерия в структуре полиции

Занятие 4. Деятельность сыскных отделений полиции с преступностью

Занятие 5. Функционал охранных отделений полиции и политического сыска

Занятие 6. Реформы полиции при Александре II

Занятие 7. Повседневная жизнь полицейского

Занятие 8. Организационно-правовые основы детальности полиции по охране общественного порядка в условиях революции 1905-1907 гг.

Занятие 9. Охрана общественного порядка в условиях русской революции 1905-1907 гг.

Занятие 10. Взаимодействие полиции и населения: конфликты и пути решения

Занятие 11. Наследие имперской полиции

Занятие 12. Деятельность и функции полиции во Владимирской губернии

Занятие 13. Деятельность жандармерии по нейтрализации революционных настроений во Владимирской губернии

Занятие 14. Создание мини-проектов

Занятие 15. Разработка мини-проектов

Занятие 16. Мини-проект и выступление на круглом столе

Планируемые результаты:

1. Предметные результаты: формирование целостных представлений о государственной структуре: полиции, и ее деятельность в годы Российской революции 1905-1907 гг.

2. Метапредметные результаты:

Регулятивные: определять план выполнения заданий на уроках, внеурочной деятельности. Осознанно относиться к другому человеку, его мнению. Осознавать невозможность контролировать все вокруг. Развитие умений составлять алгоритм решения задачи, выбирать способ решения учебной задачи, аргументировать предлагаемые варианты решений

В познавательной сфере: самостоятельно и грамотно находить информацию для выполнения учебных заданий в справочниках, словарях, таблицах, помещенных в учебниках. Аргументация своей позиции и мнению.

Коммуникативные: развитие умений и навыков сотрудничества, выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах; проявлять уважительное отношение к собеседнику; в ходе диалога и (или) дискуссии задавать вопросы по существу обсуждаемой темы и высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения;

Личностные: Осознание российской гражданской идентичности, проявление интереса к познанию истории Российской Федерации. Сформированность ориентации обучающихся на реализацию позитивных жизненных перспектив, инициативность, готовности и способности к личностному самоопределению, к отстаиванию собственного мнения.

Данное внеурочное занятие было применено к обучающимся 10-11 классов МОУ СОШ №1 г. Собинка. Основной целью данного внеурочного занятия для педагога стало исследование развития исследовательских умений обучающихся в рамках данного внеурочного занятия.

В исследовании принимало участие 40 обучающихся 10-11 классов. По мнению классных руководителей, исследовательские умения у данных классов развиты на высоком уровне.

Наблюдение за обучающимися проходило в 2 этапа. 1 этап проходил перед началом курса внеурочной деятельности. 2 этап проходил после завершения внеурочной деятельности и защиты мини-проекта каждым обучающимся.

Для оценки исследовательских способностей учащихся в данном исследовании была использована классификация А. И. Савенкова, которая предусматривает три уровня развития: низкий (неустойчивый интерес, зависимость от образца и контроля), средний (устойчивый интерес, частичная

самостоятельность, зарождение творчества) и высокий (внутренняя мотивация, полное владение навыками, оригинальность).

На начальном этапе наблюдения за учащимися 10-11 классов было установлено, что подавляющее большинство (80%) демонстрировали низкий уровень исследовательских умений. Это выражалось в слабом интересе к исследовательской работе и выраженной потребности в педагогическом руководстве, что препятствовало проявлению инициативы. У 20% учащихся был зафиксирован средний уровень, который чаще наблюдался у школьников с высокими академическими достижениями, но при этом они нуждались в помощи учителя для самостоятельного формулирования выводов.

По итогам проведенной исследовательской деятельности наблюдается существенное улучшение: 35% учащихся перешли на высокий уровень, характеризующийся полной самостоятельностью, оригинальностью и внутренней мотивацией к познанию. Средний уровень исследовательских умений теперь имеют 52% школьников, а низкий – 13%.

Эти результаты подтверждают эффективность внеурочной исследовательской деятельности как инструмента развития исследовательских компетенций. Для дальнейшего совершенствования этого подхода целесообразно уделять внимание развитию специфических характеристик такой деятельности и начинать ее внедрение с младших классов, обеспечивая последовательное формирование необходимых навыков.

Список используемой литературы

1. Аргунова Н.В., Лазарева А.А. Формирование исследовательских умений в курсе внеурочной деятельности обучающихся 10-11 классов // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 8. С. 108-112

2. Кашицын А. С., Ситнова Е. В., Червова А. А. Формирование исследовательской компетентности обучающихся через развитие проектно-исследовательских умений и навыков во внеурочной деятельности// Школа будущего. – 2016. – № 2. – С. 34-42.

3. Николаева Елена Ивановна, Петрусевиц Аркадий Аркадьевич Формирование ценностей и ценностных ориентаций школьников во внеурочной деятельности // Педагогическое образование в России. 2021. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostey-i-tsennostnyh-orientatsiy-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 15.02.2026).

4. Попова И. Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС // Народное образование. 2013. № 1. с. 219–226.

5. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход. В 2 ч. Ч. 1: учебник и практикум для академического бакалавриата / А. И. Савенков. - М. – 2019. - 232 с.

6. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. М.: Сентябрь, 2003. - 204 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №336 / М-во просвещения Рос. Федерации. – Москва: Просвещение, 2021.

8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной процессе: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1979. - 160 с.

УДК 37.016:811

**КОРПУСНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И DATA-DRIVEN LEARNING
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**ENCLOSURE TECHNOLOGIES AND DATA-DRIVEN LEARNING
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

О.Ю. Павлова (магистр)

ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра иностранных языков

O.Yu. Pavlova (Master)

VlSU, Pedagogical Institute, Department of Foreign Languages

Аннотация: статья посвящена теоретическому осмыслению возможностей корпусных технологий в обучении иностранным языкам с опорой на концепцию Data-driven Learning (DDL). Анализируются когнитивные основания эффективности корпусной работы. Разграничиваются два методических режима корпусной работы: indirect DDL и direct DDL, обосновывается их соответствие разным уровням подготовки и образовательным контекстам. Отдельное внимание уделяется соотношению корпусных технологий и генеративных языковых моделей.

Abstract: the article is devoted to the theoretical understanding of the possibilities of corpus technologies in teaching foreign languages based on the concept of Data-driven Learning (DDL). The cognitive foundations of the effectiveness of corpus work are analyzed. Two methodological modes of corpus work are distinguished: indirect DDL and direct DDL, and their correspondence to different levels of training and educational contexts is substantiated. Special attention is paid to the relationship between corpus technologies and generative language models.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, Data-driven Learning, когнитивная лингвистика, обучение иностранным языкам, межъязыковая интерференция, коллокации.

Keywords: corpus linguistics, Data-driven Learning, cognitive linguistics, teaching foreign languages, interlanguage interference, collocations.

Корпусные технологии в лингводидактике обсуждаются широко, однако их методический статус остаётся неустойчивым. Само понятие Data-driven Learning допускает разные трактовки: от полноценной самостоятельной работы учащегося с корпусом (direct DDL) до использования заранее отобранных преподавателем примеров, формально извлечённых из корпуса (indirect DDL) [7]. В результате под одним термином объединяются практики, различающиеся по степени самостоятельности, объёму материала и когнитивной нагрузке. Такое расхождение имеет не только терминологическое, но и дидактическое значение. Либо преподаватель следует классической дедуктивной модели «правило – упражнение – контроль», либо передаёт учащемуся исследовательскую функцию, предполагающую высокий уровень языковой автономии.

Термин DDL предложен Т. Джонсом в 1991 как обучение, опирающееся на непосредственное взаимодействие с корпусными данными и языковое наблюдение. Классическая формулировка предполагает, что учащийся анализирует и самостоятельно формулирует закономерности, выступая в роли исследователя [4]. Для преподавания иностранных языков привлекаются данные корпусов, статистические показатели и примеры употреблений, на основе которых обучающийся делает выводы о функционировании языкового явления. Метаанализ А. Бултона и Т. Кобба показывает устойчивый положительный эффект корпусной работы в обучении лексике и грамматике [3].

Эффективность DDL объясняется как минимум тремя взаимосвязанными механизмами. Один из них опирается на теорию прототипов Э. Рош: языковые категории организуются вокруг наиболее типичных представителей, индикатором которых служит корпусная частотность [6]. Так в английских корпусах наиболее частотными коллокатами *strong* выступают *support*, *evidence*, *sense*, формируя центр категории; периферийные случаи вроде *strong smell* или *strong wind* встречаются реже и требуют более тонкой семантической интерпретации. Для уровней A2-B1 целесообразна работа именно с прототипическими сочетаниями; периферия становится продуктивной лишь на более высоких этапах, где учащийся способен различать коллокационные ограничения. Другой механизм связан со схематизацией в понимании Р. Лангакера [5], согласно ему, многократная встреча с конструкциями типа *warten auf den Zug*, *warten auf eine Antwort*, *warten auf den Frühling* позволяет извлечь не дискретное правило управления, а целостную символическую схему *warten auf* + *Akkusativ*, что принципиально отличается от запоминания метаязыковой формулы, поскольку декларативное знание не всегда автоматизируется. Наконец, ключевую роль играет конкурентная активация, создающая когнитивный конфликт между схемами родного и изучаемого языка: русскоязычный учащийся переносит модель «ждать чего?» на немецкий, порождая ошибку *warten der Bus*, а серия аутентичных корпусных примеров с доминирующим паттерном *auf* + *Akkusativ* вступает в противоречие с интерферентной гипотезой, инициируя перестройку ментальной грамматики. Без такого столкновения ожидания и наблюдаемого распределения пересмотр схемы часто не происходит.

Разграничение *indirect DDL* и *direct DDL*, принятое в специальной литературе [7], описывает не просто технический вопрос доступа к корпусу, но принципиально разные педагогические режимы, соответствующие разным уровням языковой подготовки и степени автономии учащегося. Переход от первого режима ко второму не задаётся жёстким количественным порогом и зависит от уровня сформированности языковых схем, степени автономии учащегося и типа решаемой задачи. Обратный переход не исключается при работе с принципиально новым для учащегося материалом.

Indirect DDL, т.е. управляемая индукция с ограниченным материалом, опосредованный доступ к данным через преподавателя и отбор примеров, может быть ориентирован на школьный контекст и уровни A2-B1. Преподаватель заранее отбирает и очищает корпусные примеры, материал освобож-

дается от стилистически маркированных, редких или синтаксически перегруженных контекстов, сохраняя ровно ту вариативность, которая достаточна для запуска гипотезообразования, но не превышает когнитивный порог учащегося. Преподаватель выступает фильтром и интерпретатором корпусных данных. Учебная задача в этом случае – сформулировать одно правило или схему на основе ограниченного числа однотипных примеров. Примером задания для уровня A2 по немецкому языку может быть наблюдение ряда конструкций с *warten auf* и попытка описать повторяющийся паттерн. Аналогично для английского: ряд контекстов с *strong* + существительное, когда учащийся описывает общий смысл, объединяющий эти сочетания. Здесь сохраняется индуктивная природа DDL, но нагрузка удерживается в зоне ближайшего развития.

В таком случае чем корпусная выборка из нескольких примеров при *indirect* DDL отличается от иллюстративных предложений, составленных интуитивно? Различие определяется валидностью материала. Даже малая корпусная выборка сохраняет вероятностную структуру языка: *strong coffee* фиксируется в корпусах значительно чаще, чем *powerful coffee*, которое представлено единичными, преимущественно метафорическими контекстами. Интуитивная подборка такой статистической опоры не имеет и легко воспроизводит несуществующие или маргинальные коллокации. Однако статистическая репрезентативность – лишь часть аргумента. Существеннее наличие элемента неожиданности. В корпусной выборке может встретиться пример, не вписывающийся в предварительную гипотезу учащегося. Именно этот сбой запускает аналитическую перестройку. Специально сконструированные учебные примеры для иллюстрации одного правила такой возможности почти не дают. В отличие от них корпусные примеры часто содержат эллипсис, дискурсивные маркеры и нестандартные грамматические структуры, что готовит учащегося к реальной коммуникации.

Direct DDL, т.е. самостоятельная аналитическая работа с полноформатным корпусом, предполагает уверенный уровень B1 и выше и может быть предложена для обучения в старших классах школы и для вузовского обучения. Учащийся самостоятельно формирует запросы в открытых корпусах (COCA, BNC, DWDS, DeReKo) и анализирует достаточно большие выборки с учётом жанровой вариативности и периферийных случаев. Функция преподавателя меняется, он направляет исследование, а не интерпретирует данные. Учебные задачи включают сравнение жанров, оценку частотности, выявление периферийных случаев и формулировку вариативных

правил. Это не просто количественное расширение формата, а качественно иной режим аналитической деятельности. Возрастающая нагрузка компенсируется более высоким уровнем языковой схемы и учебной автономии. Примерами подобных заданий в английском языке могут быть: самостоятельный запрос *if + past simple* в корпусных данных, группировка конкордансов по прагматическим функциям (гипотетическая ситуация, вежливая просьба) и сравнение частотности с *if + present simple*. Для немецкого языка: запрос *sich freuen* в DWDS, сопоставление *sich freuen auf* (ожидание) и *sich freuen über* (реакция на факт), выделение жанровых предпочтений и формулировка правила сочетаемости.

Из сказанного следуют три условия использования DDL в преподавании иностранных языков. Первое связано с указанной языковой подготовкой: при более низком уровне когнитивная нагрузка корпусной работы превышает доступные учащемуся ресурсы, и исследовательский формат приносит не открытие новых закономерностей, а потерю учебной мотивации. Второе условие касается качества корпуса. Жанрово однородные массивы искажают частотную картину и тем самым формируют ложные представления о норме. При отборе примеров для *indirect DDL* необходимо учитывать жанровую принадлежность материала, а при *direct DDL* обучающийся должен понимать жанровую структуру корпуса и соотносить с ней свои интерпретации. Третье условие относится к методической компетентности преподавателя. Корпусные технологии не устраняют педагогическое посредничество, а, напротив, усложняют его. В российской образовательной традиции цифровые инструменты нередко воспринимаются как средство автоматизации преподавания, однако DDL работает иначе: цифровая среда повышает требования к профессиональной подготовке педагога [1; 2].

Распространение генеративных языковых моделей создало у части преподавателей иллюзию, что корпусные данные можно заменить автоматически сгенерированными примерами. Это методологически уязвимая позиция – и не потому, что модели плохо знают язык. Проблема в другом: они воспроизводят правдоподобный текст, не располагая прозрачной частотной базой. Коллокация может быть грамматически безупречной и при этом отсутствовать в реальных корпусах – тогда как нормативное употребление опознаётся именно через частотность. Преподаватель, работающий с машинными примерами, лишается этой опоры. Это не означает, что LLM бесполезны в лингводидактике: как инструмент для первичного формулирова-

ния гипотез или подготовки тренировочного материала они вполне применимы. Но там, где задача состоит в формировании чувства языковой нормы, корпус остаётся незаменимым.

Дифференциация *indirect* и *direct* DDL решает практическую проблему, которая долгое время оставалась в тени методических дискуссий: один и тот же метод не может одинаково работать на разных уровнях знания языка. Управляемое наблюдение за паттернами и самостоятельный корпусный анализ – разные педагогические режимы, требующие разной степени автономии и разного типа задач, выбор между ними определяется готовностью учащегося и характером того, что нужно усвоить. Преимущество корпусных данных перед интуитивными примерами при этом реализуется не автоматически. Решающим здесь остаётся профессиональная компетентность педагога: именно он определяет, какой объём материала уместен, как организовать наблюдение и когда когнитивный конфликт продуктивен, а когда избыточен.

Список используемой литературы

1. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Цифровизация лингвистического образования: преимущества и риски // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования. СПб.: ЛОИРО, 2020. С. 20–27.
2. Коряковцева Н. Ф. Автономия изучающего иностранный язык в аспекте цифровизации образования // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования. СПб.: ЛОИРО, 2020. С. 48–53.
3. Boulton A., Cobb T. Corpus use in language learning: A meta-analysis // *Language Learning*. 2017. Vol. 67. No. 2. P. 348–393.
4. Johns T. Should You Be Persuaded? Two Examples of Data-Driven Learning // *ELR Journal*. 1991. Vol. 4. P. 1–16.
5. Langacker R. W. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008. 566 p.
6. Rosch E. Cognitive representations of semantic categories // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1975. Vol. 104. No. 3. P. 192–233.
7. Yoon H., Jo J. W. Direct and indirect access to corpora: An exploratory case study comparing students' error correction and learning strategy use in L2 writing // *Language Learning and Technology*. 2014. Vol. 18. P. 96–117.

УДК 37.013

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ
ПОДРОСТКОВ**

**THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PROJECT ACTIVITIES
IN THE FORMATION OF A CULTURE OF ADOLESCENT HEALTH**

В.В. Петухова (студент)¹,

К.В. Дрозд (к.п.н., доцент кафедры Педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра БГО, группа БГ-123

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

V.V. Petukhova (student) ¹,

K.V. Drozd (Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy) ²

¹VISU, Pedagogical Institute, Department of BGO, group BG-123

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования культуры здоровья у подростков 14 – 15 лет в условиях современной школы. Актуальность темы обусловлена разрывом между декларируемыми знаниями о здоровом образе жизни (ЗОЖ) и реальными поведенческими практиками обучающихся. Авторы анализируют педагогический потенциал проектной деятельности как средства, позволяющего интегрировать ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты культуры здоровья.

Abstract: the article examines the problem of the formation of a health culture among adolescents aged 14 – 15 years in a modern school. The relevance of the topic is due to the gap between the declared knowledge about a healthy lifestyle and the real behavioral practices of students. The authors analyze the pedagogical potential of project activity as a means of integrating the value, cognitive and activity components of a health culture.

Ключевые слова: культура здоровья, здоровый образ жизни, подростки, проектная деятельность, воспитательная программа, ФГОС, здоровьесберегающие технологии, социализация.

Keywords: health culture, healthy lifestyle, teenagers, project activities, educational program, Federal State Educational Standard, health-saving technologies, socialization.

В условиях современной социокультурной ситуации, характеризующейся высокой информационной нагрузкой, снижением двигательной активности и ухудшением экологии, проблема сохранения здоровья подрастающего поколения приобретает стратегическое значение. Подростковый возраст (14-15 лет) является сензитивным периодом для формирования ценностных ориентаций и поведенческих паттернов. Однако, как показывает практика, у значительной части подростков наблюдается разрыв между декларируемыми знаниями о здоровом образе жизни (ЗОЖ) и их реальными повседневными практиками. Традиционные формы профилактической работы в школе, носящие преимущественно информационно-назидательный характер, не затрагивают личностную мотивацию учащегося и не учитывают его возрастные особенности: стремление к автономии, ориентацию на мнение сверстников, потребность в самореализации [2].

В связи с этим возникает необходимость поиска таких педагогических технологий, которые позволили бы вовлечь подростков в осмысленную, лично значимую деятельность по конструированию собственной культуры здоровья. Одной из технологий, обладающих значительным потенциалом, является проектная деятельность, проблемный и практико-ориентированный характер которой созвучен потребностям подросткового возраста.

Цель данной статьи – теоретически обосновать и представить практическую разработку использования средств проектной деятельности для формирования культуры здоровья у учащихся 14-15 лет.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил уточнить сущность понятия «культура здоровья» применительно к подростковому возрасту. Опираясь на труды В.В. Колбанова [4], Г.К. Зайцева [2] и Л.Г. Татарниковой [7], мы рассматриваем культуру здоровья как интегративное личностное качество, включающее три взаимосвязанных компонента:

1. Аксиологический (ценностно-мотивационный) – осознание здоровья как высшей жизненной ценности, наличие устойчивой внутренней мотивации к его сохранению.

2. Когнитивный – система научных знаний о факторах здоровья и риска, способах профилактики заболеваний, а также критическое мышление в оценке информации о ЗОЖ.

3. Деятельностный (поведенческий) – реальные умения и навыки здоровьесбережения (соблюдение режима, двигательная активность, стрессоустойчивость, отказ от вредных привычек).

Педагогический потенциал проектной деятельности в формировании данных компонентов раскрывается через ее сущностные характеристики. Согласно концепции Е.С. Полат [6] и И.А. Зимней [3], метод проектов предполагает наличие личностно значимой проблемы, самостоятельную деятельность учащихся и обязательный практический результат. Именно эти характеристики обеспечивают переход от репродуктивного усвоения знаний к продуктивному. Работая над исследовательским проектом (например, «Анализ школьного меню»), подросток не просто запоминает правила, а добывает знание опытным путем, что укрепляет когнитивный компонент. Творческие проекты («Здоровье в тренде») позволяют эмоционально пережить тему здоровья, сделать ее «модной» в референтной группе сверстников, влияя на аксиологический компонент. Наконец, практико-ориентированные (социальные) проекты («Школа – территория здоровья») воплощают ценность в конкретном действии, формируя деятельностный компонент.

С целью проверки теоретических положений и выявления актуального состояния проблемы было организовано эмпирическое исследование на базе МБОУ «СОШ № 46» г. Владимира. В диагностике приняли участие 78 учащихся трех 8-х классов в возрасте 14-15 лет. Для оценки компонентов культуры здоровья использовался комплекс методик: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, опросник «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин) [1], анкета «Оценка уровня отношения учащихся к своему здоровью» Г.А. Мысиной [5]. Результаты констатирующего этапа выявили ряд закономерностей (табл. 1).

Таблица 1. Результаты диагностики компонентов культуры здоровья (n=78)

Компонент	Критерий оценки	Результат
Аксиологический	Высокий уровень субъективной значимости здоровья	19% (15 чел.)
	Здоровье входит в тройку главных ценностей	28% (22 чел.)
Когнитивный	Знание основных факторов риска	91% (71 чел.)
	Способность критически оценивать информацию о здоровье	23% (18 чел.)
Деятельностный	Выполнение утренней зарядки (регулярно)	18% (14 чел.)
	Соблюдение режима сна	37% (29 чел.)
	Трудности с самоорганизацией	67% (52 чел.)

Полученные данные подтвердили наличие ключевого противоречия: при достаточно высоком уровне информированности о нормах ЗОЖ (когнитивный компонент) у большинства подростков наблюдается значительный разрыв с реальным поведением (деятельностный компонент), а ценность

здоровья не занимает лидирующих позиций в иерархии жизненных ценностей (аксиологический компонент). Это обосновало необходимость разработки и внедрения программы, направленной на интеграцию всех трех компонентов.

На основе результатов диагностики и теоретического анализа был разработан проект воспитательной программы «Мой формат здоровья». Программа рассчитана на один учебный год и построена на принципах субъектности, личностной значимости и деятельностного подхода. Логика программы предполагает последовательную реализацию трех модулей, каждый из которых соответствует определенному типу проектной деятельности и направлен на развитие конкретного компонента культуры здоровья (табл. 2).

Таблица 2. Структура программы «Мой формат здоровья»

Модуль	Тип проекта	Направленность	Примерные темы
Модуль 1 (окт-нояб)	Исследовательский	Когнитивный компонент	«Хронометраж моего дня», «Анализ школьного меню»
Модуль 2 (дек-январь)	Творческий	Аксиологический компонент	Создание видеороликов, мотивирующих постеров, квеста
Модуль 3 (февр-март)	Социальный	Деятельностный компонент	«Активная перемена», «Уголок здоровья», буклеты для родителей

Программа предусматривает изменение роли педагога, который выступает не транслятором знаний, а тьютором, сопровождающим самостоятельную работу проектных групп. Завершается программа публичной конференцией «Мой формат здоровья» и коллективной рефлексией, позволяющей учащимся осмыслить полученный опыт.

Реализация представленного подхода позволяет преодолеть разрыв между знаниями и поведением, превратив здоровый образ жизни из абстрактной идеи в личностно значимую ценность и практически реализуемую норму повседневности. Апробация программы «Мой формат здоровья» и оценка ее эффективности станут перспективой дальнейшего исследования.

Список используемой литературы

1. Дерябо, С.Д., Ясвин, В.А. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

2. Зайцев, Г.К. Валеология: теория и практика / Г.К. Зайцев. – СПб.: Питер, 2012. – 256 с.

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

4. Колбанов, В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В.В. Колбанов. – СПб.: ДЕАН, 2000. – 256 с.

5. Мысина, Г.А. Диагностика отношения к здоровью в подростковом возрасте: методическое пособие / Г.А. Мысина. – Самара: Изд-во СГПУ, 2013. – 64 с.

6. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2009. – 272 с.

7. Татарникова, Л.Г. Валеология в педагогическом пространстве: монография / Л.Г. Татарникова. – СПб.: Крисмас+, 2002. – 200 с.

УДК 37.015.3

**ПРИЕМ ПОХВАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ
УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

**RECEIVING PRAISE AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS'
SELF-ESTEEM IN THE LEARNING PROCESS**

У. А. Поздеева (бакалавр)¹,

Л. А. Романова (к.п.н., кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Всеобщей истории, группа
ИО-123

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

U. A. Pozdeeva (bachelor)¹,

L. A. Romanova (Ph.D., Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of General History, group IO-123

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье кратко обсуждаются результаты влияния педагогической похвалы на формирование адекватной самооценки у младших школьников. В результате проведенного исследования были выявлены и

опытно проверены ключевые условия, соблюдение которых позволяет использовать похвалу в качестве эффективного средства формирования адекватной самооценки. На основе полученных данных сформулированы практические рекомендации для учителей начальной школы.

Abstract: the article briefly discusses the results of the influence of pedagogical praise on the formation of adequate self-esteem in younger schoolchildren. As a result of the conducted research, key conditions have been identified and experimentally verified, the observance of which allows using praise as an effective means of forming an adequate self-esteem. Based on the data obtained, practical recommendations for primary school teachers are formulated.

Ключевые слова: похвала, самооценка, младшие школьники, методика “Три оценки”, учебный процесс, формирующее оценивание.

Keywords: praise, self-assessment, primary school students, “Three grades” methodology, educational process, formative assessment.

Среди личностных качеств, влияющих на учебные достижения младших школьников, особую роль играет самооценка. Самооценка влияет на многие аспекты жизни ребенка, включая учебную деятельность, социальную адаптацию, личностное развитие и эмоциональное благополучие. Самооценка выступает одним из важнейших регуляторов поведения, оказывающем влияние на требовательность к себе, отношение к успеху и неудаче, а также на уровень притязаний личности. Ее уровень определяет мотивацию школьника, его готовность браться за сложные задачи. Чем адекватнее ученик оценивает свои возможности и результаты, тем эффективнее и успешнее он учится.

Особую значимость процесс формирования адекватной самооценки приобретает в младшем школьном возрасте, поскольку именно этот период считается сенситивным для развития данного компонента самосознания.

Согласно исследованиям Л. С. Выготского, А. И. Липкиной и Л. И. Божович, дети воспринимают оценку учителя, выраженную в форме похвалы или порицания, как критерий собственной личностной ценности [1, С. 64]. Однако на практике учителя зачастую применяют похвалу бессистемно, не учитывая психологические механизмы воздействия. Это создает разрыв между необходимостью развивать адекватную самооценку и недостаточной степенью разработанности методических основ использования похвалы как педагогического инструмента ее формирования.

Исследование направлено на то, чтобы теоретически обосновать и опытно подтвердить эффективность использования похвалы как педагогического средства формирования и развития адекватной самооценки у младших школьников. Предполагается, что «похвала будет способствовать формированию адекватной самооценки, если:

1) она конкретна и адресована индивидуальным достижениям или усилиям ученика;

2) педагог акцентирует внимание на личном прогрессе школьника, избегая сравнений с одноклассниками;

3) использование похвалы носит системный характер с учетом возрастных особенностей обучающихся» [2, С. 87-92].

Исследование осуществлялось на базе школы №12 города Владимир с февраля по март 2026 года. В нем участвовали 24 ученика третьего класса (возраст 9 – 10 лет; 13 мальчиков и 11 девочек).

Для диагностики уровня самооценки применялась методика “Три оценки” А. И. Липкиной [1, С. 56-58], адаптированная для детей младшего школьного возраста. Данный диагностический инструмент позволяет определить тип самооценки (адекватная, завышенная или заниженная) и выявить особенности ее аргументации у учащихся [2, С. 152]. Каждый ученик выполнял диктант, а затем самостоятельно выбирал одну из трех отметок (“5”, “4”, “3”), что позволило выявить уровень и аргументацию самооценки. Дополнительно в ходе исследования проводилось педагогическое наблюдение, направленное на фиксацию эмоциональных и поведенческих реакций школьников на применение похвалы [2, С. 162].

Исследование проводилось в три последовательных этапа. На первом, констатирующем, этапе осуществлялась первичная диагностика уровня самооценки учащихся. Затем – формирующий этап: в течение трех недель реализовывалась специальная программа, предусматривающая систематическое использование похвалы на уроках русского языка, математики и чтения. Завершающим стал контрольный этап, в рамках которого проводилась повторная диагностика для оценки динамики исследуемого показателя.

Анализ данных констатирующего этапа (см. таблицу 1) показал, что лишь 41, 7% учащихся (10 человек) обладают адекватной самооценкой. При этом 33, 3% детей (8 человек) демонстрируют завышенную самооценку, а 25, 0% (6 человек) – заниженную. Таким образом, более половины класса (58, 3%) имеют неадекватную самооценку. Это объективно подтверждает

актуальность и необходимость реализации формирующего воздействия [5, С. 23-25].

Таблица 1. Динамика самооценки учащихся в ходе эксперимента

Показатель	Констатирующий этап (февраль 2026 г.)	Контрольный этап (март 2026 г.)	Динамика изменений
Общее количество участников	24 ученика	24 ученика	–
Адекватная само- оценка	10 человек (41,7%)	13 человек (54,2%)	Увеличение на 12,5%
Завышенная само- оценка	8 человек (33,3%)	6 человек (25,0%)	Снижение на 8,3%
Заниженная само- оценка	6 человек (25,0%)	5 человек (20,8%)	Снижение на 4,2%
Неадекватная само- оценка (суммарно)	14 человек (58,3%)	11 человек (45,8%)	Снижение на 12,5%

Анализ аргументации показал, как уровень самооценки влияет на поведение и восприятие собственных результатов. Дети с адекватной самооценкой реалистично оценивают свою работу и могут четко объяснить выбор отметки. Например, они замечают и признают свои ошибки: “Я пропустил букву, поэтому не пятёрка” [1, С. 60]. Школьники с завышенной самооценкой почти всегда ставят себе “5”, даже если работа выполнена не идеально. Они оправдывают это собственными усилиями (“Я старался, значит, пятёрка”) или считают ошибки незначительными. Неудачи вызывают у них сильные негативные эмоции. Ученики с заниженной самооценкой, напротив, не верят в свои силы: даже безупречно выполнив задание, они выбирают “3”. Их комментарии отражают устойчивую неуверенность: “У меня все равно никогда не получится”, – что свидетельствует о сформировавшемся негативном опыте и ожидании неудачи [5, С. 12-14].

На формирующем этапе педагогическая работа строилась в соответствии с положениями выдвинутой гипотезы. Учитель систематически применял дифференцированные виды похвалы. Он целенаправленно заменял

обобщенные оценки (“молодец”) на конкретные, описательные (“ты верно определил падеж у всех существительных”), подчеркивая приложенные усилия (“я вижу, как ты старался”) и использовал авансирующую поддержку для неуверенных детей (“я знаю, ты справишься”) [2, С. 145–148]. В процессе работы строго исключались сравнение учеников между собой и публичное акцентирование допущенных ошибок. Акцент смещался с врожденных способностей (“ты талантлив”) на конкретные учебные действия и подходы (“ты нашел правильный способ решения”). Для детей с заниженной самооценкой целенаправленно создавались “ситуации успеха” посредством подбора посильных заданий с последующим обязательным одобрением даже незначительных достижений. Ученикам с завышенной самооценкой давали сдержанную похвалу, строго соответствующую их реальному вкладу в работу, что препятствовало закреплению неадекватного восприятия собственных возможностей.

По итогам контрольного (см. таблицу 1) этапа зафиксирована положительная динамика. Число детей с адекватной самооценкой выросло до 13 человек (54, 2%), что на 12, 5% выше исходного уровня. Одновременно сократилась доля школьников с неадекватной оценкой своих возможностей: с завышенной с 33, 3% до 25, 0%, с заниженной – с 25, 0% до 20, 8%. В результате общая доля обучающихся с неадекватной самооценкой снизилась на 12, 5%. Педагогическое наблюдение выявило позитивные изменения в поведенческих показателях. Появилась активность учащихся на уроках, снизилась тревожность, укрепилась готовность выполнять задания повышенной сложности. Наиболее выраженный прогресс отмечен в группе детей с изначально заниженной самооценкой. Некоторые из них впервые за учебный год добровольно вышли к доске, что свидетельствует о росте уверенности и мотивации.

Результаты подтвердили гипотезу исследования: грамотная похвала действительно помогает развивать адекватную самооценку у младших школьников при соблюдении выделенных нами условий.

Наибольшую эффективность продемонстрировали два подхода:

- конкретная похвала, сфокусированная на затраченных усилиях и индивидуальном прогрессе ученика;
- авансирующая похвала, которая способствует формированию у ребёнка уверенности в собственных силах ещё до выполнения задания.

На основе полученных результатов разработаны практические рекомендации для педагогов:

1) Хвалите конкретно. Избегайте шаблонных “Молодец” и “Умница”. Четко обозначьте, что именно получилось хорошо: “Ты аккуратно записал решение задачи” или “Ты нашел очень интересный способ проверки безударной гласной”. Так ученик поймет какие действия ценятся, и будет стремиться их повторить.

2) Подчеркивать усилия, а не врожденные способности. Вместо “Какой ты талантливый” лучше сказать: “Ты очень упорно готовился и поэтому добился успеха”. Это учит ребенка ценить процесс работы и стремиться преодолеть трудности, а не бояться “оказаться недостаточно умным”.

3) Отмечайте личный прогресс. Фразы вроде “Ты лучше всех в классе” создают нездоровую конкуренцию и могут навредить самооценки других детей. Гораздо полезнее отметить индивидуальный рост: “Сегодня ты написал диктант на две ошибки меньше, чем в прошлый раз”. Это помогает ученику видеть собственный путь развития и формирует уверенность, основанную на реальных достижениях.

4) Используйте авансирующую поддержку для неуверенных детей. Фраза “Я знаю, ты сможешь, если немного подумаешь” может придать сил и предотвратить отказ от работы. Но важно, чтобы она была искренней, а задание – посильным. Иначе ребенок может испытывать еще большее разочарование.

5) Исключите сравнение между учениками. Похвала, которая противопоставляет одного ребенка другому (“Ты молодец, а вот Петя не справился”), создает нездоровую атмосферу в классе. Лучше хвалить без привязки к успехам других.

6) Учитывайте возраст и индивидуальные особенности. Младшие школьники нуждаются в более частой эмоциональной похвале с четким объяснением, за что их хвалят. Подростки ценят сдержанность и аргументацию. Также важно дозировать похвалу в зависимости от уровня самооценки ребенка. Детям с заниженной самооценкой нужна дополнительная поддержка и признание даже небольших успехов, а с завышенной – более строгий и объективный подход [3, С. 135-137].

Таким образом, похвала – это важный психолого-педагогический инструмент, но работает она лишь при грамотном, системном и личностно-ориентированном применении [4, С. 28]. Разработанные в ходе исследования рекомендации предоставляют практическую ценность для педагогов

начальных классов, которые помогут целенаправленно развивать их оценочную компетентность и совершенствовать подходы к поддержке учебной мотивации школьников.

Список используемой литературы

1. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М.: Знание, 2016. – 64 С.
2. Селивёрстова, Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: учебное пособие / Е. Н. Селивёрстова. – Владимир: ВИРО, 2024. – 210 С.
3. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2021. – 460 С.
4. Савинков, С. Н. Педагогическая оценка как фактор формирования самооценки младших школьников / С. Н. Савинков // Начальная школа. – 2024. – № 3. – С. 24-29.
5. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск: БГПУ, 2015. – 98 С.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА СОВРЕМЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

PROBLEMATIC INTERNET USE BY MODERN TEENAGERS

С.В. Прейшев (бакалавр)¹,

Е.Н. Малова (ст. преподаватель, кафедра педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФМОиИТ, группа ФМ-124

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

S.V. Preishev (bachelor)¹,

E.N. Malova (Senior Lecturer, Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of FMOiIT, group FM-124

² vISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: цифровые технологии определяют социализацию современных подростков, расширяя возможности для обучения и общения, но одновременно порождая психологические риски: кибербуллинг, зависимость от гаджетов, утрату приватности и нарушения эмоциональной регуляции. Подростковый возраст (высокая эмоциональная чувствительность, потребность в признании сверстников) создает особую уязвимость перед данными угрозами. В исследовании применялась «Общая шкала проблемного использования интернета» (GPIUS2). Установлено, что 74,55 % подростков имеют неблагоприятные симптомы вовлеченности в социальные сети, а у 18,65 % предполагается нарастание зависимого поведения. Проблемное использование интернета среди подростков распространено шире формально диагностируемой зависимости и проявляется уже на уровне нарушений саморегуляции.

Abstract: digital technologies determine the socialization of modern adolescents, expanding opportunities for learning and communication, but at the same time generating psychological risks: cyberbullying, dependence on gadgets, loss of privacy and violations of emotional regulation. Adolescence (high emotional sensitivity, the need for peer recognition) creates a special vulnerability to these threats. The study used the "General Scale of Problematic Internet Use" (GPIUS2). It was found that 74.55% of adolescents have unfavorable symptoms of involvement in social networks, and 18.65% expect an increase in addictive behavior. Problematic Internet use among adolescents is more widespread than formally diagnosed addiction and manifests itself at the level of self-regulation disorders.

Ключевые слова: подростки, цифровые риски, проблемное использование интернета, социальные сети, компульсивное использование, цифровая социализация, регуляция настроения, когнитивная поглощенность, кибербезопасность, профилактика зависимого поведения.

Keywords: adolescents, digital risks, problematic Internet use, social networks, compulsive use, digital socialization, mood regulation, cognitive preoccupation, cybersecurity, prevention of addictive behavior.

Интенсивное развитие информационных технологий и их широкое внедрение в повседневную жизнь определяет социализацию молодого поколения. Активно используется интернет, социальные сети, мобильные приложения, что значительно расширяет возможности для обучения, коммуникации и самореализации.

Однако вместе с этим возрастает уязвимость к столкновению с негативными аспектами цифровой среды, такими как кибербуллинг, кибермошенничество, зависимость от гаджетов, утрата личной безопасности и приватности, а также психологические проблемы, связанные с виртуальной зависимостью.

Феномен цифровых рисков активно исследуется (Плешаков В.А., 2005; Солдатова Г.А. 2021, Глухов А.П., 2023, и др.). Сотрудники МГППУ расширяют взгляд на риски в цифровой среде в детских возрастах [1].

Психологические риски в цифровой среде – «это ситуации, когда цифровая среда порождает угрозы, которые могут нанести психологическую травму или негативно повлиять на развитие личности ребенка» [1, с. 8].

Рубцова О.В. указывает, что особенности подросткового возраста (высокая эмоциональная чувствительность, стремление к самопрезентации, зависимость от оценок сверстников и построение идентичности) определяют уязвимость данной возрастной группы к рискам подобного рода [2].

Данное исследование сосредоточено на изучении риска вовлеченности в социальные сети. Перед педагогическим и родительским сообществами стоит задача изучения особенностей формирования и проявления проблемного поведения в интернете подростков, а также эффективные методы профилактики.

Цель исследования – выявление подверженности школьников подросткового возраста цифровым рискам. Известно, что цифровая социализация несет как позитивные, так и негативные последствия, но остается неясным, какие компоненты проблемного интернет-поведения доминируют в конкретной школьной выборке.

Гипотеза: подверженность цифровым рискам в подростковой группе высокая.

Практическая значимость: разработаны рекомендации по внедрению программ цифровой гигиены, тренингов эмоциональной регуляции для группы риска и психологическому просвещению родителей о вреде FOMO и стресс-редуцирующем эффекте отказа от социальных сетей.

Выборку составили учащиеся 7 и 8 классов (n=59) МБОУ «Садовая СОШ» Суздальского района Владимирской области. Время проведения: декабрь 2025 г.

Инструментарием стала «Общая шкала проблемного использования интернета» (GPIUS2, Caplan, 2010, в адаптации А.А. Герасимовой, А.Б. Хол-

могоровой, 2018). Авторы избегают термин интернет зависимость / зависимость от социальных сетей и описывают только ее поведенческие проявления. Методика имеет 5 парциальных шкал, состоит из 14 утверждений, оценочная шкала 7-балльная.

Вначале по шкалам методики рассчитаны нормы по группе испытуемых: Предпочтение онлайн-общения (7.12 ± 1.73), Регуляция настроения (13.24 ± 1.86), Когнитивная поглощённость (14.06 ± 1.68), Компulsive использование (15.18 ± 1.38), Негативные последствия (3.41 ± 0.62).

Далее устанавливалась выраженность признака по каждой шкале (табл. 1).

Таблица 1. Выраженность по шкалам методики

Шкалы /Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Предпочтение онлайн-общения	20,4 %	67,8 %)	12,8 %
Регуляция настроения	18,7 %	72,8 %	8,5 %
Когнитивная поглощённость	20,3 %	71,2 %	8,5 %
Комulsive использование	25,4 %	64,4 %	10,2 %
Негативные последствия	13,6 %	86,4 %	-

По шкале «Предпочтение онлайн-общения» выявлено, что значительная часть выборки (67,8 %) в зоне нормальных значений, ниже нормы 12,8 %. Это позволяет сделать вывод о том, что для большинства участников исследования онлайн-коммуникация не выступает доминирующим или замещающим типом взаимодействия. В то же время 20,4 % имеют высокие значения по шкале.

По шкале «Регуляция настроения» констатируем, что 72,8 % опрошенных находятся в пределах нормы, 8,5 % в зоне низких значений. Это говорит о том, что большая часть выборки обладает сформированными навыками эмоциональной саморегуляции. В то же время 18,7 % выборки имеют высокие результаты по данной шкале – онлайн-общение позволяет избегать тревогу, используется для улучшения эмоционального состояния.

По шкале «Когнитивная поглощённость» установлено, что 71,2 % опрошенных в зоне нормы, у 8,5 % выборки значения ниже нормы. Однако у 20,3 % результаты высокого уровня, что свидетельствует об устойчивой фиксации сознания на интернет активностях, снижении когнитивного контроля, ухудшении концентрации и постепенного вытеснения реальных жизненных задач виртуальными сценариями.

По шкале «Компульсивное использование» 64,4 % имеют средние результаты, 10,2 % низкие. В зоне высоких значений 25,4 % испытуемых, что предполагает утрату контроля по времени пребывания в сети, навязчивую, снижающую тревогу, вовлечённость в виртуальную среду.

По шкале «Негативные последствия» 86,4 % находятся в зоне средних значений и не имеют проблем в жизни, связанных с цифровой средой. У 13,6 % результаты в зоне высоких значений – испытуемые признают проблемы в жизни и сложности управления жизнью, связанные с социальными сетями.

Анализ результатов позволил установить, что 55,9 % участников исследования имеют высокого уровня результат по одной шкале методики, 13,55 % - по двум шкалам, 5,1 % - по трем шкалам.

Таким образом, по оценке самих участников исследования выявлены риски, у большинства (74,55 %) есть неблагоприятные симптомы, связанные с интенсивной вовлеченностью в социальные сети. Из них у 18,65 % выборки предполагаем нарастание синдрома зависимого от социальных сетей поведения.

По доле результатов с высоким уровнем по шкалам методики можно утверждать, что зависимое от социальных сетей поведение манифестирует через компульсивное (навязчивое) использование (25,4 %), чуть ниже имеет значение предпочтение онлайн-общения (20,4 %), когнитивная поглощенность (20,3 %), регуляция настроения (18,7 %). Даже относительно небольшой процент (13,6 %) с уже проявившимися негативными последствиями указывает на реальные случаи ущерба от угроз кибербезопасности: от ухудшения психического и физического здоровья до социальных и финансовых проблем.

Подобные результаты можно объяснить спецификой поколения (растут вместе с возможностями и технологиями цифровой среды, имеют высокого уровня навыки использования) [3], психологическими особенностями подросткового возраста (потребность в общении, друзьях и членстве в группах, возможность самопроявления и самоидентификации). Однако, целесообразно относиться как к тревожному маркеру, указывающему на риски проблемного поведения в цифровой среде и необходимость срочных превентивных мер.

Требуется внедрение программ цифровой гигиены, психологической поддержки и обучения навыкам саморегуляции. Для группы с высоким риском целесообразно использовать тренинги по управлению стрессом, программы развития эмоциональной грамотности, консультации психолога.

Важно в целом психобразование общества, родительства о том, что соцсети приводят к настоящему стрессу, новым формам зависимости (FOMO), депрессии; временный отказ от их использования снижает стресс. Остаются актуальными меры родительского контроля и сохранения качества детско-родительских отношений.

Список используемой литературы

1. Учебно-методическое пособие «Риски в цифровой среде: диагностика, профилактика, коррекция». – М: АНО «Центр глобальной ИТ-кооперации», 2024. – 152 с.

2. Рубцова, О.В. Особенности поведения в виртуальной среде подростков с разным уровнем сформированности «образа Я» / О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова, Е.И. Ширяева // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 4. – С. 20-33.

3. Радаев, В.В. Растущая вовлечённость в социальные сети и зависимость их пользователей в молодых поколенческих группах / В.В. Радаев // Социологическая наука и социальная практика. – 2025. – Т. 13. – № 4. – С. 127-158.

УДК 343.8

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ И ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ В ЕЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL WORK WITH CONVICTS INCARCERATION AND PROBLEMATIC ASPECTS IN ITS IMPLEMENTATION

С.А. Рябченко (курсант 4-го курса),
И.В. Козлова (преподаватель кафедры ЮППиОВРсО)
ВЮИ ФСИНИ России. Кафедра ЮППиОВРсО, группа 43
ВЮИ ФСИНИ России. Кафедра ЮППиОВРсО

S.A. Ryabchenko (4th year cadet),
I.V. Kozlova (Lecturer, Department of SYuPPiOVRsO)
VUI FSINI of Russia. Department of SPPiOVRsO, group 43
VUI FSINI of Russia. Department of SPPiOVRsO

Аннотация: в статье рассматривается воспитательная работа с осужденными, ее основные принципы и проблемы с которыми сталкивается реализация воспитательной работы, а так же предлагаются причины устранения обозначенных проблем.

Abstract: the article examines educational work with convicts, its basic principles and the problems faced by the implementation of educational work, as well as suggests the reasons for eliminating these problems.

Ключевые слова: нравственное воспитание осужденных, патриотическое воспитание осужденных, принципы воспитательной работы, мотивация к исправлению.

Keywords: moral education of convicts, patriotic education of convicts, principles of educational work, motivation for correction.

Фундаментальным принципом организации воспитательной работы с осужденными выступает принцип соблюдения основных прав и свобод личности. Даже в условиях пенитенциарного воздействия, сопряженного с неизбежными правоограничениями, за осужденным сохраняется неотъемлемый правовой статус. С принципом законности, подразумевающим верховенство закона, неразрывно связан и другой постулат: применение к осужденным любых мер воздействия допустимо исключительно в тех рамках и видах, которые прямо установлены действующим законодательством.

Принцип гуманизма находит своё выражение в создании условий для поддержания осужденными социально значимых контактов с близкими и обществом. Указанная практика позволяет сохранить их личностную целостность, что, в свою очередь, существенно упрощает будущее возвращение к нормальной жизни в социуме.

Воспитательная работа, основанная на принципе целенаправленности, требует, чтобы грамотно организованный процесс перевоспитания обеспечивал достижение главного результата. Все применяемые сотрудниками воспитательные меры в конечном счете должны способствовать исправлению осужденного, формируя у него прочную внутреннюю ориентацию на соблюдение правовых норм. В основе исправления осужденного также лежит принцип его личной вовлеченности в общественно значимый труд.

Принцип коллективного воспитания предполагает, что воздействие на осужденного исходит не только от сотрудников колонии – начальника отряда, сотрудников воспитательного отдела, психологов, администрации. Не

менее значимо и взаимное влияние, которое осужденные оказывают друг на друга.

Индивидуальный подход к работе с осужденными в отрядах играет важную роль в их реабилитации и успешной реинтеграции в общество. Понимание индивидуальных особенностей и потребностей каждого человека помогает подобрать подходящие методы работы, которые будут наиболее эффективными и мотивирующими для них. Каждый осужденный уникален, и важно учитывать это при разработке программ реабилитации и работы с ними.

Воспитательная работа с осужденными к лишению свободы сталкивается с рядом серьезных проблем, требующих комплексного подхода к их решению.

Наиболее остро встает вопрос отсутствия у осужденных мотивации к исправлению, что выражается в их пассивном сопротивлении воспитательному воздействию. Значительная часть осужденных занимает пассивную позицию, проявляя скепсис по отношению к предлагаемым исправительным программам. В их восприятии сама идея ресоциализации лишена практического смысла. Кроме того, данная проблема коренится в распространении криминальной субкультуры, оказывающей деструктивное воздействие на личность. Тюремная среда усугубляет ситуацию, формируя искаженную систему ценностей. В итоге человек утрачивает прежние социальные ориентиры и смыслы.

Устранение обозначенной проблемы требует индивидуальной воспитательной работы с каждым осужденным, внедрения актуальных мотивационных практик из области психологии и формирования продуманной системы стимулирования за реальные успехи в исправительной деятельности, например, создание системы поощрений за активное участие в воспитательном процессе. Весьма продуктивным представляется привлечение лиц, прошедших успешную ресоциализацию, – их опыт служит живым примером и оказывает мощное наставляющее воздействие.

Не менее острой представляется проблема дефицита ресурсов – как материально-технических, так и кадровых, – которые необходимы для полноценной организации воспитательной работы в пенитенциарных учреждениях. Низкая результативность воспитательной деятельности в пенитенциарных учреждениях напрямую обусловлена комплексом факторов. Устарев-

шая инфраструктура, острый дефицит кадров – психологов, социальных работников, воспитателей – в совокупности с чрезмерной загруженностью оставшегося персонала создают критическую ситуацию.

Отсутствие необходимых финансовых ресурсов может привести к ограничению доступа осужденных к образовательным и культурным программам, а также к сокращению числа специалистов, работающих в исправительных учреждениях, что негативным образом сказывается на качестве воспитательной работы и уменьшает шансы осужденных на успешную реабилитацию и реинтеграцию в общество.

Для преодоления этого кризиса необходима консолидированная работа. Требуется не просто наращивание финансовых вложений, но и формирование привлекательных условий для трудоустройства и профессионального роста специалистов, что подразумевает достойное материальное стимулирование и социальные льготы.

Также с целью решения указанной проблемы предлагаем оптимизировать численность сотрудников и осужденных, в связи с чем, необходимо стремиться к балансу между численностью сотрудников и численностью осужденных, чтобы обеспечить надлежащий контроль, безопасность и эффективное взаимодействие. При этом важно учитывать специфику учреждения, его функциональные задачи и особенности осужденных.

Параллельно должна выстраиваться система непрерывного профессионального развития сотрудников. Не менее важна коренная модернизация материально-технического оснащения: создание и обновление библиотечных фондов, спортивных комплексов, учебных мастерских и пространств для организации досуга.

В качестве недостатков в организации воспитательной работы с осужденными также можно отметить следующие.

Во-первых, недостаточная квалификация персонала, занимающегося воспитательной работой. Согласимся с тем, что если сотрудники не имеют достаточного опыта и знаний, то они могут не уметь правильно общаться с осужденными и не находить подход к каждому конкретному человеку.

Во-вторых, неправильный подход к организации и осуществлению воспитательной работы в исправительных учреждениях.

В-третьих, несоответствие программы воспитательной работы потребностям осужденных. Некоторые программы воспитательной работы не учитывают индивидуальные потребности каждого осужденного, что вызывает у них недовольство.

Для реализации поставленной задачи предлагаем следующее: увеличение количества образовательных программ и курсов, чтобы осужденные имели больше возможностей для обучения и развития своих навыков; создание условий для саморазвития и самообразования, например, предоставление доступа к книгам, журналам, компьютерам и интернету; проведение тренингов и занятий по развитию социальных навыков, коммуникации, конфликтологии и решению проблем, чтобы помочь осужденным восстановить свои отношения с обществом; организация спортивных и творческих мероприятий, чтобы осужденные могли заняться физической активностью, развить свои таланты и улучшить свое самочувствие; предоставление возможности для занятий трудом и приобретения профессиональных навыков, чтобы осужденные могли приобрести новые навыки и повысить свою конкурентоспособность на рынке труда после освобождения; регулярная обратная связь и оценка прогресса осужденных, чтобы помочь им видеть свои достижения и улучшения, а также определить области, в которых им нужно еще работать; поддержка восстановления семейных связей и общения с близкими, чтобы помочь осужденным поддерживать связь с обществом и получить поддержку в процессе реинтеграции.

И. А. Сперанский указывал, что для достижения целей наказания, для коренной переделки сознания, привычек и поведения осужденного недостаточно одного воспитания, необходим еще и субъективный фактор – самовоспитание. Также он подчеркивал, что «осужденные должны выступать не только как объекты, но и как активные субъекты воспитательного процесса. Именно в самовоспитании реализуется принцип развития полезной инициативы и самодеятельности осужденных. Человек не может быть только пассивным объектом внешних условий и обстоятельств... Объективные, внешние факторы должны пройти через субъективный, внутренний мир осужденного и сделать неизбежным, неотвратимым его личное участие в своем перевоспитании. В этом и состоит главное условие перевоспитания преступника»[3, С 60].

Также важно вовлекать общественность, в том числе, представителей неправительственных организаций и активистов, для создания более гуманных условий содержания осужденных и разработки инновационных программ реабилитации. Для этого можно проводить дискуссии, конференции и другие формы общественного участия в процессе разработки и реализации программ воспитательной работы с осужденными.

В рамках совершенствования указанного взаимодействия предлагаем разработать и принять ведомственный нормативный правовой акт – Инструкцию по организации взаимодействия подразделений и служб исправительного учреждения в решении учебных и воспитательных задач.

Таким образом воспитательная работа является одним из главных инструментов в процессе исправления осужденных. Ее целью является формирование у осужденных навыков и качеств, необходимых для успешной адаптации в обществе после отбытия наказания. Она включает в себя различные мероприятия, такие как обучение профессиям, повышение уровня образования, социальная адаптация, психологическая поддержка и духовно-нравственное воспитание.

Воспитательная работа направлена на развитие у осужденных таких качеств, как ответственность, самоконтроль, уважение к закону и правам других людей. Она помогает им осознать свою вину и принять ответственность за свои поступки.

Список используемой литературы

1. Адоевская О. А. Проблемы воспитательной работы с осужденными в контексте их ресоциализации / О. А. Адоевская // Уголовно-исполнительное право. – 2023. – №2. – С. 67-70.
2. Зауторова Э. В. Пенитенциарная педагогика: учебное пособие. / Э. В. Зауторова. – Вологда : ВИПЭ ФСИН России, 2023. – 344 с.
3. Сперанский И. А. Содержание и реализация принципов исправительно-трудового права : учеб. пособие. / И. А. Сперанский. – Волгоград, 1969. – 233с.
4. Решетников Е. А. Роль персонала уголовно-исполнительной системы в решении проблем воспитательной работы с осужденными / Е. А. Решетников // Диалог. – 2025. – № 9(39). – С. 38-39.

УДК 159.9

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СЕМЬЕ ЮНОШЕСТВА

THE IDEA OF THE YOUTH'S FAMILY

Д.В. Скепко (бакалавр)¹,

Е.Н. Малова (ст. преподаватель, кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Истории России, группа
ИО-123

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

D.V. Skepko (Bachelor) ¹,

E.N. Malova (Senior Lecturer, Department of Pedagogy) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Russian History, group IO-123

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в данной статье представлены результаты исследования представлений о семье и браке современных юношей и девушек. Наиболее значимым и тревожным результатом исследования является то, что 60 % респондентов не чувствуют себя готовыми к созданию семьи в настоящее время.

Abstract: this article presents the results of a study of ideas about family and marriage among modern boys and girls. The most significant and disturbing result of the study is that 60% of respondents do not feel ready to start a family at the moment.

Ключевые слова: юношество, институт семьи брака, модели брачно-семейных отношений, социально-демографическая ситуация.

Keywords: youth, institution of family and marriage, models of marital and family relations, socio-demographic situation.

Институт семьи в XXI веке переживает значительные изменения: трансформируются традиционные модели брачно-семейных отношений, появляются альтернативные формы партнерства, пересматриваются гендерные роли и ценностные ориентации [1]. В этих условиях именно юношество представляет собой наиболее чувствительную к социальным изменениям возрастную группу, находящуюся на этапе активного мировоззренческого самоопределения и формирования собственных жизненных стратегий. От

того, какие образы, ценности и установки относительно семьи сложатся у молодых людей сегодня, зависит не только их личное будущее, но и социально-демографическая ситуация в стране в целом.

Эмпирическое изучение этой проблемы поможет уточнить рассогласование между идеальными образами семьи и реальной готовностью к её созданию, что делает данное исследование своевременным и общественно значимым.

Выявленные в ходе исследования тенденции могут быть использованы в работе педагогов-психологов, социальных педагогов и классных руководителей для планирования воспитательной работы, разработки программ по подготовке старшеклассников и студентов к семейной жизни, организации тренингов личностного роста и профилактики семейных конфликтов.

Целью данного исследования было выявление и анализ содержания представлений о семье, а также уровень психологической готовности к её созданию у современных юношей и девушек.

Выборку исследования составили 30 человек юношеского возраста: 16 юношей (53,3 %) и 14 девушек (46,7 %). Все респонденты являются студентами Педагогического института ВлГУ.

Под задачи исследования создан авторский опросник из 10 вопросов.

Далее будет представлено описание распределения ответов респондентов по каждому из вопросов.

На вопрос 1: «Что для Вас означает семья?» по выборке наиболее распространённым вариантом ответа оказался «особый духовный мир, возможность обрести поддержку» – 43,3 % (13 чел.). На втором месте – «смысл жизни» – 33,3 % (10 чел.). Далее следуют: «приятное времяпрепровождение с любимым человеком» – 10 % (3 чел.); «способ обрести себя, самореализоваться», «наиболее приемлемая форма рождения и воспитания детей», «способ удовлетворить потребности и желания» – по 3,3 % (по 1 чел.); «не знаю» – 3,3%.

На вопрос 2: «Какие ценности семейной жизни для Вас наиболее важны?» ответы отразили иерархию семейных ценностей в сознании респондентов. Подавляющее большинство респондентов – 83,3 % (25 чел.) – назвали наиболее важными «любовь, поддержку, взаимопонимание и заботу». На значительном удалении следует «материальная обеспеченность» – 10 % (3 чел.), «дети» – 3,3 % (1 чел.) и «совместное времяпрепровождение, досуг» – 3,3 % (1 чел.). Таким образом, в ценностном сознании большинства

респондентов доминирует эмоционально-психологическая составляющая семейных отношений [1, 2].

На вопрос 3: «По-вашему, что важнее всего для крепкого и счастливого брака?» большинство ответов «любовь и уважение друг к другу» – 66,7 % (20 чел.). Существенно меньше «верность и доверие» – 16,7 % (5 чел.) и «взаимопонимание и общие интересы» – 13,3 % (4 чел.). Лишь один респондент указал «хорошие отношения с родственниками» (3,3 %). Показательно, что такие опции, как «материальное благополучие» и «наличие детей», не были выбраны ни одним из участников, несмотря на их формальную роль в традиционных представлениях о браке.

Ответы на вопрос 4: «В каком возрасте лучше всего вступать в брак?» позволяют оценить нормативные представления юношества о брачном возрасте. Наибольшее количество респондентов предпочитают брак в диапазоне 26–30 лет – 43,3 % (13 чел.), немного меньше – в диапазоне 21–25 лет – 40 % (12 чел.). «Старше 30 лет» отметили 6,7 % (2 чел.), «до 20 лет» – также 6,7 % (2 чел.), «возраст не важен» – 3,3 % (1 чел.). Таким образом, в совокупности 83,3 % респондентов ориентируются на вступление в брак после 21 года.

Вопрос 5: «Что чаще всего мешает молодым людям создать семью?» направлен на выявление субъективно воспринимаемых барьеров на пути к созданию семьи. Два фактора набрали одинаковое и наибольшее количество голосов: «нежелание брать на себя ответственность» и «неуверенность в завтрашнем дне» – по 26,7 % (по 8 чел.). Далее следуют: «нехватка денег» – 16,7 % (5 чел.), «отсутствие своего жилья» – 13,3 % (4 чел.), «желание сначала построить карьеру» – 10 % (3 чел.), «нежелание вступать в брак в принципе» – 6,7 % (2 чел.).

Вопрос 6: «Нужно ли официально регистрировать брак, или можно просто жить вместе?» позволяет оценить отношение юношества к институту официального брака. Ответы разделились следующим образом: «лучше сначала пожить в гражданском браке, а потом, возможно, расписаться» – 50 % (15 чел.); «лучше официально зарегистрировать» – 43,3 % (13 чел.); «мне всё равно» – 6,7 % (2 чел.). Таким образом, мнения респондентов по данному вопросу принципиально расходятся: половина из них предпочитает апробировать совместную жизнь до официального оформления отношений, тогда как почти столь же весомая доля выступает за официальный брак.

Вопрос 7: «Хотели бы Вы скрепить свои брачные отношения на религиозном уровне?» позволяет оценить значимость религиозного измерения

брака для современной молодёжи. Ответы распределились следующим образом: «возможно» – 40 % (12 чел.); «да, обязательно» – 26,7 % (8 чел.); «нет» – 20 % (6 чел.); «не задумывался(ась) об этом» – 13,3 % (4 чел.). Показательно, что лишь каждый пятый категорически отвергает религиозное оформление брака, тогда как большинство либо допускает такую возможность, либо настаивает на ней.

Вопрос 8: «Хотели бы вы, чтобы ваша будущая семейная жизнь была похожа на жизнь ваших родителей?» направлен на изучение ориентации молодёжи на родительскую модель семьи. Наиболее частым ответом оказался «нет, я хочу жить иначе» – 36,7 % (11 чел.). За ним следуют: «скорее да» – 23,3 % (7 чел.); «да, полностью» и «затрудняюсь ответить» – по 16,7 % (по 5 чел.) каждый; «скорее нет» – 6,7 % (2 чел.). Таким образом, чуть более трети респондентов стремятся выстроить собственную семейную модель, отличную от родительской, тогда как около 40 % в той или иной мере ориентируются на семью как образец.

Вопрос 9: «Сколько детей вы бы хотели иметь в своей будущей семье?» отражает репродуктивные установки респондентов. Лидирует вариант «двоих детей» – 53,3 % (16 чел.). Далее следуют: «одного» – 16,7 % (5 чел.); «пока не думал(а) об этом» – 13,3 % (4 чел.); «ни одного» – 10 % (3 чел.); «троих и больше» – 6,7 % (2 чел.). Таким образом, модальная установка на двоих детей является преобладающей, тогда как ориентация на трёх и более детей крайне редка.

Вопрос 10: «Чувствуете ли вы себя лично готовым(ой) сейчас создать семью?» позволяет оценить субъективную психологическую готовность к созданию семьи как интегральный показатель. Распределение ответов выглядит следующим образом: «нет, совсем не готов(а)» – 46,7 % (14 чел.); «скорее да, чем нет» – 26,7 % (8 чел.); «да, вполне» – 13,3 % (4 чел.); «скорее нет, чем да» – 13,3 % (4 чел.). Таким образом, суммарно 60 % респондентов не чувствуют себя готовыми к созданию семьи в настоящее время, и лишь 40 % демонстрируют ту или иную степень готовности. Этот результат является весьма показательным и свидетельствует о серьёзном противоречии между декларируемой ценностью семьи и реальной психологической готовностью к её созданию.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Ведущее смысловое содержание понятия семья «особый духовный мир, возможность обрести поддержку» (43,3 %) и «смысл жизни» (33,3 %).

2. Иерархия семейных ценностей в сознании испытуемых в преобладающей доле (83,3 %) – любовь, поддержка, взаимопонимание и забота.

3. Условиями успешного брака в представлениях юношества является любовь и уважение друг к другу» (66,7 %).

4. Большинство респондентов (83,3 %) ориентируются на вступление в брак после 21 года, наиболее предпочтительным возрастом является диапазон 26–30 лет (43,3 %).

5. Ведущими субъективными барьерами для создания семьи являются нежелание брать на себя ответственность и неуверенность в завтрашнем дне (по 26,7% каждый). Материальные и жилищные трудности присутствуют, однако занимают второстепенное место.

6. Мнения юношества относительно официального оформления брака разделились практически поровну: 50 % предпочитают предварительно апробировать совместную жизнь в гражданском браке, 43,3 % ориентированы на официальную регистрацию с самого начала.

7. Большинство респондентов не отвергает религиозное оформление брака: лишь 20% категорически против, тогда как 40 % допускают его возможность, а 26,7 % считают обязательным.

8. Более трети респондентов (36,7 %) стремятся выстроить собственную семейную модель, отличную от родительской; лишь 16,7 % хотели бы полностью воспроизвести родительский опыт.

9. Доминирующей репродуктивной установкой является ориентация на двух детей (53,3 %). Тревожной тенденцией служит то, что 10 % респондентов не хотят иметь детей вовсе, а лишь 6,7 % ориентированы на троих и более.

10. Наиболее значимым и тревожным результатом исследования является то, что 60 % респондентов не чувствуют себя готовыми к созданию семьи в настоящее время. Это фиксирует центральное противоречие: высокая декларируемая ценность семьи сочетается с низким уровнем реальной психологической готовности к её созданию.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод, что для современного юношества семья представляет собой значимую экзистенциальную ценность, воспринимаемую в первую очередь как пространство духовной близости, любви, взаимопонимания и поддержки. В иерархии семейных ценностей эмоционально-психологическая составляющая (любовь, забота,

взаимопонимание) доминирует, значительно опережая материальные и инструментальные факторы. Это свидетельствует о сохранении романтической ориентации в брачных представлениях.

Однако наряду с высокой ценностью семьи, исследование зафиксировало и противоречивые тенденции. Так, с одной стороны, респонденты демонстрируют традиционные установки на официальный брак (хотя и с готовностью к его предварительной апробации в форме гражданского союза) и ориентацию на двухдетную модель семьи. С другой стороны, выявлен низкий уровень субъективной психологической готовности к созданию семьи: значительная часть опрошенных не чувствуют себя готовыми к этому шагу в настоящее время. Основными барьерами, препятствующими созданию семьи, называются как социально-экономические факторы (неуверенность в завтрашнем дне), так и внутриличностные (нежелание брать на себя ответственность).

Можно сказать о том, что представления о семье у современных юношей и девушек характеризуются сочетанием традиционных ценностей и прагматичных установок, при этом центральным противоречием является расхождение между высокой значимостью семьи в системе жизненных ориентаций и недостаточным уровнем психологической готовности к её созданию.

С 2024 г. в российских школах введен курс Семейное образование, в котором темы семейных ценностей, ролей и отношений, семейного бюджета изучаются. Ожидания общества от нового предмета связаны с формированием ответственного отношения к институту брака и семьи.

Однако системный характер воспитания семейных ценностей в школе придает участие родителей, педагогического коллектива, психологической службы, а также реализованный план мероприятий по данному направлению.

Психолог в групповых консультациях помогает отличить любовь от созависимости и от обесценивания, чтобы в будущем избежать путаницы глубоких чувств и продолжительных страданий. Психологические тренинги помогают развить навыки коммуникации, управления конфликтами, эмоционального интеллекта и взаимопонимания.

Работа школы с семьей формирует родительскую компетентность и функциональную грамотность. Фигура родителя должна стать живым примером любви как действия, а не только чувства: помогать, когда тяжело, поддерживать, когда страшно и оставаться рядом в любых ситуациях, в которых ребенок чувствует, что ему нужна опора и любовь. В плане воспитательной работы школы несколько школьных праздников с участием всей семьи.

Участие в волонтерских проектах, практиках «обучение служением» с близкой проблематикой укрепляет семейные связи и формирует ценностное сознание.

Можно надеяться, что системная смыслообразующая воспитательная работа поможет юношам и девушкам осознанно подойти к созданию собственной семьи не под давлением общественного мнения или страха одиночества, а по внутреннему убеждению и готовности брать ответственность за другого человека.

Список используемой литературы

1. Безрукова, О.Н. Ценность семьи и родительства в системе жизненных ориентаций молодежи / О.Н. Безрукова // Социологические исследования. – 2024. – № 3. – С. 45–58.

2. Куликова, Т.И. Ценность семьи и родительства глазами современных студентов / Т. И. Куликова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Т. 16, № 2. – С. 45–62.

УДК 372.8

СУЩНОСТЬ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 9-м КЛАССЕ

THE ESSENCE AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF GAMIFICATION OF ENGLISH HOMEWORK IN THE 9TH GRADE

О.Р. Сабирова (студент)¹,

Е.Ю. Рогачёва (д.п.н., кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра иностранных языков, группа АФ-121

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

O.R. Sabirova (student)¹,

E.Yu. Rogacheva (Ph.D., Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Foreign Languages, group AF-121

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: статья посвящена поиску путей повышения эффективности самостоятельной работы учащихся основной школы при обучении иностранному языку. Анализируется проблема снижения учебной мотивации в условиях традиционного подхода к выполнению домашних заданий. В качестве инновационного решения предлагается концепция геймификации – интеграции игровых механик в структуру внеурочной деятельности. В работе рассматриваются психолого-педагогические механизмы влияния игровых элементов на когнитивную активность и вовлеченность обучающихся. На основе проведенного исследования автор доказывает, что геймифицированный подход позволяет не только минимизировать формальное отношение к учебе, но и значительно улучшить качество усвоения лексического и грамматического материала за счет интенсификации тренировочных упражнений в цифровой среде.

Abstract: The article is devoted to the search for ways to improve the effectiveness of independent work of primary school students in teaching a foreign language. The problem of reducing educational motivation in the context of the traditional approach to homework is analyzed. As an innovative solution, the concept of gamification is proposed – the integration of game mechanics into the structure of extracurricular activities. The paper examines the psychological and pedagogical mechanisms of the influence of game elements on cognitive activity and student engagement. Based on the conducted research, the author proves that a gamified approach allows not only to minimize the formal attitude to learning, but also to significantly improve the quality of learning lexical and grammatical material by intensifying training exercises in a digital environment.

Ключевые слова: геймификация, методика преподавания иностранных языков, домашняя работа, учебная мотивация, цифровая образовательная среда.

Keywords: gamification, methods of teaching foreign languages, homework, learning motivation, digital educational environment.

В наши дни человеческое общество сталкивается с непрекращающимся прогрессом во всех сферах своей жизни, что формирует все новые требования, в том числе и к сфере образования. Современная система обучения иностранным языкам ориентирована на достижение не только внутрипредметных, но и метапредметных результатов. На передний план выхо-

дят формирование у обучающихся способностей к самостоятельной учебной деятельности, устойчивой учебной мотивации и умения на практике применять полученные знания.

В этих условиях особую значимость приобретает организация домашней работы как продолжения образовательного процесса вне школы.

Домашнее задание как правило рассматривается в качестве одного из ключевых компонентов обучения, который обеспечивает закрепление и систематизацию пройденного материала. Его выполнение напрямую влияет на развитие ответственности обучающихся, формирование у них навыков самоконтроля и планирования собственной деятельности. Вместе с тем, на практике заметно, что потенциал домашней работы реализуется далеко не в полной мере.

Домашние задания часто носят репродуктивный характер и сводятся к выполнению типовых упражнений. Такая монотонность и вызывает дефицит мотивации у школьников, приводя к формированию у них формального отношения к учению. Этим обуславливается необходимость поиска новых подходов к организации домашней работы и повышению ее эффективности.

Педагоги рассматривают геймификацию как внедрение игровых технологий в образовательный процесс. Однако полного перехода в игровой формат не предполагается, рассматривается только осмысленное комбинирование игровых технологий с традиционными, т.е., освежение структуры учебного процесса, а не его реформация.

Касаемо содержания, геймификация включает в себя множество присущих всем педагогическим инструментам элементов, таких как система оценивания, потоковый контроль и др., однако также она позволяет внедрить визуализацию результатов и создать атмосферу здоровой конкуренции. Такой подход позволяет заинтересовать учащихся, замотивировать их и полноценно вовлечь в учебный процесс.

Интегрирование игровых элементов влияет также и на когнитивную активность обучающихся. Игровая форма требует более быстрого принятия решений, концентрации внимания и включенности в процесс. Как результат – повышение интенсивности работы с учебным материалом.

Также геймификация позволяет организовать многократное повторение изучаемого материала без возникновения у детей чувства монотонности, что особо важно в процессе формирования лексических и грамматических навыков, требующих систематической практики.

Во время прохождения педагогической практики в образовательном учреждении был проведен эмпирический эксперимент, направленный на выявление динамики изменений в показателях уровня владения английским языком у обучающихся после внедрения геймифицированных домашних заданий. В качестве экспериментальной и сопоставительной групп были отобраны 26 учащихся девятых классов.

Исходные показатели, выявленные при помощи проведения первичного тестирования, были равны 62% среди участников экспериментальной группы и 57% в контрольной. При проверке индивидуальных заданий были определены проблемные моменты, преодоление которых было одной из целей проведения дальнейшей работы. В числе таких затруднений были пересказы текста без опоры на контекст с использованием лексики из проходящего модуля, что указывало на бедность активного словаря у обучающихся. Встречались также классические ошибки употребления временных форм слов.

С учетом данных, полученных после первичного тестирования, нами был разработан методический комплекс, в состав которого входили домашние задания с игровыми элементами, а платформами для их реализации были выбраны Quizlet и Wordwall. Одним из таких заданий была игра «Blast!», построенная на типичном соотнесении терминов и их значений за отведенное время. Ограниченность времени позволяла активизировать концентрацию учащихся за счет усиления когнитивной нагрузки и задействовать по максимуму их багаж знаний, поскольку заданием предусматривалось многократное повторение лексики, что также оказало положительное влияние на запоминание материала. На каждое выполненное задание в рамках игры учащимся моментально выдавалась информация о правильности выбранного им ответа. Такой формат получения обратной связи способствовал качественной работе над ошибками.

Игры, вошедшие в нашу методическую разработку, были тепло приняты учащимися, изрядно уставшими от типовых домашних заданий, поэтому новый формат домашней работы вызывал у них интерес и желание погружаться в учебный процесс.

По завершении нашего исследования мы провели итоговую диагностику, структура которой соответствовала первичной для получения более показательных и прозрачных результатов. Как итог, нами была выявлена положительная динамика показателей. Если в сопоставительной группе она составила не такие значительные 12,8%, то прирост в экспериментальной

был более заметным – 17,4%, из чего мы можем сделать вывод, что геймификация домашних заданий позволяет повысить качество обучения английскому языку. Более же детальные выводы мы смогли сделать, углубившись в анализ лексико-грамматических показателей, изучив индивидуальные ответы учащихся. Они продемонстрировали активизацию лексического запаса и более обдуманый подбор временных форм слова, где ранее наблюдалось наибольшее число ошибок при выполнении заданий.

Использование игровых технологий в домашних заданиях способствует улучшениям во многих аспектах процесса обучения иностранному языку. Все это, безусловно, говорит о методическом потенциале геймифицированных заданий и целесообразности их включения в программу.

Список используемой литературы

1. Буракова И. С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 160–162.

2. Гачин А. Н. Домашнее задание как важный компонент непрерывного образования // Концепт. – 2014. – № 12. – С. 51–55.

3. Осмоловская И. М., Ускова И. В. Домашняя работа школьников: уроки дистанционного обучения // Школьные технологии. – 2020. – № 3. – С. 52–58.

4. Солодкая Л. В. Творческие домашние задания как средство повышения мотивации к изучению английского языка // Иноязычное образование в эпоху перемен: проблемы и перспективы. – 2025. – С. 230–234.

5. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО И. Л. Бим. – М.: Тезаурус, 2013. – 256 с.

6. Титова С. В. Цифровые технологии в обучении иностранным языкам: теория и практика. – М.: Эдитус, 2017. – 248 с.

УДК 371

**ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛАХ ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941 – 1945)**

**EDUCATION IN SCHOOLS OF VLADIMIR PROVINCE DURING
THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941 – 1945)**

А.А. Смирнов (аспирант)¹,

Е.Ю. Рогачева (д.пед.н., кафедра Педагогики)²

¹ ВлГУ, ОПКВК, группа АС-ОПИПО-125

² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

A.A. Smirnov (graduate student) ¹,

E.Yu. Rogacheva (Doctor of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy) ²

¹ VISU, OPKVK, AS-OPIPO-125 group

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье на основе архивных документов и материалов устной истории анализируется состояние школьного образования на территории Владимирской губернии в 1941–1945 гг. Рассматриваются особенности организации учебного процесса в условиях военного времени, системные проблемы размещения школ, изменения в материально-техническом положении учебных заведений, специфика педагогической работы и формы воспитательной деятельности в школе. Особое внимание уделяется адаптации образовательной системы к экстремальным условиям: дефициту помещений, нехватке учебников и оборудования, холоду и голоду. Показано, что, несмотря на колоссальные трудности, владимирская школа сумела сохранить контингент учащихся и выполнить важнейшую социальную задачу – обеспечить не только обучение, но и патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Abstract: based on archival documents and oral history materials, the article analyzes the state of school education in the territory of the Vladimir province in 1941 – 1945. The article considers the specifics of the organization of the educational process in wartime conditions, systemic problems of school placement, changes in the material and technical situation of educational institutions, the specifics of pedagogical work and forms of educational activity in schools. Special attention is paid to the adaptation of the educational system to extreme conditions:

shortage of premises, shortage of textbooks and equipment, cold and hunger. It is shown that, despite enormous difficulties, the Vladimir school managed to maintain a contingent of students and fulfill the most important social task – to provide not only education, but also patriotic education of the younger generation.

Ключевые слова: Владимирская губерния, Великая Отечественная война, народное образование, школа военного времени, педагогические кадры, учебный процесс, патриотическое воспитание, история педагогики.

Keywords: Vladimir province, the Great Patriotic War, public education, wartime school, teaching staff, educational process, patriotic education, history of pedagogy.

Война обрушилась на школу в самый неподходящий момент, в летние каникулы. Уже к осени 1941-го года от привычного уклада не осталось и следа. При работе с архивными данными государственного архива Владимирской области это особо заметно: школы Владимирской области пытались выжить в тылу, но война достигла и их. Владимирская область – регион, находившийся в глубоком тылу, – тем не менее испытал на себе все тяготы военного времени, которые самым непосредственным образом сказались на системе народного образования. Понимание того, как именно функционировала школа в этот период, позволяет не только восстановить малоизвестные страницы региональной истории, но и выявить фундаментальные механизмы адаптации образовательных институтов к экстремальным условиям – проблема, сохраняющая свою актуальность для педагогической науки и сегодня.

Одной из самых первых проблем стало размещение школ. Здания многих владимирских школ с началом войны были реквизированы под военные госпитали. Так, в 1941 г., накануне нового учебного года, учащимся объявили, что они будут учиться в здании бывшей Владимирской мужской гимназии, однако и там занятия не состоялись – детей вновь перевели, на этот раз в район Всполья, где их разместили в стандартных кирпичных постройках на окраине города [7]. Соседство школ с тюремными учреждениями также стало приметой времени: одно из помещений для занятий выделили в левом крыле Владимирской тюрьмы, и сами школьники не видели в этом ничего катастрофического [1]. Война сместила рамки нормального.

Учебный год 1941–1942 гг. начался с большим опозданием – лишь в октябре-ноябре – и проходил в крайне стеснённых условиях. Классам приходилось заниматься в три, а иногда и в четыре смены. Уроки велись на

квартирах учителей, в красных уголках предприятий и даже в бывших помещениях курсов НКВД [1]. Особенно характерна в этом отношении ситуация во 1-й школе г. Владимира: в начале 1942 г. её ученики занимались одновременно в пяти разных местах [1].

Не менее острым был вопрос отопления школ. Зима 1941–1942 гг. выдалась исключительно суровой – морозы доходили до -40°C . При температуре ниже -25°C занятия отменялись. Однако даже в тех помещениях, где уроки проводились, тепло практически отсутствовало. По воспоминаниям современников, в классах было «очень холодно, даже чернила замерзали», и дети сидели на занятиях в пальто и шапках.

Наряду с материально-техническими трудностями школа столкнулась с проблемами кадрового и демографического характера. Часть учителей была мобилизована на фронт. Некоторые педагоги прошли всю войну и были удостоены государственных наград. Так, Наталья Михайловна Юхтанова, участница Великой Отечественной войны с 1941 по 1945 год, позднее возглавила одно из учебных заведений, получив орден Отечественной войны II степени и медаль «За оборону Москвы». Многие выпускники школ, особенно 1940–1941 гг., также ушли на фронт, и значительная часть из них не вернулась с полей сражений [3].

Учителей не хватало, Привлечение эвакуированных специалистов из западных регионов шло медленно. Качество преподавания снизилось, так как уровень подготовки части учителей, особенно призванных из запаса, и других сфер оставляла желать лучшего. Тем не менее в воспоминаниях очевидцев сохранились образы замечательных педагогов, сумевших в нечеловеческих условиях сохранить живой интерес к своему предмету. Ученица одной из владимирских школ вспоминала свою преподавательницу истории Софью Михайловну Коптиевскую, которая «водила нас по закоулкам своего ума», и учительницу математики Софью Николаевну Долгову, чьи уроки проходили «интересно, живо» [3].

Особого внимания заслуживает система подготовки педагогических кадров. Их готовить стало негде. Владимирский государственный учительский институт, созданный в 1939 г. и готовивший учителей для школ края, был закрыт 1 октября 1941 г. по решению Наркомпроса РСФСР. Институт попытались эвакуировать в Суздаль, так как здание у Золотых ворот заняли госпитали. Учебные библиотеки и оборудование было частично утрачено [2]. Только после образования Владимирской области (указ Президиума Верховного Совета СССР от 14 августа 1944 г.) институт восстановили –

распоряжением СНК РСФСР от 21 ноября 1944 г. обучение возобновлялось с приёмом 120 человек на первый курс [2]. Таким образом, значительная часть военного периода регион работал в условиях острого дефицита собственных учительских кадров.

Учебная и воспитательная работа с начала войны кардинально изменились. На первое место вышло патриотическое воспитание, организация помощи фронту, военная подготовка стала обязательной. В школах вводилось изучение основ сельского хозяйства, а с начала 1943 г. при некоторых учебных заведениях и детских домах стали открываться учебно-производственные мастерские [6]. В 1943 г. в крупных городах, включая Владимир, ввели раздельное обучение мальчиков и девочек [5].

Важнейшей составляющей школьной жизни стала посильная помощь учащимся фронту и тылу. Школьники собирали тёплые вещи, лекарственные травы, работали на колхозных полях, заменяли у станков ушедших на фронт отцов и братьев [6]. По свидетельствам современников, учителя собственным примером демонстрировали образцы самопожертвования и солидарности. Так, педагоги школы № 7 г. Владимира в 1943 г. собрали 13500 рублей помощи, из которых 10000 – облигациями [7], [8].

Была и темная сторона. Произошел резкий рост детской преступности и беспризорности. Подростки, отцы которых ушли на фронт, а матери были заняты на производстве, зачастую не посещали занятия, хулиганили и воровали. Милиция однажды задержала во Владимире группу 17-летних подростков с оружием. И всё же административно-педагогические меры дали результат: в школы удалось вернуть 160 человек из 300 отсевшихся по разным причинам учащихся.

Осенью 1944 г. положение постепенно улучшалось. Благодаря усилиям городских и районных отделов народного образования удалось высвободить для занятий четыре школьных здания и частично оптимизировать учебный процесс. Однако полное возвращение к мирной системе образования произошло только после окончания войны.

Подведем итог. Анализ состояния школьного образования на территории Владимирской губернии в 1941–1945 гг. позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, война поставила образовательную систему в экстремальные условия: нехватка помещений, топлива, учебников, учителей. Во-вторых, несмотря на эти трудности, школы функционировали, обеспечивая обучение и воспитание. В-третьих, изменилось содержание образования - упор на военно-физическую подготовку, патриотическое и трудовое

воспитание, практическую помощь фронту. В-четвёртых, ликвидация Владимирского учительского института в первый год войны обернулась острым кадровым голодом, однако его восстановление в конце 1944 г. стало первым шагом постепенной нормализации образовательной жизни региона.

Опыт владимирской школы военного времени демонстрирует высокую адаптивность отечественной образовательной системы, способность педагогического сообщества к самоорганизации и выполнению профессионального долга в самых суровых условиях. Изучение этого опыта представляет не только исторический интерес, но и практическую ценность для понимания механизмов выживания и развития образования в период социальных катастроф.

Список используемой литературы

1. К 75-летию Победы: Как учились владимирцы во время войны // Владимирские ведомости. 26.04.2020. URL: vedom.ru (дата обращения: 05.04.2026).

2. Владимирский государственный учительский институт: историческая справка // Педагогический институт ВлГУ. URL: pi.vlsu.ru (дата обращения: 05.04.2026).

3. «Помню...» (воспоминания ученицы одной из школ г. Владимира) // Библиотека им. А.М. Горького. URL: fulltext.lib33.ru (дата обращения: 15.04.2026).

4. Поисковая работа учащихся школы № 2 г. Владимира // Управление образования администрации г. Владимира. URL: edu.vladimir-city.ru (дата обращения: 15.04.2026).

5. Учебно-воспитательная работа школы в годы войны // StudFiles. URL: studfile.net (дата обращения: 25.03.2026).

6. Учить, защищать и кормить: как работали школы в годы Великой Отечественной // Национальные проекты РФ. URL: xn--80aаратрeтсчfмo7a3с9ehj.xn--p1ai (дата обращения: 01.04.2026).

7. Владимирский край в годы Великой Отечественной войны 1941–1945: сборник архивных документов / Государственный архив Владимирской области. Владимир, 2020.

8. Об образовании Владимирской области в составе РСФСР: Указ Президиума Верховного Совета СССР от 14 августа 1944 г. // Ведомости Верховного Совета СССР. 1944. № 43.

УДК 378.1 (510)

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ
КИТАЙСКОЙ СПЕЦИФИКИ В НОВУЮ ЭПОХУ**

**INTERPRETING EDUCATION BASED ON CHINESE SPECIFICS
IN THE NEW ERA**

Сюй Бо, (аспирант),
Педагогический институт, кафедра педагогики ВлГУ,
Педагогический институт, Кафедра ИР, группа АС-ОПИПО-124
ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

Xu Bo, (PhD student),
Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, VISU,
Pedagogical Institute, IR Department, AS-OPIPO-124 group
VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: "Интерпретация образования с учетом китайской специфики в новую эпоху" – это основной термин, часто используемый в китайском образовательном сообществе в последние годы, его точное значение систематически не уточнялось. В статье последовательно анализируются историческая направленность и проблемная ориентация "Новой эры", культурная основа и практическая логика "китайской специфики", предметные атрибуты и ценностная приверженность "педагогики", а затем раскрываются ее теоретические характеристики с точки зрения трех измерений: "обучения человека", практического характера и целостность и инновации, и, наконец, анализирует направление своего построения как независимой системы знаний. Авторы исследования полагают, что "Интерпретация образования с учетом китайской специфики в новую эпоху" основывается на марксистской образовательной мысли, уходящей корнями в прекрасные китайские образовательные традиции, на практике современной реформы образования в Китае, с "Ли де шурен" в качестве основной категории, и придерживается теории систематического образования, которая продвигает всестороннее развитие людей. Его предложение знаменует собой историческую трансформацию китайской педагогики от "введения теории" к "автономии знаний". Его основная цель заключается в формировании дискурсивной системы, которая может объяснить образовательный опыт Китая, возглавить

образовательную практику Китая и внести вклад в мировую картину образовательных знаний. Теоретический план Китая.

Abstract: "Interpretation of education taking into account Chinese specifics in the new era" is the main term often used in the Chinese educational community in recent years, its exact meaning has not been systematically clarified. The article consistently analyzes the historical orientation and problem orientation of the "New Era", the cultural basis and practical logic of "Chinese specificity", the subject attributes and value commitment of "pedagogy", and then reveals its theoretical characteristics in terms of three dimensions: "human learning", practical nature and integrity and innovation, and finally, analyzes the direction of its construction as an independent knowledge system. The authors of the study believe that "The interpretation of education taking into account Chinese specifics in the new era" is based on Marxist educational thought rooted in the excellent Chinese educational traditions, on the practice of modern education reform in China, with "Lide Shuren" as the main category, and adheres to the theory of systematic education, which promotes the comprehensive development of people. His proposal marks the historical transformation of Chinese pedagogy from the "introduction of theory" to the "autonomy of knowledge." Its main goal is to form a discursive system that can explain China's educational experience, lead China's educational practice, and contribute to the global picture of educational knowledge. The theoretical plan of China.

Ключевые слова: Образование с китайской спецификой в новую эпоху; интерпретация; Независимая система знаний; образовательная традиция.

Keywords: Education with Chinese characteristics in the new era; interpretation; Independent knowledge system; educational tradition.

Появление некоторых академических положений - это не что иное, как смена дискурса; другие означают, что способ обучения в ту или иную эпоху претерпевает фундаментальные изменения." Интерпретация образования с учетом китайской специфики в новую эпоху", вероятно, относится к последнему.

Причина, по которой это, кроется не в определенной позиции, а в личном замешательстве и наблюдении исследователя в области образования. Большинство ученых нашего поколения прошли академическую подготовку в области концептуальной системы западной педагогики. Дьюи, Гер-

барт, Пиаже и Блум составляют наши теоретические координаты; и кажущиеся нейтральными термины "учебная программа", "преподавание" и "оценка" на самом деле несут в себе определенные культурные предпосылки. Когда-то давно мы привыкли к такой позиции: опираться на западную теорию, учитывать китайский опыт и использовать последний в качестве сноски или материала для проверки первого. Когда мы используем "конструктивизм" для объяснения взаимодействия китайских классовых комнат и "человеческий капитал" для понимания инвестиций китайских семей в образование, всегда есть вещи, выходящие за рамки этой концепции, и всегда есть какой-то опыт, который невозможно объяснить, сдерживаемый этими изысканными рамками.

После систематического изучения основных концепций педагогики в новую эпоху Чжэн Цзиньчжоу отметил, что ряд новых концепций, предложенных в рамках реформы и развития образования после 18-го Национального съезда КПК, представляют собой основное выражение педагогики с китайской спецификой в новую эпоху и создание педагогика с китайской спецификой в новую эпоху - это миссия педагогики того времени, а также неизбежное требование для развития предметной системы педагогики, дискурсивной системы и академической системы [5, С. 9]. Нам срочно нужен набор концепций и принципов, которые могли бы вырасти из китайской образовательной практики, а не всегда выступать в качестве потребителей теорий.

Кроме того, "новая эра" также означает новую эру идеологической поддержки. "Девять принципов" Си Цзиньпина об образовании в новую эру социализма с китайской спецификой: Первое - это приверженность общему руководству партии в области образования, второе - приверженность Лиде Шурен как фундаментальной задаче, третье - приверженность приоритетному развитию общества". дело образования, четвертое - придерживаться социалистического направления в управлении школами, пятое - укорениться на китайской земле для управления образованием, шестое - придерживаться ориентированного на людей развития образования, седьмое - придерживаться углубления реформы образования и инноваций, восьмое заключается в том, чтобы придерживаться служения великому возрождению китайской нации в качестве важной миссии образования, и девятое - придерживаться формирования команды учителей в качестве основной работы" - фактически, это обеспечивает набор ценностно-ориентированных ориентиров для педагогики. [8, С. 156].

Откровенно говоря, термин "китайская специфика" уже давно используется в академическом сообществе с определенной защитной окраской. Когда кто-то говорит: "Это особенность Китая", он часто объясняет, почему мы "не можем соответствовать" определенным международным стандартам или почему мы в чем-то "отличаемся". Такое использование делает "характеристику" упреждающим и защитным понятием.

Первый источник - это бесконечные образовательные и культурные традиции Китая на протяжении тысячелетий. Это ни в коем случае не фон, который можно легко усвоить, а глубокая грамматика, которая формирует основное понимание китайцами понятия "образование". Г-н Гу Миньюань систематически исследовал влияние традиционной китайской культуры на китайское образование и отметил, что китайские образовательные традиции обладают уникальными базовыми характеристиками и культурным духом. Эти традиции до сих пор оказывают глубокое влияние на то, как китайцы относятся к образованию. Это как бы вытаскивает человека из неизвестности. В китайской классической литературе основное значение слова "образование" - "взрослый" - в "Книге обрядов и обучения" есть слова: "Те, кто учит, хороши, а те, кто заблудился, спасены».[4, С. 87].

Второй источник - традиция "народного образования», которая постепенно формировалась в процессе китайской революции и строительства. Эту традицию легко игнорировать, потому что ее форма не выглядит такой "академичной". Но если мы отнесемся к этому серьезно, то обнаружим, что в нем содержатся крайне радикальные идеи демократизации образования. Товарищ Си Цзиньпин ясно дал понять, что мы должны придерживаться принципа общественного благосостояния в сфере образования, сосредоточиться на создании высококачественной и сбалансированной системы базового государственного образования, создать высококачественную систему образования и стремиться к тому, чтобы каждый ребенок в сельской местности мог получить справедливое и качественное образование".[9, С. 74].

Китайская педагогика когда-то пыталась избежать этих ценностных проблем в процессе научности“, притворяясь нейтральной по отношению к ценностям "образовательной наукой", но в результате она утратила собственное представление о ключевых проблемах. "Лидерство", предложенное в новую эпоху, "воспитание людей для партии и талантов для страны", если рассматривать его как политическое клише, конечно, не имеет академической ценности; но если серьезно рассматривать его как современный

китайский ответ на сократовский вопрос о "кого обучать", в этом есть глубина педагогического принципа.

Товарищ Си Цзиньпин ясно дал понять на Национальной конференции по образованию, что "образование является важным краеугольным камнем национального возрождения и социального прогресса. Это моральный и политический проект, который служил современности и приносил пользу тысячелетиями. Оно имеет решающее значение для улучшения всестороннего развития людей, "содействия всеобщему развитию". - всестороннее развитие народа, повышение жизнеспособности инноваций и созидания китайской нации и реализация великого возрождения китайской нации[9, С. 506]. Возвращение этих вопросов в центр образования - это начало того, что эта дисциплина вновь обретет свою душу.

Анализируя свой собственный академический опыт, профессор Ли Чжэнтао отметил, что построение китайской педагогики должно поддерживать идею "возвращения к исходной точке", используя такие методы мышления, как "двусторонняя корреляция", "общая интеграция" и "всесторонний комплекс", и внедряться в образовательную практику на местном уровне". основа для преодоления "теоретического высокомерия[2, С 336] Китай обладает крупнейшей и наиболее сложной системой образования в мире - всего за девять лет около 150 миллионов учащихся и десятки миллионов учителей охвачены системой обязательного образования. Опыт государственного управления, опыт проведения реформ и внедрения инноваций на низовом уровне являются огромным теоретическим подспорьем.

Если педагогика с китайской спецификой в новую эпоху действительно амбициозна, она должна проводить своего рода теоретическую работу, "вырастая из поля зрения", позволяя концепциям испаряться из практики, а не переноситься из книг. Г-жа Е Лан десятилетиями изучает педагогику "Жизни и практики". В ее книге "Возвращение к прорыву" представлен процесс формирования "возвращения к прорыву" в образовательной школе "Жизни и практики" с четырех сторон: "Теоретическая рефлексия, практический поиск, методологическое обновление и предметная метапредметность". исследования. "Она показала возможность: ученые - это не сторонние наблюдатели, которые стоят в стороне от практики и указывают страну, а работают с практиками образования, формируя теории в процессе изменения практики. Этот путь труден, но если он пройден, то это действительно оригинальная педагогика.

В рамках китайской педагогики новой эры субъективность не равнозначна «закрытости. Открытость без субъективности - это значит плыть по течению, а открытость с субъективностью - это для меня. Китайская педагогика должна обрести достаточную теоретическую уверенность в себе, чтобы в равной степени изучить и критически воспринять все выдающиеся теоретические достижения человечества в области образования. Акцент Дьюи на опыте и социальных функциях образования в книге "Демократия и образование" [10], взгляды Выготского на культурное посредничество и современные направления развития, педагогическая критика Фрейром угнетения и освобождения в книге "Образование угнетенных", создание Гарднером теории множественного интеллекта - все это не относится к "западному товару", которые следует исключить, но являются ценными инструментами, которые можно использовать для понимания образовательных явлений.

Вместе они «составляют основную дискурсивную форму педагогики с китайской спецификой в новую эпоху»[1]. Оставаться честным - это ценностная позиция марксистского образования, суть китайской культурной и образовательной традиции и уникальный опыт китайской образовательной практики; инновации основаны на этом фундаменте, который позволяет смело усваивать, преобразовывать и превосходить. Такая позиция уверенности в себе и самонадеянности, вероятно, является проявлением истинной уверенности в себе.

Сознательное построение системы знаний - пересмотр основных концепций и реконструкция системы учебников - хотя и происходит медленно, но уже началось. Как резюмируют некоторые ученые, создание независимой системы знаний о китайской педагогике является не только внутренним требованием для развития самой педагогики, но и внешним требованием, предъявляемым к педагогике в новую эпоху».

Необходимо "повышать субъективность с помощью осознания проблем и реляционного мышления, а также «продолжать говорить" и "Вводить новшества, чтобы говорить" для придания оригинальности"[3]. Это хорошие знаки

Культурное сознание относится к людям, живущим в определенной культуре, которые обладают «самопознанием» своей культуры и понимают ее происхождение, процесс формирования, особенности и тенденции развития. Педагогика с китайской спецификой в новую эпоху, в конце концов, является своего рода культурным осознанием педагогики мы должны знать,

откуда мы родом, какие проблемы хотим решить и куда хотим идти. Это не выполнение политических задач, а академические амбиции поколений ученых.

Профессор Ли Чжэнтао позиционирует построение китайского образования как “ответственность и историческую миссию современных китайских исследователей в области образования» и надеется, что оно “объединит китайские особенности, проявит китайскую самобытность, сформирует китайскую систему и усилит китайское влияние”[2,С. 336].Такого рода амбиции требуют не только таланта и усердия, но и искренней заботы об учителях, учениках и родителях в этой стране.

Список используемой литературы

1. Си Цзиньпин. Об образовании [М]. Пекин: Центральное литературное издательство, 2023. Включен в 47 важных статей товарища Си Цзиньпина об образовании, опубликованных с мая 2013 по июль 2024 года, среди которых “Речь на Национальной конференции по образованию”, в которой систематически излагаются “Девять принципов”.

2. Е Лан. Возвращение к прорыву: Образовательная программа “Жизнь·практика” [М]. Шанхай: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2015: всего 336 страниц. Книга состоит из пяти глав: “Введение” и “Редакция сверху вниз”. В ней представлен процесс формирования “возвращения к прорыву” образовательной школы “Жизнь·практика” с четырех сторон: теоретическая рефлексия, практический поиск, методологическое обновление и предметное метаисследование.

3. Фэн Цзяньцзюнь. Справедливость в образовании в новую эпоху [М]. Пекин: Народное издательство, 2019.

4. Солнце садится. Принципы воспитания [М]. Пересмотренное издание. Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2003: с 555 .

5. Чжэн Цзиньчжоу. Типовой анализ основных концепций педагогики с китайской спецификой в новую эпоху [J]. Журнал Восточно-Китайского педагогического университета (научно-образовательное издание), 2025 (2): 1-9. Отметил, что ряд новых концепций, предложенных в рамках реформы и развития образования после 18 Национального съезда партии, “представляют собой основное выражение педагогики с китайской спецификой в новую эпоху”.

6. Чжэн Цзиньчжоу. Выявление и анализ проблем идентичности образования с китайской спецификой в новую эпоху [J]. Образовательные исследования и эксперименты, 2025 (1): 4-13. Вопросы идентификации педагогики с китайской спецификой в новую эпоху разделены на типы в соответствии с центром, природой и областью применения.

7. Чжэн Цзиньчжоу. Многомерное построение теоретической системы педагогики с китайской спецификой в новую эпоху [J]. Журнал Национальной академии управления образованием, 2025 (9): 59-70. Принимая за основу фундаментальные проблемы образования, систематически выстраивать образовательную телеологию, образовательные методы и образовательный эссенциализм педагогики с учетом китайской специфики в новую эпоху.

8. Гербарт. Общее образование [М]. Перевод Ли Цилуна. Пекин: Издательство, 2015. Педагогика Гербарта основана на философии и психологии, образуя более строгую педагогическую систему, разделенную на три части, объясняющие цель образования, многогранные интересы и нравственную силу характера.

9. Пол Фрейре. Воспитание угнетенных [М]. Переведено Гу Цзяньсинем и др. Шанхай: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2014. Предложил теорию диалогического образования и теорию действенного образования, впервые опубликованные на португальском языке в 1968 году, чтобы помочь бесчисленному количеству людей по всему миру обрести новые возможности.

10. Джон Дьюи. Демократия и образование [М]. Перевод Ван Чэнсу. Пекин: Издательств 2001. Всесторонне излагать теорию прагматического образования, внедрять демократические идеи в образование и выдвигать уникальные взгляды на природу, цель, содержание и методы образования.

УДК 37.02

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СЕТЕВОЕ СООБЩЕСТВО
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ В ПОЗНАНИИ:
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

**EDUCATIONAL NETWORK COMMUNITY AS A PEDAGOGICAL
MEANS OF FORMING THE SUBJECTIVE EXPERIENCE
OF SCHOOLCHILDREN IN COGNITION:
TOWARDS THE PROBLEM STATEMENT**

Д.Р. Тарасов (аспирант)¹,

Е.Н. Селиверстова (д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, кафедра педагогики, аспирант 3-го года
обучения

² ВлГУ, Педагогический институт, кафедра педагогики

D.R. Tarasov (graduate student) ¹,

E.N. Seliverstova (Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy) ²

¹VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, postgraduate student
of the 3rd degree

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассматривается образовательное сетевое сообщество школьников как феномен современной цифровой образовательной среды. В центре внимания автора – рассмотрение понятия образовательного сетевого сообщества, обеспечивающего формирование у школьников субъектного опыта в познании. Актуальность исследования связана с требованиями ФГОС к развитию самостоятельности и инициативности обучающихся в условиях активного использования интернет-технологий в образовании. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыто содержание понятий «образовательное сетевое сообщество школьников» и «субъектный опыт в познании», обоснована недостаточная разработанность проблемы использования образовательного сетевого сообщества как педагогического средства формирования субъектного опыта школьников.

Abstract: the article examines the educational network community of schoolchildren as a phenomenon of the modern digital educational environment. The author focuses on the consideration of the concept of an educational network community that ensures the formation of students' subjective experience in cognition. The relevance of the study is related to the requirements of the Federal State Educational Standard for the development of students' independence and initiative in the context of the active use of Internet technologies in education. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the content of the concepts "educational network community of schoolchildren" and "subjective experience in cognition" is revealed, and the lack of elaboration of the problem of using the educational network community as a pedagogical means of forming the subjective experience of schoolchildren is substantiated.

Ключевые слова: образовательное сетевое сообщество, педагогические принципы, субъектный опыт в познании, сетевое взаимодействие, цифровизация образования, организация обучения.

Keywords: educational network community, pedagogical principles, subjective experience in cognition, network interaction, digitalization of education, organization of learning.

На современном этапе развития российского образования активно происходит цифровая трансформация учебного процесса. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования ориентируют педагогов на достижение не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов, среди которых ключевыми являются самостоятельность, инициативность, осознанная самоорганизация и способность к рефлексии собственной познавательной деятельности [9]. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет понять, что именно такие характеристики познавательной деятельности школьников отражаются в педагогике понятием «субъектный опыт познания» [3; 6; 10 и др.]. В этих условиях поиск эффективных педагогических средств, способствующих формированию у школьников субъектного опыта в познании, становится одной из актуальных задач дидактики. Полагаем, что продуктивным педагогическим средством решения указанной задачи выступают образовательные сетевые сообщества.

Термин «сетевой» вошёл в педагогический дискурс в 1970–80-е годы в результате перенесения из экономической науки в практику преподавания метода сетевого планирования, изначально используемого для оптимизации

сложных экономических проектов. Позднее в педагогике произошло переосмысление данного термина, и сетевой организацией стали называть не жёсткую иерархию, а любую гибкую горизонтальную организацию, способную к саморазвитию [15].

В педагогике термин «сетевой» раскрывается через понятие сетевого взаимодействия, которое, по определению Ю.А. Канаржевского и А.И. Адамского, представляет собой форму организации человеческой активности в образовании, носящую деятельностный, а не только информационный характер [5]. Это означает, что, по мнению Ю.А. Канаржевского и А.И. Адамского, участники не просто обмениваются готовой информацией, а совместно решают реальные образовательные проблемы, создают новые интеллектуальные или практические продукты и изменяют свою профессиональную или учебную деятельность. В деятельностной модели иницируется обратная связь, рефлексия, достраивание недостающих знаний, распределение задач и коллективное действие, тогда как при простом информационном обмене субъекты остаются в рамках пассивного потребления [1].

А.Н. Сергеев, развивая деятельностный подход, акцентирует, что сетевое взаимодействие приобретает особую динамику только в условиях взаимодействия между участниками благодаря интенсивности обмена информацией между ними [11]. А.Л. Боброва, С.А. Писарева и др. выделяют следующие характеристики сетевого взаимодействия в образовании: наличие общей цели, горизонтальный (неиерархический) характер связей, открытость, полицентричность, добровольность объединения ресурсов, а также ориентацию на совместное создание образовательных продуктов [2; 8]. Как отмечает Т.И. Шамова, эффективность такого взаимодействия напрямую зависит от сформированности субъектной позиции всех его участников [16].

Анализ научной литературы показывает, что понятие «сетевое сообщество» не равноценно созданию технического интернет-ресурса или организации виртуальной коммуникации [12]. Как справедливо подчеркивают Ю.А. Канаржевский и А.И. Адамский, его основу составляют не технологии, а внутренние связи и отношения между людьми, общие интересы и ценности, которые могут проявиться только в процессе совместной деятельности [5, с. 12–13]. Применительно к сфере образования А.И. Адамский конкретизирует: в центре сетевого взаимодействия находится не информация сама по себе, а «персона» (инициатор инновации) и «событие» (совместное решение актуальной задачи); нормы деятельности при этом не задаются сверху, а формулируются внутри самого сообщества, исходя из реальных

потребностей его участников [1]. Образовательную сеть он определяет как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные ресурсы для повышения результативности и качества образования [1]. Развивая эту мысль, А.Н. Сергеев акцентирует деятельность природу таких сообществ, подчеркивая, что их существование невозможно без интенсивного обмена информацией, а само сообщество выступает как коллективный субъект социально-информационной и образовательной деятельности, внутри которого создаются благоприятные условия для саморазвития личности каждого участника [12].

Тем не менее важно отметить, что развитие группы учащихся и педагогов как коллективного субъекта не происходит единомоментно. В работе «Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети Интернет» А.Н. Сергеев, с позиций субъектного подхода, описывает уровни этого становления, которые определяются характером взаимодействия участников (предсубъектные, субъект-объектные и субъект-субъектные взаимодействия) и связаны с повышением субъектности сетевой группы [12].

Качество сформированности такого коллективного субъекта неоднородно, а его становление проходит этапы от потенциального через номинальное к реальному сообществу. Так, на уровне предсубъектных отношений образовательное сетевое сообщество характеризуется как потенциальное, где участники могут иметь общие интересы, но устойчивые связи и осознание общности отсутствуют [12]. Уровень субъект-объектных отношений описывается в качестве номинального сообщества, т.е. формально созданной группы (например, для реализации какого-либо образовательного проекта), где педагог – активный субъект, а ученики – объекты управления, однако при этом отсутствует внутренняя сплочённость [12]. Наконец, образовательное сетевое сообщество, в котором сформированы субъект-субъектные отношения, определяется как реальное сообщество, в рамках которого группа ощущает себя единым целым, участники проявляют совместную активность, инициативу, самоорганизацию [12].

Каждый этап определяет качественно различные педагогические возможности для воздействия на развитие субъектности школьников. В процессе целенаправленного формирования сетевого сообщества как коллективного субъекта познавательной деятельности особая роль отводится именно педагогу, выступающему в роли модератора и сценариста сетевого взаимодействия [13]. Его задачей является создание условий для перехода

отношений в сообществе от субъект-объектных к субъект-субъектным, что включает инициирование совместной деятельности (например, сетевых проектов), формирование общих целей и ценностей, поощрение инициативы и построение интерактивной образовательной среды.

Зрелость сообщества как коллективного субъекта напрямую определяет и его потенциал в становлении субъектного опыта школьников в познании. Каждый из выделенных этапов установления отношений между его участниками открывает специфические возможности для формирования субъектного опыта познания [10].

Соотношение педагогических возможностей образовательного сетевого сообщества и уровней становления субъектного опыта школьников в познании, выделенных Е.Н. Селиверстовой, представляется в следующем виде.

Предсубъектный уровень отношений в образовательном сообществе характеризуется мотивацией интереса к совместной работе с помощью репродуктивных методов, трансляцией норм и образцов действий, формированием первичной познавательной направленности обучающегося на осуществление деятельности под руководством педагога [12]. Данный уровень соответствует базовому уровню становления субъектного опыта в познании, где учащийся выступает субъектом отдельных познавательных действий, характеризуется минимальной степенью самоорганизации, инициативности, рефлексивности и самостоятельности в условиях осознанного и корректного воспроизведения способов действий по образцу [10].

Субъект-объектный уровень отношений сетевого сообщества определяется управляемым формированием умений целеполагания и планирования, отработкой навыков совместной самоорганизуемой и саморегулируемой познавательной деятельности, формированием рефлексивных умений в рамках выполнения внешних, предъявленных педагогом требований [12], что соответствует повышенному уровню становления субъектного опыта в познании, при котором учащийся выступает субъектом целостной познавательной деятельности, что предполагает умение самостоятельно ставить цель, планировать и организовывать свою деятельность, а также осознанно проводить рефлексию ее хода и результатов [10].

Наконец, субъект-субъектный уровень образовательного сообщества, предполагающий создание образовательной среды для полноценной творческой самореализации, инициативной постановки и решения участниками

сетевого сообщества личностно значимых проблем, обусловленных выработанными и принятыми в сообществе целевыми установками, развитие ценностно-смысловой рефлексии, самостоятельного выбора целей и средств, опоры на мотивацию самосовершенствования [12], соответствует становлению такого уровня субъектного опыта в познании, когда учащиеся выступают субъектами продуктивной познавательной деятельности, способны самостоятельно порождать новые цели и смыслы, выходить за пределы контекста заданной учебной задачи, находить оригинальные решения, проявлять творческую инициативу, что, по мнению Е.Н. Селиверстовой [10] отражает качество полноценного субъектного опыта познания школьников как субъектов отношений в познании.

Таким образом, развитие образовательного сетевого сообщества до уровня субъект-субъектных отношений (реального сообщества) выступает не просто педагогической целью, а необходимым условием для становления обучающихся как полноценных субъектов познания с развитым опытом познавательной самоорганизации и саморегуляции.

Рассмотрим некоторые примеры деятельности образовательных сетевых сообществ, которые отличаются продуктивными образовательными результатами.

Одним из примеров достаточно популярных образовательных сообществ является сообщество «Культурно-образовательное пространство школы», объединяющее школы Свердловской области с целью обобщения педагогического опыта и развития образовательного пространства в условиях информационного общества [14]. Анализ деятельности данного сообщества позволяет заключить, что, хотя это социально-полезный проект, его цель – создание единой информационной базы для профессионального развития учителей, и оно не ставит задачей вовлечение школьников в активную совместную деятельность, где они могли бы проявлять и совершенствовать свой субъектный опыт в познании.

Примером образовательного сетевого сообщества выступает крайне содержательный, однако ныне закрытый образовательный проект «Летописи.ру», стартовавший в 2006 году [7]. Он представлял собой коллективную гипертекстовую энциклопедию, которая создавалась усилиями детей и взрослых. Участники создавали статьи о городах, школах, исторических событиях, реализовывали локальные сетевые проекты. Важно отметить, что проект предоставлял участникам свободу самореализации и сотворчества,

однако его стихийная и децентрализованная природа не предполагала наличия системы педагогических условий, направленных на осознанное поэтапное формирование у школьников рефлексивной позиции, целеполагания, самоконтроля и самооценки собственной познавательной деятельности.

Ярким примером является образовательный сетевой проект «Аида в Стране Образования», в рамках которого учитель английского и французского языка Аида Казиева из Астраханской области создала социальную сеть для старшеклассников, где учащиеся 7–11 классов помогали друг другу усваивать учебный материал [16]. Основная цель – организация взаимопомощи в обучении. Анализ функционирования данного проекта убеждает в том, как на основе реальной потребности школьников во взаимопомощи может возникнуть обучающее сообщество, приобретающее преимущественно стихийный характер функционирования. Как правило, оно не имело целенаправленного педагогического сопровождения, а цели ограничивались ситуативной помощью в решении конкретных учебных задач, не затрагивая ориентации на планируемое формирование субъектной позиции учащихся в познании.

Представленные примеры демонстрируют, что существующие образовательные сетевые сообщества имеют богатый педагогический потенциал. Однако для формирования и совершенствования субъектного опыта обучающихся в познании в условиях образовательного сетевого сообщества требуется не спонтанная сетевая активность его участников, а целенаправленные педагогические усилия, обеспечивающие особые условия для системного формирования у обучающихся опыта познавательной инициативы, осознанной самоорганизации и саморегуляции собственной познавательной деятельности, основанной на развитой рефлексивной позиции, что предполагает создание особой педагогической среды на основе специально разработанных требований.

Решение этой исследовательской задачи требует дальнейшей теоретической и экспериментальной работы по обоснованию и формулированию организационно-педагогических принципов функционирования образовательного сетевого сообщества, в деятельности которого ставится задача целенаправленного формирования у обучающихся субъектного опыта познания.

Список используемой литературы

1. Адамский, А.И. Сетевое взаимодействие в образовании: от информационного обмена к событийной организации / А.И. Адамский // Управление школой. – 2002. – № 45. – С. 2–5.
2. Боброва, А.Л. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: теоретический аспект / А.Л. Боброва // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 4 (21). – С. 47–52.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
4. Казиева, А.Г. Социальная сеть для школьников «Аида в Стране Образования» / А.Г. Казиева // Учительская газета. – 2020. – № 12. – С. 5.
5. Конаржевский, Ю.А., Адамский, А.И. Сетевое взаимодействие в образовании: понятие и практика / Ю. А. Конаржевский, А. И. Адамский // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 12–18.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 115 с.
7. Летописи.ру [Электронный ресурс], - <http://letopisi.ru> (дата обращения: 06.05.2026).
8. Писарева, С.А. Сетевое взаимодействие как фактор развития инновационной инфраструктуры образования / С.А. Писарева // Человек и образование. – 2012. – № 1 (30). – С. 4–8.
9. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 18 июня 2025 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс], - <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 08.05.2026)
10. Селиверстова, Е.Н. Субъектный опыт учащегося в познании как дидактическая категория / Е.Н. Селиверстова // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 4. – С. 15–27.
11. Сергеев, А.Н. Деятельностный подход к организации сетевых сообществ в обучении / А.Н. Сергеев // Вестник РГГУ. Серия «Информатика». – 2012. – № 8. – С. 112–120.
12. Сергеев, А.Н. Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети Интернет / А.Н. Сергеев // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6 [Электронный ресурс], - <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7475> (дата обращения: 08.05.2026).

13. Сергеев, А.Н. Сетевые образовательные сообщества в контексте новых подходов к реализации педагогических технологий / А.Н. Сергеев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 123–128.

14. Сетевое сообщество «Культурно-образовательное пространство школы» [Электронный ресурс], - <http://ural-patrius.ru> (дата обращения: 02.05.2026).

15. Чучкевич, М.М. Что такое сетевая организация? / Чучкевич М.М. – М.: Изд-во Ин-та социологии. РАН, 1999. – 54 с.

16. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова. – М. : Академия, 2006. – 384 с.

УДК 371

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ
ТВОРЧЕСКИ МЫСЛЯЩЕЙ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ
РЕФЛЕКСИВНЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE UPBRINGING
OF A CREATIVELY THINKING PERSONALITY THROUGH
THE DEVELOPMENT OF REFLEXIVE QUALITIES
OF SCHOOLCHILDREN**

А.А. Турцева (студентка)¹,

Л.В. Левицкая (к.психол.н., кафедра педагогики)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра социальной педагогики и психологии, группа СП-125 (Армения)

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

A.A. Turtseva (student) ¹,

L.V. Levitskaya (Ph.D., Department of Pedagogy) ²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Social Pedagogy and Psychology, SP-125 Group (Armenia)

² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье обосновывается роль рефлексии как ключевого механизма творческого мышления и выявляется противоречие между потребностью в рефлексивно развитых выпускниках и преобладанием в школьной практике поверхностных рефлексивных процедур. Предложена трехэтапная методическая модель обучения рефлексии – от осознания её значения до интеграции в творческую деятельность, – дополненная комплексом приёмов для урочной и внеурочной работы. Сделан вывод, что системное развитие рефлексивных качеств выступает эффективным педагогическим условием воспитания творчески мыслящей личности.

Abstract: the article substantiates the role of reflection as a key mechanism of creative thinking and reveals the contradiction between the need for reflexively developed graduates and the predominance of superficial reflexive procedures in school practice. A three-stage methodological model of teaching reflection is proposed, from awareness of its significance to integration into creative activity, supplemented by a set of techniques for regular and extracurricular work. It is concluded that the systematic development of reflexive qualities is an effective pedagogical condition for the upbringing of a creatively minded personality.

Ключевые слова: творчески мыслящая личность, творческое мышление, рефлексия, рефлексивные качества, педагогические условия, методическая модель, обучение рефлексии, школьники, урочная и внеурочная деятельность, развитие творческого потенциала.

Keywords: creatively thinking personality, creative thinking, reflection, reflective qualities, pedagogical conditions, methodological model, teaching reflection, schoolchildren, regular and extracurricular activities, development of creative potential.

Современная образовательная парадигма, ориентированная на развитие личности учащегося как активного, мыслящего и самоопределяющегося субъекта образовательного процесса, выдвигает на первый план проблему формирования творческого мышления как одной из ключевых компетенций выпускника школы. Федеральные государственные образовательные стандарты акцентируют внимание на необходимости развития у обучающихся способности к самостоятельному и креативному решению проблем, готовности к инновационной деятельности и непрерывному самообразованию. В этой связи особую актуальность приобретает поиск педагогических условий и методических инструментов, обеспечивающих становление творчески

мыслящей личности. Одним из фундаментальных психологических механизмов, обеспечивающих продуктивность творческого процесса, выступает рефлексия, понимаемая как способность субъекта к осмыслению собственной мыслительной деятельности, ее оснований, процесса и результатов.

Анализ современной образовательной практики обнаруживает существенное противоречие между возрастающей социальной потребностью в творческих, рефлексивно мыслящих выпускниках и недостаточной разработанностью целенаправленной методики воспитания творческой личности через системное формирование рефлексивных качеств учащихся. Как правило, рефлексивные процедуры в массовой школе носят эпизодический и поверхностный характер, сводясь к итоговым вопросам типа «Что узнали?» и не выстраиваясь в целостную систему, увязанную с развитием креативности. Данное противоречие определяет необходимость теоретического обоснования и разработки методического инструментария, позволяющего интегрировать развитие рефлексии в процесс формирования творческого мышления школьников.

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке методики воспитания творчески мыслящей личности через развитие рефлексивных качеств школьников. Методологическую основу работы составляют системный, деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) и личностно-ориентированный подходы, дополняемые концептуальными положениями психологии творчества (Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев) и теории рефлексивной деятельности (Г.П. Щедровицкий, А.В. Карпов, И.Н. Семенов).

Понятие творческой личности в современной психолого-педагогической науке раскрывается через комплекс когнитивных, эмоционально-волевых и мотивационных характеристик. К когнитивным аспектам исследователи относят оригинальность мышления, гибкость мыслительных процессов, способность к дивергентному мышлению, развитое воображение и критический ум. Эмоционально-волевой компонент включает смелость, настойчивость в преодолении трудностей, толерантность к неопределенности и готовность к риску. Мотивационная сфера творческой личности характеризуется доминированием внутренней мотивации, стремлением к самовыражению и потребностью в новизне. Принципиально важным представляется выделение Д.Б. Богоявленской процессуальной природы творчества как деятельности, связанной с внутренней потребностью человека к выходу за пределы заданного. Формирование такой личности требует создания

специфических психолого-педагогических условий, среди которых особое место занимает целенаправленное развитие рефлексивных качеств, позволяющих учащемуся осознавать собственные мыслительные стратегии, оценивать их эффективность и преодолевать сложившиеся стереотипы.

Феномен рефлексии в психологии рассматривается как процесс самопознания и самоанализа субъектом своих мыслей, чувств, действий и их оснований. В рамках метакогнитивного подхода А.В. Карпов определяет рефлекссию как метакогнитивный процесс осмысления человеком собственных когнитивных процессов, состояний и результатов деятельности. И.Н. Семеновым предложена дифференцированная классификация видов рефлексии, включающая интеллектуальную, личностную, коммуникативную, кооперативную, экзистенциальную и другие разновидности, каждая из которых играет специфическую роль в организации мыслительного процесса. Функциональный анализ рефлексии позволяет выделить ее ключевые функции: познавательную, обеспечивающую самопознание и понимание собственных возможностей; регулятивную, связанную с самоконтролем и коррекцией деятельности; развивающую, способствующую личностному росту и преодолению стереотипов; коммуникативную, направленную на осмысление взаимодействия с другими людьми. Механизмами реализации рефлексивной деятельности выступают самооценка, самоанализ, самоконтроль и самокоррекция, в совокупности обеспечивающие переход учащегося от позиции объекта обучения к позиции активного субъекта.

Теоретико-методологический анализ взаимосвязи рефлексии и творчества обнаруживает их глубинную взаимообусловленность. Согласно рефлексивно-гуманитарной концепции психологии творчества И.Н. Семёнова, сложная организованность творческого мышления проявляется в его дифференциации на функциональные уровни, среди которых рефлексия выступает системообразующим фактором, обеспечивающим смысловую организацию, саморегуляцию и самореализацию личности в процессе разрешения проблемно-конфликтных ситуаций. В концепции Я.А. Пономарева рефлексия рассматривается как обобщенная личностная характеристика, обеспечивающая конструктивное развитие творческой деятельности и проявляющаяся опосредованно через интуицию. Эмпирические исследования подтверждают наличие значимых положительных корреляций между уровнем рефлексивности и компонентами креативности. В частности, Н.А. Маркиной с соавторами выявлена положительная взаимосвязь рефлексивности с возможностью личности оценивать качества собственной креативности и

познавательные потребности для ее развития. С.Д. Юдина, И.М. Войтик и их коллеги, исследуя связь рефлексии и творческой активности высокоуспевающих подростков, установили прямые корреляции между склонностью к рефлексии и такими компонентами творческих способностей, как любознательность, воображение, склонность к риску и речемыслительная креативность. Таким образом, рефлексия обеспечивает осознание проблемы, генерацию и критическую оценку идей, преодоление мыслительных стереотипов и самосовершенствование субъекта творческой деятельности.

Анализ современного состояния рефлексивных практик в общеобразовательной школе свидетельствует о преимущественно фрагментарном и поверхностном характере их использования. Наиболее распространенными формами остаются устный опрос в конце урока, самооценка выполненных заданий и ведение рефлексивных листов или дневников. Однако, как показывают исследования М.Э. Кушнера, П.Д. Рабиновича и К.Е. Заведенского, существующие рефлексивные технологии зачастую не соответствуют уровню субъектности учащихся и не интегрированы в процесс развития творческого мышления. С.С. Кашлев выделяет градации рефлексивных технологий по уровням субъектности: от репродуктивных, ориентированных на воспроизведение заданных алгоритмов, до гуманитарных, предполагающих самостоятельное создание субъектом собственных решений. Продуктивная рефлексия, позволяющая достигать творческих результатов, требует значительных усилий и специальной педагогической поддержки, что актуализирует необходимость разработки целостной методической модели.

Предлагаемая методическая модель обучения рефлексии в контексте развития творческого потенциала включает три последовательных этапа, каждый из которых характеризуется специфической целью, содержанием и инструментарием. Первый этап – ориентационно-мотивационный, или этап осознания рефлексии, – направлен на формирование у учащихся первичного представления о рефлексии, ее значении для обучения и творчества. Содержательно он включает беседы, мини-лекции, обсуждение понятий «самоанализ» и «самооценка» с использованием метафор и аналогий, таких как «зеркало» или «внутренний компас». Инструментарием данного этапа выступают словарь понятий, ассоциативные карты и простые вопросы-триггеры, стимулирующие обращение учащегося к собственному внутреннему миру. Второй этап – операционно-поведенческий, или этап обучения приемам рефлексии, – предполагает освоение учащимися конкретных техник и

приемов рефлексивного анализа деятельности. Здесь рефлексия дифференцируется по временным срезам: рефлексия «до» деятельности, связанная с планированием и постановкой целей; рефлексия «во время» деятельности, направленная на самонаблюдение и текущую коррекцию; рефлексия «после» деятельности, ориентированная на анализ итогов и формулирование выводов. В качестве инструментов используются схемы анализа, чек-листы, алгоритмы самооценки, «Дерево решений» и адаптированный SWOT-анализ. Третий этап – творческо-преобразующий, или этап применения рефлексии в творческой деятельности, – нацелен на интеграцию рефлексивных навыков непосредственно в процесс творческого поиска, генерации и оценки идей. Его содержание охватывает рефлексии проектной деятельности, анализ творческих работ – как собственных, так и чужих, – осмысление процесса преодоления трудностей и разработку индивидуальных стратегий творчества. Инструментарий этапа включает рефлексивные карты проектов, «портфолио достижений» с рефлексивными комментариями, «карусель идей» с последующим анализом и метод «обратной связи».

Разработанный в рамках исследования комплекс упражнений и приемов для урочной и внеурочной деятельности обеспечивает практическую реализацию предложенной модели и позволяет педагогу целенаправленно формировать рефлексивные качества учащихся. Среди приемов для урочной деятельности особую эффективность демонстрируют «Две звезды и одно пожелание», направленный на развитие конструктивной самооценки; «Рефлексивный квадрат», структурирующий осмысление учебного материала по четырем аспектам – новое знание, интерес, трудности и дальнейшие перспективы; «Анализ ошибки», формирующий умение выявлять причины ошибочных действий и разрабатывать стратегии их предотвращения; «Карта мысли» рефлексивного типа, интегрирующая когнитивный и личностный компоненты осмысления темы; «Мои стратегии успеха», способствующий осознанию индивидуальных приемов достижения результата. Для внеурочной деятельности предлагаются «Рефлексивный дневник творчества», позволяющий фиксировать и осмысливать процесс творческой деятельности в долгосрочной перспективе; «Рефлексивный ринг», организующий коллективное обсуждение итогов деятельности по заданному алгоритму с возможностью углубляющих вопросов; прием «Плюс – минус – интересно», активизирующий оценочную деятельность учащихся; «Рефлексия себя в проекте», предполагающая оценку собственного вклада с позиций «Я», «Мы» и «Дело»; а также «Рефлексия одного из участников группы»,

стимулирующая сопоставительный анализ индивидуальных представлений членов группы. Принципиально важным условием эффективности данных приемов является их регулярность, системность и интеграция в целостный образовательный процесс, а также фасилитаторская позиция педагога, направляющего и поддерживающего учащихся в их рефлексивном поиске.

Проведенное исследование позволяет заключить, что системное и целенаправленное развитие рефлексивных качеств школьников является эффективным педагогическим условием воспитания творчески мыслящей личности. Разработанная методическая модель, включающая последовательные этапы осознания рефлексии, обучения приемам рефлексивного анализа и применения рефлексии в творческой деятельности, в совокупности с комплексом конкретных приемов и упражнений обеспечивает переход учащегося от пассивной позиции получателя знаний к активной позиции субъекта, осознанно управляющего собственным мышлением и способного к порождению оригинальных идей. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенного инструментария педагогами-практиками для выстраивания образовательной среды, раскрывающей творческий потенциал учащихся и формирующей компетенции, востребованные в условиях неопределенности и быстрых изменений современного мира. Перспективным направлением дальнейшей работы является эмпирическая апробация разработанной методики в реальном учебном процессе, ее адаптация для различных возрастных групп и предметных областей, а также оценка долгосрочных эффектов системного формирования рефлексивных качеств на развитие творческого мышления школьников.

Список используемой литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
5. Семенов И. Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 65–73.

6. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 162–164.

7. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности: монография. – Ярославль: ЯрГУ, 2016. – 208 с.

8. Маркина Н. А., Галкина Т. В., Маркина О. С. Взаимосвязь рефлексии и креативности в образах «реального» и «идеального» Я // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4, № 3. – С. 74–85.

9. Юдина С. Д., Войтик И. М., Чухрова М. Г., Чухров А. С. Специфика взаимосвязи креативности и рефлексии // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 303–305. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vzaimosvyazi-kreativnosti-i-refleksii> (дата обращения: 07.05.2026).

10. Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Рефлексивные практики в мире образования // Образовательная политика. – 2023. – № 2 (94). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnye-praktiki-v-mire-obrazovaniya> (дата обращения: 07.05.2026).

11. Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Проблемность рефлексивных практик в образовании // Образовательная политика. – 2023. – № 3 (95). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnost-refleksivnyh-praktik-v-obrazovanii> (дата обращения: 07.05.2026).

12. Науменко Н. М., Шаврыгина О. С. Приемы формирования рефлексивных умений обучающегося на уроке // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-formirovaniya-refleksivnyh-umeniy-obuchayuschegosya-na-uroke> (дата обращения: 07.05.2026).

УДК 372.851

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ
У УЧАЩИХСЯ СПОСОБНОСТИ К НАУЧНОМУ ПОЗНАНИЮ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS AND MEANS OF DEVELOPMENT
STUDENTS HAVE THE ABILITY TO LEARN SCIENCE
IN MATH LESSONS**

К.М. Тутуев (студент)¹,

К.В. Дрозд (к.п.н., доцент кафедры Педагогике)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ФМО, группа МИ-123

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогике

K.M. Tutuev (student)¹,

K.V. Drozd (Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy)²

¹VISU, Pedagogical Institute, Department of FMO, group MI-123

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: существует объективная необходимость подготовки школьников к будущей научно-исследовательской деятельности в ВУЗе и растущие требования к уровню их познавательной самостоятельности, так же востребованными становятся критическое мышление и способность применять полученные знания в нестандартных ситуациях, при этом несмотря на потенциал математики в развитии научного познания, соответствующие педагогические условия и средства используются недостаточно полно и системно. Цель исследования – выявить и обосновать педагогические условия и средства развития у учащихся способности к научному познанию на уроках математики. Методы исследования включают теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, анкетирование и тестирование учащихся по модифицированному тесту «Диагностика уровня сформированности способности к научному познанию у учащихся» на основе анкеты по Е. М. Муравьеву, анализ полученных данных, проектирование.

Abstract: there is an objective need to prepare students for future research activities at the university and the growing demands on their level of cognitive independence, critical thinking and the ability to apply acquired knowledge in

non-standard situations are also in demand, while despite the potential of mathematics in the development of scientific knowledge, the appropriate pedagogical conditions and tools are not used fully and systematically enough. The purpose of the study is to identify and substantiate the pedagogical conditions and means of developing students' ability to learn science in mathematics lessons. The research methods include a theoretical analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, questionnaires and testing of students using the modified test "Diagnostics of the level of formation of the ability to scientific cognition in students" based on a questionnaire by E. M. Muravyov, analysis of the data obtained, design.

Ключевые слова: педагогические условия, педагогические средства, метод, научное познание, творческая среда, систематичность, целенаправленность.

Keywords: pedagogical conditions, pedagogical means, method, scientific knowledge, creative environment, systematicity, purposefulness.

Актуальность исследования. Научное познание в рамках школьного математического образования – это сложный и многоступенчатый процесс. В отличие от простого заучивания фактов и правил, ученики осваивают методы исследования, применяя их к математическим объектам и закономерностям. Такой подход принципиально отличается от традиционного репродуктивного обучения. Он погружает школьников в активную познавательную деятельность, которая по своей структуре и логике напоминает настоящую научную работу.

Как подчёркивал Л. С. Выготский [1], «развитие воображения и творчества в детском возрасте неразрывно связано с формированием исследовательского отношения к миру», в своей концепции культурно-исторического развития он отмечал, что «именно в учебной деятельности ребёнок постепенно учится задавать вопросы, выдвигать предположения, проверять их на практике и делать выводы, то есть овладевает базовыми элементами научного познания».

По мнению Г. М. Коджаспировой [3] и Л. П. Крившенко [4] формирование научного мировоззрения и критического мышления можно достичь, приучая школьников опираться на объективные данные. Ученики должны учиться строить выводы на основе фактов, логических цепочек и проверяемой информации, а не на основе личных ощущений или мнений. На прак-

тике это реализуется через организацию наблюдений, проведение экспериментов, проверку гипотез, сравнение различных точек зрения и умение аргументировать свою позицию. Исследователи акцентируют внимание на том, что исследовательская деятельность учащихся должна быть не эпизодической, а системной и целенаправленной, в своей концепции развития исследовательской деятельности они подчёркивают необходимость создания условий, при которых школьники последовательно овладевают полным циклом научного познания, обучающиеся учатся видеть проблему, формулировать гипотезы, планировать и проводить мини-исследования, собирать и анализировать данные, делать обоснованные выводы и представлять результаты.

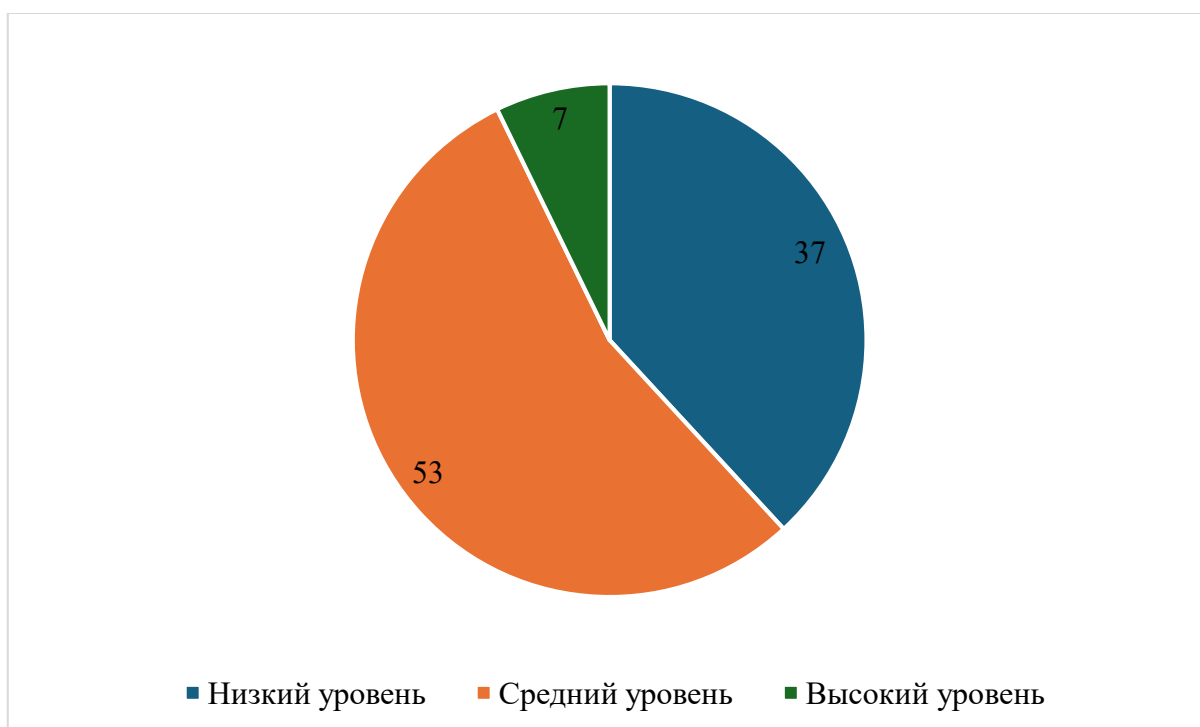
Исследования Т. Г. Ивановой [2], посвящённые педагогическим условиям формирования познавательного интереса у школьников 5–9 классов, показывают, что результативность научного познания в математике зависит от трёх основных факторов: учёта возрастных особенностей учащихся, создания ситуаций интеллектуального затруднения и регулярности учебной деятельности. На итоговых этапах обучения ученики уже способны решать комплексные задачи, формулировать развёрнутые гипотезы и проводить небольшие эксперименты, последовательно совершенствуя свои навыки.

Федеральная рабочая программа основного общего образования «Математика» [5] подчёркивает, что систематичность и целенаправленность процесса развития исследовательских умений ещё одно необходимое условие, именно формирование способности к научному познанию не может быть эпизодическим: оно требует планомерной работы на протяжении всего обучения, постепенного усложнения задач и наращивания исследовательских компетенций.

Формирование у школьников исследовательских умений и способности к научному познанию – это сложный педагогический процесс. Он требует не только создания особой образовательной среды, но и грамотного подбора учебных инструментов. Главная цель не просто передать знания, а научить детей действовать самостоятельно: видеть проблемы, задавать правильные вопросы, выдвигать гипотезы, работать с научными понятиями, классифицировать информацию, проводить наблюдения и эксперименты, делать логичные выводы и аргументированно отстаивать свою точку зрения. Одним из главных принципов такого обучения является учёт возрастных и индивидуальных особенностей учеников. Содержание и методы ис-

следовательской деятельности должны соответствовать их уровню развития. Например, в начальной школе наиболее эффективны простые формы познания: дети наблюдают за окружающим миром и проводят несложные опыты.

В ходе нашего исследования нами зафиксировано: низкий уровень зафиксирован у 11 участников, что составило 37%, и лишь 2 ученика, 7% от выборки, достигли высокого уровня. Эти данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию исследовательских компетенций у основной части обучающихся.



Уровень сформированности способности к научному познанию в исследуемой группе учеников

Анализ ответов на отдельные вопросы выявил неравномерное освоение различных компонентов научного познания. Лучше всего учащиеся справились с теоретическими заданиями. Так, 21 человек, или 70% от общей выборки, корректно определили понятие научного метода, а 87% смогли отличить надёжные источники информации. Принцип фальсифицируемости также оказался в целом понятен: с заданием справились 66% на среднем и 17% на высоком уровне.

Существенные ошибки в вопросе об организации эксперимента допустили 67% учеников, что говорит о недостаточном понимании методологии

экспериментального исследования. Аналогичные трудности возникли и при выполнении заданий, связанных с представлением результатов научной работы: 63% участников показали низкий уровень при составлении отчёта и формулировании выводов. Определённые пробелы прослеживаются и в понимании базовых исследовательских процедур. 15 человек составили либо неполный, либо методологически некорректный план действий на случай получения неожиданных результатов эксперимента. Мы предлагаем применять на уроках кейс-метод «Решаем реальные проблемы математическими методами», который будет развивать у учащихся способность применять математические знания для решения практических задач, аргументировать выводы. Проводить мастер-класс «Работа с источниками информации в математике: от энциклопедии до научных статей», во время которого научить школьников отличать надёжные источники и критически оценивать информацию. Осуществлять промежуточную и итоговую диагностику исследовательских умений, корректировку дальнейшей работы, выявление наиболее эффективных методов. Организовать семинар для родителей «Как поддерживать исследовательский интерес ребёнка в математике», что будет способствовать повышению педагогической компетентности родителей и созданию поддерживающей среды дома.

Список используемой литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2016. – 124 с.
2. Иванова, Т. Г. Педагогические условия формирования познавательного интереса у учащихся 5–9 классов при обучении математике: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2009. – 215 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогика. Учебник для СПО. М.: Юрайт, 2019. 720 с.
4. Крившенко, Л. П. Педагогика. Учебник для бакалавров. М.: Проспект, 2023. 488 с.
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Математика». М. – 2025. https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_matematika-5-9_baza.pdf

УДК 37.02

**ДИАЛОГ И ДИСКУССИЯ КАК МЕТОДЫ АКТИВНОГО
ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**DIALOGUE AND DISCUSSION AS METHODS OF ACTIVE
LEARNING IN THE STUDY OF FOREIGN LITERATURE**

В.А. Фетисова (студент)¹,

Л.В. Левицкая (к.психол.н., доцент кафедры Педагогике)²

¹ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ИЯ, группа ИЯМКМ-125

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогике

V.A. Fetisova (student) ¹,

L.V. Levitskaya (Ph.D., Associate Professor of the Department of Pedagogy) ²

¹VISU, Pedagogical Institute, Department of OI, IYamk-125 group

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: статья посвящена практической реализации диалога и дискуссии как методов активного обучения при изучении зарубежной литературы. Особое внимание уделяется технологии организации учебной дискуссии: речевым приемам, методам повышения речевой активности студентов.

Ключевые слова: диалог, дискуссия, активные методы обучения, зарубежная литература.

Abstract: the article is devoted to the practical implementation of dialogue and discussion as methods of active learning in the study of foreign literature. Special attention is paid to the technology of organizing a learning discussion: speech techniques and methods of increasing students' speech activity.

Keywords: dialogue, discussion, active learning methods, foreign literature.

Современная образовательная парадигма требует пересмотра традиционных методов преподавания, особенно в такой сфере, как изучение зарубежной литературы. Классическая модель урока, где учитель – это тот, кто передает готовые смыслы, а ученик – пассивный слушатель, все чаще

демонстрирует абсолютную неэффективность. Студенты воспринимают литературные произведения как набор сухих фактов и определенных характеристик.

Именно поэтому обращение к диалогу и дискуссии как методам активного обучения становится не просто педагогическим трендом, а простой необходимостью. Диалогическая педагогика вовлекает учащихся в качестве критических исследователей, способных анализировать свои собственные взгляды и установки.

Лорен Резник в своей работе «Социализация интеллекта посредством академических бесед и диалога» подчеркивает, что «ключевым компонентом является обучающая сила, порождаемая двумя и более умами, работающими над одной и той же проблемой вместе» [3]. Это означает, что настоящее понимание литературного произведения рождается не в монологе преподавателя, а в столкновении различных читательских интерпретаций текста.

Важно также разграничивать диалог и дискуссию как формы организации учебного взаимодействия. Диалог в широком смысле – любое смысловое взаимодействие между субъектами. В контексте литературы это может быть «диалог с автором», «диалог интерпретаций», «диалог читательских позиций» и т.д. Дискуссия представляет собой целенаправленный, структурированный спор, целью которого является достижение консенсуса или выработка определенного коллективного решения. В дискуссии необходимы логика, аргументация и умение слышать и принимать во внимание точку зрения других участников.

Зарубежная литература изначально предлагает нам особую диалогичность, так как это встреча с другой культурой, другим способом мышления, другой системой ценностей. И поэтому изучение иностранной литературы на родном языке, или тем более на языке оригинала, создает уникальное пространство для диалога.

Диалогическая педагогика также опирается на идеи М. Бахтина о полифоничности художественного текста [2]. Каждый литературный персонаж имеет собственный голос, который вступает в диалог с голосами других персонажей и с голосом автора. Задача преподавателя – помочь студентам услышать эту полифонию.

Преподаватель в дискуссии – это фасилитатор диалога. Эффективный диалог – это не стихийная беседа, а тщательно спланированное взаимодействие. То есть, преподаватель должен уметь удерживать фокус дискуссии, направлять ее в нужное русло, а также незаметно для учащихся подводить их к нужным выводам. Технологическая компетентность педагога проявляется в следующих умениях:

1. Умение формулировать дискуссионные вопросы. Например, вместо «Является ли Гамлет трагическим героем?», нужно задать следующий вопрос «Можно ли считать поступки Гамлета оправданными с моральной точки зрения?».

2. Умение создавать безопасную среду.

3. Умение работать с ошибкой. Преподаватель должен направить внимание учащихся на анализ возникшего затруднения, превращая ошибку в новую дискуссию.

4. Организация полноценной дискуссии требует от преподавателя владения особым инструментарием. В исследованиях, посвященных преподаванию, ключевым понятием являются речевые приемы. К. Биньелл, изучавшая опыт начинающих преподавателей в Великобритании, сделала вывод, что «повышение осведомленности преподавателей о таких речевых приемах через профессиональное обсуждение и рефлекссию преподавания может предоставить учителям метакогнитивный ресурс для обсуждения и развития практики диалогического преподавания» [1].

Можно использовать следующие речевые приемы при организации дискуссии:

Цель Пример формулировки Пояснение

Уточнение Не могли бы вы объяснить, что имеете в виду? Пояснение позиции студента

Переспрос «Правильно ли мы понимаем, что вы считаете...?» Проверка понимания

Привлечение других «Как вы думаете, согласится ли с этим другой студент?» Расширение круга участников

Поиск доказательств «Какие строки/цитаты из текста подтверждают вашу мысль?» Обучение аргументации

Сравнение позиций «Чем отличается ваше мнение от того, что сказал другой студент?» Выявление различий

Обобщение «Итак, мы пришли к следующим выводам...» Установка результата

Также немаловажный фактор – это речевая активность учеников. Если на традиционном уроке говорят 20% студентов, то это проблема. Здесь все зависит от мотивации учащихся. Для ее повышения следует учесть сразу несколько моментов.

1. «Нет неправильного мнения. Нет неправильных вопросов». Данная установка помогает создать безопасную психологическую среду, в которой всем будет комфортно высказывать свое мнение. Для первых уроков, можно также использовать так называемый «анонимный старт», когда студенты пишут свои мысли на листах бумаги. Затем эти листы собираются, зачитываются и обсуждаются в рандомном порядке.

2. Иногда дискуссия кажется ненастоящей, оторванной от жизни. В таком случае можно ввести дебаты с ролями в различных форматах. Например, суд над героем («Суд на Холдене Колфилдом» или «Оправдан ли Дориан Грей?»). Также есть игра, которая называется «горячий стул». Один ученик садится на стул и получает роль, например, Гамлета. Все остальные должны задавать ему вопросы, на которые он должен от лица героя.

3. «Почему я должен это обсуждать? Мне это не нужно». Перед обсуждением определенной темы, можно задать вопрос, связанный с личным опытом студентов. Например, разбирая произведение О. Генри «Дары волхвов», можно сказать: «Представьте, что у вас есть заветная мечта, но очень мало денег. Вы копили целый год. И вдруг случайно вы узнаете, что ваш лучший друг/подруга продал свою самую дорогую вещь, чтобы купить вам подарок к празднику. Как вы себя почувствуете? Обрадуетесь или расстроитесь? Почему?»

Таким образом, повышение мотивации к дискуссии – это не «заставить говорить», а убрать препятствия к говорению. Как только барьеры исчезают, студенты начинают говорить сами.

Диалог и дискуссия – это не просто модные термины, а реальные инструменты, способные трансформировать преподавание зарубежной литературы. При правильном использовании они помогают решить несколько ключевых задач современного образования.

Во-первых, диалог возвращает литературе ее живую, событийную природу. Произведение перестает быть объектом изучения и становится

пространством встречи читателя с персонажами и автором. Во-вторых, дискуссия формирует критическое мышление и навыки аргументации. В-третьих, подобный формат создает мотивирующую и психологически комфортную среду, где каждый студент чувствует себя значимым участником общего дела.

Технологические ориентиры, описанные в статье, позволяют преподавателю не просто декларировать простые факты, а создавать среду активного обучения. Это помогает вернуть литературе ее главное предназначение – быть искусством, с помощью которого человек понимает себя, других и окружающий его мир.

Список используемой литературы

1. Bignell C. Promoting NQT Linguistic Awareness of Dialogic Teaching Practices: A Dialogic Model of Professional Development / C. Bignell // Literacy. — 2019. — Vol. 53, № 3. — P. 150–159. URL: https://eric.ed.gov/?q=evaluation+AND+literacy&ff1=subTeaching+Methods&ff2=souLiteracy&ff3=dtySince_2015&id=EJ1228253 (Дата обращения: 16.05.2026)

2. Ма М. — Возможности применения теории полифонии М.М. Бахтина к анализу драматических произведений // Litera. — 2022. — № 10. DOI: 10.25136/2409-8698.2022.10.38997 EDN: JVHBOX URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-teorii-polifonii-m-m-bahtina-k-analizu-dramaticheskikh-proizvedeniy> (Дата обращения: 16.05.2026)

3. Resnick, Lauren B. [Ed.] ; Asterhan, Christa S. C. [Ed.] ; et al. Washington, DC: American Educational Research Association, 2015 URL: <https://fhb-muenster.digibib.net/search/eds/record/edsfis:edsfis.3231072?be-eds-expander=fulltext&be-eds-facetfilter=1%2CSubjectEDS%3Aenglischunterricht&be-eds-sort=relevance&q-ky=%22Unterrichtsgespr%C3%A4ch%22&start=1&count=20&hitcount=90&pos=7> (Дата обращения: 16.05.2026)

УДК 371/3(575.4)

**ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФОРМЫ
В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТУРКМЕНИСТАНА
В НАЧАЛЕ XIX ВЕКА**

**FEATURES OF EDUCATIONAL REFORM IN THE PRIMARY
EDUCATION SYSTEM OF TURKMENISTAN
IN THE EARLY 19TH CENTURY**

Бабаджан Халлыев (аспирант)¹,

Е.Ю. Рогачеваа (д.пед.н., кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики, аспирант 2 года

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

Babadzhan Khallyev (PhD student)¹,

E.Yu. Rogachevaa (Doctor of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy, postgraduate student

2 years

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассмотрена система образования республики Туркменистан, этапы ее реформирования за последние десятилетия. Обозначена необходимость дальнейшей модернизации современной системы образования Туркменистана, начиная с начальной школы, с целью обеспечения всех сегментов экономики специалистами высокой квалификации и как следствие успешной интеграции страны в систему международных экономических отношений.

Abstract: the article examines the education system of the Republic of Turkmenistan, the stages of its reform in recent decades. The need for further modernization of Turkmenistan's modern education system, starting from primary school, is outlined in order to provide all segments of the economy with highly qualified specialists and, as a result, the country's successful integration into the system of international economic relations.

Ключевые слова: образовательная реформа, модернизация, начальная школа, инновационный метод, технология STEM.

Keywords: educational reform, modernization, elementary school, innovative method, STEM technology.

На современном этапе развития школы в Туркменистане Министерство образования Туркменистана отвечает за образование на всех уровнях. В Туркменистане создана широкая сеть образовательных учреждений, обеспечивающая необходимые условия для получения начального, среднего и специального образования. В их число входят детские дошкольные учреждения, школы, высшие учебные заведения, профессиональные лицеи, школы-интернаты для детей инвалидов, содержание которых осуществляется за счет средств государства. Сегодня в Туркменистане созданы все условия для того, чтобы дети и молодежь могли получать образование на уровне международных стандартов, что необходимо для наращивания интеллектуального потенциала нации, формирования современной кадровой базы и обеспечения народного хозяйства страны квалифицированными специалистами.

Согласно Указу главы государства «О совершенствовании системы образования в Туркменистане», начиная с 2013-2014 учебного года, Туркменистан переходит на двенадцатилетнее среднее образование в общеобразовательных школах. Реформирование туркменской системы образования затрагивает все сферы научно-обучающего процесса, а, также, модернизацию учебно-образовательной инфраструктуры. Так, к примеру, возводятся новые учебные корпуса практически для всех ведущих вузов Туркменистана. Во всех регионах страны, в том числе в самых удаленных уголках, ведётся строительство современных объектов сферы образования и дошкольных учреждений, причём все новые учебные заведения, в обязательном порядке, оснащены современным компьютерным оборудованием. Все это, несомненно, позволяет подрастающему поколению получать образование мирового уровня, обогащать свой внутренний мир, расширять кругозор, знакомиться с достижениями науки, что, безусловно, способствует пробуждению у молодых интереса к науке.

Образовательные программы начального образования в Туркменистане направлены на формирование личности учащегося, развитие его индивидуальных способностей и умений в образовательной деятельности. Некоторые элементы программ: овладение чтением, письмом, счётом; элементы теоретического мышления; простейшие навыки самоконтроля; культура поведения и речи; основы личной гигиены и здорового образа жизни.

Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, обеспечивающей достижение

обучающимися требований, предъявляемых соответствующими государственными образовательными стандартами.

Начальное образование может быть получено в одном из видов общеобразовательных учреждений: -общеобразовательная школа; общеобразовательная школа-интернат; -специализированная общеобразовательная школа (с указанием направления профильного обучения); -общеобразовательная школа-гимназия (углублённое изучение предметов по направлениям профильного обучения, приобщение к исследовательской работе, творчеству, широкий выбор дополнительных образовательных услуг) и другие. На современном этапе меняется подход и к подготовке учительских кадров. Акцентируется опора на исследовательские умения учителя, опыт ученика, развитие рефлексивных умений педагога начальной школы.

В последнее время в Туркменистане набирает силу технология STEM в начальных классах школ Туркменистана [2]. Технология STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) представляет собой инновационную образовательную модель, которая интегрирует науку, технологии, инженерию и математику с целью развития у школьников навыков, способствующих решению реальных проблем. В Туркменистане также предпринимаются шаги по внедрению STEM в школьное образование, однако его использование в начальной школе требует особого подхода. Начальное образование является важным этапом в формировании базовых навыков учащихся, и внедрение STEM в этот период поможет не только расширить кругозор школьников, но и подготовить их к более сложным дисциплинам в дальнейшем. В этой связи внедрение STEM в начальных классах туркменских школ представляется важным шагом для формирования у детей компетенций, необходимых в высокотехнологичном обществе XXI века [1].

STEM-образование представляет собой междисциплинарный подход, который способствует развитию у детей навыков решения проблем, критического мышления и способности работать в команде. В отличие от традиционного обучения, STEM-образование направлено на интеграцию знаний из разных областей науки, что позволяет учащимся увидеть, как различные дисциплины взаимосвязаны и как они могут применяться для решения реальных задач [3].

Например, на уроках STEM ученики могут работать над проектами, в которых нужно учитывать знания из математики, физики и инженерии для создания моделей, роботизированных устройств или решения практических проблем.

Список используемой литературы

1. Алиев А.А. Проблемы и перспективы внедрения STEM образования в Туркменистане.-Ашхабад. Туркменистан, 2021. 174 с.
2. Мурадова С.Б. Особенности использования технологии STEM в начальных классах туркменских школ. Педагогические науки /International Journal of Humanities and Social Science.vol.2-3(101). 2025. С. 45-47.
3. Романов В.И. Инновационные подходы в образовании и внедрение STEM технологии. Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 214 с.

УДК 371

ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

EDUCATING TEENAGERS IN A DIGITAL SOCIETY

Лю Чан¹,

О.М. Овчинников (д. пед. н., профессор, кафедра ПЛиСП)²

¹ВлГУ, Гуманитарный институт, кафедра психологии личности и специальной педагогики, аспирант

²ВлГУ, Гуманитарный институт, кафедра психологии личности и специальной педагогики, профессор кафедры

Liu Chang¹,

O.M. Ovchinnikov (d. Ped. n., Professor, Department of PLiSP) ²

¹VISU, Humanities Institute, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, PhD student

²VISU, Humanitarian Institute, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Professor of the Department

Аннотация: в данной статье раскрыта ведущая идея воспитания несовершеннолетних на современном этапе развития цифрового общества, раскрыта авторская дефиниция «воспитание»; выявлены условия просоциального воспитания подростков в цифровом обществе, показано значение воспитания несовершеннолетних для их позитивной социализации.

Abstract: this article reveals the leading idea of educating minors at the present stage of the development of a digital society, reveals the author's definition of "education"; identifies the conditions of prosocial education of adolescents in a digital society, shows the importance of educating minors for their positive socialization.

Ключевые слова: подросток, воспитание, цифровое общество, ценностные ориентации, социальная зрелость, патриотизм, долг, честь.

Keywords: teenager, upbringing, digital society, value orientations, social maturity, patriotism, duty, honor.

Сегодня весь мир живет в цифровом обществе. Глобализация, урбанизация, компьютеризация пронизали всю жизнь человека, а развитие искусственного интеллекта, кроме позитивной составляющей, привело к ущербу мышления, поведенческим стереотипам, за которыми потерялся сам человек, его интеллект, анализ информации и чувственное восприятие мира.

Негативное влияние цифрового общества состоит в том, что социально-незрелая виктимная личность, неспособная дифференцировать конструктивную информацию от деструктивной, легко может попасть и попадает под тлетворное влияние оголтелых криминальных экстремистов, террористов, преступников, которые «рядятся» в одежды благопристойных, благородных, интеллигентных граждан, которые просто хотят помочь человеку в трудной ситуации.

Прекрасные знатоки человеческой души, особенностей подросткового периода онтогенеза, внушаемости подростков, склонности их к эмансипации, эпатажности, деструктивные личности «бьют» по этим качествам, входят в доверие к несовершеннолетним и вовлекают их не только в противоправную деятельность, но и часто склоняют к аутодеструкциям.

На наш взгляд, бороться надо не с последствиями негативного явления, которое уже произошло, а действовать превентивно, опираясь на медицинский принцип: «любую болезнь гораздо легче предупредить, чем лечить» [1].

В контексте нашего исследования мы понимаем под болезнью социальную патологию – экстремизм, терроризм, противоправность, алкоголизм, наркоманию, токсикоманию, виртуальную аддикцию, аутодеструкцию, которые сегодня захлестнули немало несовершеннолетних не только в России, но и во всем мире.

Возникает вопрос: «как же воспитывать подростков в цифровом обществе, чтобы их эмансипация, эпатажность и любопытство были направлены в просоциальное русло?».

Позвольте поделиться собственным мнением по этому вопросу. Обучаясь в аспирантуре в России, я могу констатировать, что в странах с разной ментальностью (Китай и Россия), достаточно много проблем, которые являются идентичными, в том числе, и социальная незрелость несовершеннолетних, которая часто приводит их к противозаконному поведению. Мы рассматриваем воспитание несовершеннолетних в цифровом обществе как интегративный процесс, направленный на их самоопределение, самореализацию в реальном мире, через осуществление просоциальной деятельности, развитие ответственности, самокритики, формирования высокого уровня общей культуры, правовой грамотности, нравственной и правовой воспитанности, чувства долга, чести, любви к Родине, восприятия национальной идентичности, четкого представления о своей витальной миссии.

Родители и педагоги как представители основных институтов воспитания должны четко представлять, что подростков необходимо ориентировать на социально полезную деятельность, которая предполагает бескорыстную помощь нуждающимся, детям-сиротам, инвалидам, ветеранам СВО, пенсионерам в домах престарелых, одиноким людям, пострадавшим от природных и военно-технологических катаклизмов. Рыночная экономика у небольшого количества людей сформировала прагматизм, желание быстрого обогащения, инициировало рефлексивные игры, предполагающие ложную информацию, инсинуации, двойную мораль. Нам представляется, что задача семьи и школы – донести до детей и подростков осмысление жизненной миссии человека и его интересов, чтобы за цифрами и погружением в виртуальное пространство мы не забыли про реальную личность. У подростков необходимо развивать критическое, аналитико-синтетическое мышление, помогающее разобраться в сложных жизненных ситуациях. На наш взгляд, хорошей профилактикой инфантильности, гедонизма, индифферентности является формирование ответственности, самостоятельности и правомерного поведения [2, 3].

Таким образом, воспитание подростков в цифровом обществе направлено на формирование у них социального иммунитета, достойного уровня нравственной и правовой культуры, самокритики, желания найти себя, чтобы их досуг и последующая деятельность во взрослом мире были не просто конструктивны, а отвечали их способностям, возможностям, они могли бы решать любые кейсы, ситуации, на которые так богата наша жизнь и не

забывали постулат Тейяра до Шардена, что человек – это венец эволюции и его разум должен соотноситься с добрыми делами, помощью и позитивной социализацией, которыми должен обладать каждый индивид, четко представляющий зачем он пришел в этот мир.

Список используемой литературы

1. Фортова, Л. К. Методология цифровой социализации личности / Л. К. Фортова, А. М. Юдина // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 55(74). – С. 63-70.

2. Фортова, Л. К. К вопросу о концептуальных основах воспитания личности / Л. К. Фортова, А. М. Юдина // Перспективы науки. – 2022. – № 7(154). – С. 142-144.

3. Овчинников, О. М. Формирование цифровой грамотности несовершеннолетних как условие противодействия киберпреступности / О. М. Овчинников, Р. Н. Айсин // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 2(167). – С. 48-51.

УДК 37.013.74(510)

РЕЛЕВАНТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ДЖОНА ДЬЮИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КИТАЯ

RELEVANCE OF THE PEDAGOGICAL HERITAGE JOHN DEWEY IN MODERN TEACHING CULTURE OF CHINA

Юй Чжитин (аспирант)¹,
Е.Ю. Рогачева(д.пед.н, профессор, кафедра Педагогики)²,
¹ ВлГУ, ОПКВК, группа АС-ОПИПО-125
² ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

Yu Zhiting (PhD student)¹,
E.Yu. Rogacheva (Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of
Pedagogy)²,
¹ VISU, OPKVK, AS-OPIPO-125 group
² VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: статья посвящена педагогическим идеям Джона Дьюи – одного из наиболее влиятельных мыслителей в области образования XX века. Он оказал глубокое влияние на процесс модернизации образования в Китае. В контексте теории и практики китайского образования XXI века анализируется процесс трансформации и практического использования образовательного наследия Дьюи в современной образовательной культуре Китая. Раскрыты этапы введения, локализации, этапного прерывания и современного возрождения образовательная мысль Дьюи в Китае. Доказано, что идеи Дьюи начинают получать новую оценку, а в будущем необходимо в условиях пересечения национальной культуры и глобальной перспективы углублять творческую трансформацию и практическое освоение образовательного наследия Дьюи.

Abstract: the article is devoted to the pedagogical ideas of John Dewey, one of the most influential thinkers in the field of education of the 20th century. He had a profound impact on the modernization of education in China. In the context of the theory and practice of Chinese education of the 21st century, the process of transformation and practical use of Dewey's educational heritage in the modern educational culture of China is analyzed. The stages of introduction, localization, stage interruption and modern revival of Dewey's educational thought in China are revealed. It is proved that Dewey's ideas are beginning to receive a new assessment, and in the future it is necessary to deepen the creative transformation and practical development of Dewey's educational heritage in the context of the intersection of national culture and a global perspective.

Ключевые слова: Дьюи; педагогическое наследие; китайская образовательная реформа; локализация; ключевые компетенции; модернизация образования.

Keywords: Dewey; pedagogical legacy; Chinese educational reform; localization; key competencies; modernization of education.

Джон Дьюи (1859–1952) как один из наиболее влиятельных представителей философии, психологии и педагогики XX века оказал не только глубокое влияние на систему образования США, но и значительное и долговременное воздействие на мировые образовательные системы. В XXI веке, с продвижением в Китае реформы нового учебного плана, качественного образования и формирования ключевых компетенций, исследования Дьюи в Китае также становятся всё более углублёнными, а его идеи в значительной степени соответствуют целям современных образовательных реформ Китая.

В этом контексте системное изучение практического значения образовательного наследия Дьюи в современной образовательной культуре Китая позволяет не только прояснить преемственность образовательной мысли за сто лет, но и предоставить теоретические основания и практические пути для современной модернизации образования, что имеет важное практическое значение. Настоящая статья, опираясь на теорию и практику китайского образования XXI века, рассматривает продолжение и значение образовательного наследия Дьюи в современной образовательной культуре Китая. Цель исследования заключается в том, чтобы раскрыть конкретные проявления и влияние педагогической мысли Дьюи в современной теории и практике образования Китая.

Связь Дьюи с Китаем началась с его поездки в Китай в 1919–1921 годах. В течение этих двух с лишним лет Дьюи и его супруга посетили 14 провинций и городов Китая и провели более 200 лекций. Первоначально супруги Дьюи планировали вернуться в США после лета, однако студенческое движение вызвало у них большой интерес, и они решили остаться в Китае дольше [9]. Ещё до прибытия Дьюи в Китай он уже рассматривался как выдающийся представитель современной демократической революции в образовании [5, с.120]. Во время пребывания в Китае его лекции, записанные и расшифрованные по аудиозаписям, сначала публиковались в газетах и журналах, а затем были изданы в виде книг. В общей сложности было опубликовано пять работ, среди которых «Пять основных лекций Дьюи» за два года переиздавалась 14 раз, общий тираж составил 100 тысяч экземпляров, и в последующие 30 лет она продолжала переиздаваться, оказывая значительное влияние [2]. Дьюи также активно участвовал в реформе новой образовательной системы и учебного плана 1922 года и внёс важный вклад. Его пребывание в Китае и его педагогические идеи заложили основу для модернизации и демократизации образования в Китае того времени. Во время преподавания в Педагогическом колледже Колумбийского университета Дьюи наставлял ряд китайских студентов, включая Ху Ши, Тао Синчжи, Чэнь Хэцина и Цзян Мэнлиня. Эти студенты, изучая и применяя идеи Дьюи, сформировали «китайскую школу Дьюи», оказавшую глубокое влияние на последующие поколения. Они, опираясь на китайские реалии и сочетая их с идеями Дьюи, осуществляли процессы локализации.

Например, Тао Синчжи в ответ на ситуацию сельского образования в Китае развил теорию «жизненного образования», усилив практическую направленность идей Дьюи и предложив принцип «обучение–делание–

практика в единстве»; Чэнь Хэцин, в свою очередь, начал разработку теории «живого образования» в китайском контексте. За сто лет педагогическая мысль Дьюи в Китае прошла через этапы распространения, расцвета, затухания и возрождения. После политики реформ и открытости, под влиянием духа «поиска истины в фактах», китайская научная среда вновь переосмыслила и углубила исследования педагогической мысли Дьюи.

В исследованиях XXI века ряд учёных сформировали значимые результаты и ключевые позиции. Чжан Хуа отмечает, что визит Дьюи в Китай значительно способствовал процессу демократизации китайского общества и образования и утверждает, что идеи Дьюи «по-прежнему “живут” в современном Китае» [11]. Ян Сюй и Ли Цзяньпин предложили теорию «культурной конгруэнтности», согласно которой педагогическая теория Дьюи внутренне согласуется с китайской культурой и духом китайской интеллигенции, что обеспечило её широкое распространение и способствовало формированию современной китайской образовательной теории [13]. Лю Сяоин рассматривая рефлексивное мышление Дьюи, предложил практическое применение для современных образовательных реформ Китая [4]. Кроме того, Ту Шивань, рассматривая исследования Дьюи в Китае в исторической перспективе ста лет, выделил четыре этапа: период введения в 1920–30-е годы, период углублённых исследований в 1930–40-е годы, период критики и стагнации в материковом Китае в 1950–80-е годы и возрождение исследований после 1980-х годов [7]. Су Чжисинь анализируя пример педагогического института Сяочжуан, показал творческую трансформацию идей Дьюи в китайском педагогическом образовании и подчеркнул, что Тао Синчжи «перевернул наполовину кувырок», адаптируя идеи к китайским условиям, превратив «обучение через деятельность» в «единство обучения, делания и практики» [6]. Монография Шан Чжунхэя, изданная в 2002 году, «Исследование современной педагогики – Дьюи и прагматистская педагогическая мысль», с комплексной исследовательской перспективой системно раскрыла педагогическую систему Дьюи и была признана «репрезентативной работой исследований педагогической мысли Дьюи последних двадцати лет» [10].

В 2001 году Государственный совет Китая издал «Основные положения реформы учебных программ базового образования», в которых официально была утверждена система трёхмерных учебных целей, включающая «знания и навыки, процесс и методы, эмоциональное отношение и ценности», и было прямо провозглашено поощрение таких форм обучения, как

самостоятельное, кооперативное и исследовательское обучение. Как отмечает Чжан Хуа данная реформа учебных программ «исходит из стремления к образовательной демократии» и по своей ценностной ориентации имеет внутренний резонанс с реформой учебных программ США 1922 года, в разработке которой участвовал Джон Дьюи [11]. Более того, ключевая концепция Дьюи «обучение через деятельность» имеет важное теоретическое значение для реконструкции современных представлений о куррикулуме в Китае. Ту Шивань и Чжу Кай в новейших исследованиях отмечают, что «обучение через деятельность» не должно быть упрощено до «ручной деятельности» или «обучения через активности» [8]; его глубинный смысл заключается в ответе на социальную демократическую трансформацию: в теоретической рамке Дьюи «делание» означает практическую деятельность, основанную на коммуникации, взаимодействии, сотрудничестве и экспериментировании, подчёркивая, что индивид через участие в практиках в сообществе, обладающем автономными характеристиками, осуществляет конструирование и интериоризацию знания. Данная интерпретация имеет важное теоретическое значение и нормативный смысл для исправления формалистских и «активистских» тенденций, существующих в практике современной реформы учебных программ.

В 2016 году Министерство образования КНР опубликовало «Общую рамку ключевых компетенций китайских учащихся», в которой критическое мышление, практическая инновация, сотрудничество и участие были определены как ключевые цели развития учащихся. Это в высокой степени соответствует долгосрочно продвигаемой Дьюи идее формирования «рефлексивного мышления» и его концепции обучения, основанной на «реконструкции опыта». Дьюи считал, что подлинное образование не заключается в передаче фиксированных знаний, а заключается в непрерывной рефлексии и реконструкции опыта, посредством которых осуществляется рост личности – именно это соответствует идеальному состоянию обучения, к которому стремится дискурс «ключевых компетенций». Лю Сяоин опираясь на теорию рефлексивного мышления Дьюи, указывает, что его практическая ценность для современных образовательных реформ Китая заключается в акценте на полном мыслительном цикле: обнаружение проблемы, анализ проблемы и её решение в реальных ситуациях, а не механическое запоминание и пассивное усвоение [4]. Эта точка зрения всё чаще находит отклик в современных реформенных практиках «компетентностно-ориентированного» обучения. Особенно в области развития критического мышления Дьюи

определяет «рефлексивное мышление» как «активное, постоянное и тщательное рассмотрение любого убеждения или гипотетического знания с точки зрения оснований, которые его поддерживают, и следствий, к которым оно ведёт» [1]. Формирование такого типа мышления является одной из ключевых задач современной китайской системы образования в процессе преодоления «экзаменационной инерции» и перехода к развитию компетенций.

Хотя образовательное наследие Дьюи играет важную роль в современной китайской образовательной теории и практике, объективный анализ его ограничений и феномена неправильного понимания также является необходимым. Идеологическое вмешательство в период 1950–1970-х годов привело к длительному подавлению идей Дьюи в материковом Китае, а исследовательская традиция была прервана; хотя после политики реформ и открытости исследования постепенно возобновились, влияние этого перерыва на глубину и преемственность исследований всё ещё сохраняется. Чжун Цзяньвэй и Ту Юэ, систематически анализируя исторический опыт и уроки китайских образовательных реформ, связанных с Дьюи с 1920-х годов, прямо указывают, что «непонимание и неправильное использование идей Дьюи всегда существовали в процессе подъёмов и спадов “дьюианского бума”» [12]. Кроме того, как отмечают Ли и Хэ [3], «простое отождествление “обучения через делание” с “ручной работой”, игнорируя его ядро – «эмпиризм и демократическую педагогику», в значительной степени ослабляет реальную практическую эффективность идей Дьюи в китайском образовательном контексте.

С точки зрения истории восприятия, китайская наука длительное время концентрировалась на педагогических трудах Дьюи, тогда как его философские работы привлекали значительно меньше внимания. Ранние переводы текстов Дьюи в Китае почти полностью ограничивались педагогическими работами; его ключевые философские произведения, такие как «Опыт и природа» (1925) и «Поиск достоверности» (1929), в тот период не были переведены [7]. Такая структура восприятия, характеризующаяся «приоритетом педагогики и игнорированием философии», привела к тому, что многие исследователи позднее интерпретировали педагогические идеи Дьюи без полного философского основания, что неизбежно вызвало искажения и упрощения понимания.

За более чем сто лет распространение идей Дьюи в Китае представляет собой интеллектуальную историю, полную напряжений. В целом образовательное наследие Джона Дьюи продолжает оказывать глубокое влияние на современную образовательную культуру Китая, предоставляя важные ориентиры для китайской модели модернизации образования. С точки зрения практического значения, во всех ключевых темах современной реформы образования Китая можно обнаружить глубокие отклики и резонансы с его идеями. Это не только подтверждает утверждение Чжан Хуа о том, что идеи Дьюи продолжают «жить» в современном Китае, но и показывает, что выдающиеся педагогические идеи обладают транснациональной жизнеспособностью, не зависящей от времени и пространства. В то же время необходимо ясно осознавать, что подлинно ценные межкультурные интеллектуальные взаимодействия всегда представляют собой единство критического усвоения и творческой трансформации. В этом смысле образовательное наследие Дьюи демонстрирует межвременную жизненную силу, а его исследовательская и прикладная ценность продолжает активно проявляться в современных образовательных трансформациях Китая. В будущем следует в диалектическом взаимодействии традиции и современности, национального и глобального продолжать углублённо исследовать точки соприкосновения наследия Дьюи и китайской образовательной традиции, а также развивать изучение данного наследия как темы, обладающей вечной ценностью и актуальным значением.

Список используемой литературы

1. Дьюи Дж. Как мы мыслим. Бостон : D. C. Heath & Co., 1910.
2. Дьюи Дж. Джон Дьюи: лекции в Китае, 1919–1920 / пер. с кит. яз. и под ред. Роберта У. Клоптона и Цуйнь Чэнь Оу. Гонолулу : Издательство Гавайского университета, 1973.
3. Ли Шумин, Хэ Яньюн. Критическое осмысление реформы высшего профессионального образования: отклонение и искажение идеи Дьюи «обучение через действие» // Исследования в области китайского высшего образования. 2014. № 11. С. 85–88.
4. Лю Сяоин. О рефлексивном мышлении Джона Дьюи и его современном значении // Журнал педагогического института Тайюаньского университета. 2009. Т. 27. С. 3–4.
5. Рогачева Е. Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе: монография. Владимир: Транзит-ИКС, 2015. 170 с.

6. Су Чжисинь. Дьюи и образование в Китае: сравнительный анализ и критическая оценка // Педагогический академический журнал. 2019. № 2. С. 3–18.
7. Ту Шивань. «Идти, идти дальше»: исследование педагогической мысли Дьюи в Китае // Журнал Восточно-Китайского педагогического университета (серия: педагогические науки). 2014. Т. 32. № 2. С. 116.
8. Ту Шивань, Чжу Кай. «Обучение через действие» как социальная теория – новый подход к углублению исследований Дьюи // Журнал Восточно-Китайского педагогического университета (серия: педагогические науки). 2023. Т. 41. № 6. С. 14–25.
9. Ху Ши. Дьюи в Китае – лекция, прочитанная 16 июля 1959 г. в Гавайском университете / пер. Ся Даопин // Свободный Китай. 1959. Т. 21. № 4.
10. Чжан Бинсянь, Лю Юньшань. Педагогическая мысль Дьюи в Китае – к 100-летию лекций Дьюи в Китае. Пекин : Издательство Пекинского университета, 2019.
11. Чжан Хуа. О Джоне Дьюи и реформе образования в Китае // Журнал Восточно-Китайского педагогического университета (серия: педагогические науки). 2019. Т. 37. № 2. С. 18.
12. Чжун Цзяньвэй, Ту Юэ. Иностраный рычаг: Джон Дьюи в китайской образовательной реформе 1920-х годов // Журнал Восточно-Китайского педагогического университета (серия: педагогические науки). 2019. Т. 37. № 2. С. 37–44.
13. Ян Сюй, Ли Цзяньпин. Культурная совместимость: глубинные причины распространения педагогической теории Дьюи в Китае // Исследования в области педагогических наук. 2019. № 3. С. 82–87.

УДК 372.891

**ПРИЧИНЫ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ
УЧАЩИХСЯ 8-го КЛАССА**

**CAUSES AND PREVENTION OF 8TH GRADE STUDENTS'
ACADEMIC FAILURE**

Н.Д. Юдина (бакалавр)¹,

О.В. Морозова (к.пс.н., кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра ТЭО, группа ГЭ-123

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра педагогики

N.D. Yudina (BA)¹,

O.V. Morozova (Ph.D., Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of Feasibility Study, group GE-123

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассмотрены комплекс причин внутреннего и внешнего характера, лежащих в основе появления неуспеваемости восьмиклассников при изучении географии. Авторы описывают психолого-педагогические условия предупреждения и коррекции неуспеваемости учащихся.

Abstract: the article examines a set of internal and external causes underlying the failure of eighth graders in the study of geography. The authors describe the psychological and pedagogical conditions for the prevention and correction of student academic failure.

Ключевые слова: неуспеваемость, география, восьмиклассники, учебная мотивация, учебный материал.

Keywords: academic failure, geography, eighth graders, educational motivation, educational material.

Современная система образования сталкивается с устойчивой проблемой неуспеваемости учащихся, которая особенно остро проявляется в подростковом возрасте.

В широком смысле под неуспеваемостью понимается несоответствие результатов учебной деятельности школьника требованиям учебной программы. Как отмечает Н.П. Локалова, неуспеваемость выступает не как случайное, единичное явление, а как систематическое состояние, при котором

обучающийся не может в установленные сроки и на требуемом уровне овладеть содержанием образования [3].

С психологической точки зрения неуспеваемость рассматривается не просто как педагогическая проблема, но и как состояние, затрагивающее личность ученика в целом. Как подчеркивает Л.И. Максименкова, психологические аспекты неуспеваемости включают снижение самооценки, рост тревожности, формирование негативного отношения к школе и учебной деятельности, нарушение отношений со сверстниками и учителями [4]. Исследователи подчеркивают, что длительная неуспеваемость приводит к формированию у ученика так называемой «выученной беспомощности», когда он перестает верить в возможность достижения успеха и прекращает прилагать усилия.

К причинам неуспеваемости подростков относятся, прежде всего, педагогические факторы: недостатки в организации учебного процесса, однообразие методов обучения, отсутствие индивидуального подхода к учащимся, формальное отношение учителя к проблемам конкретного ученика. Немаловажную роль, как указывает В. Н. Лаута, играет и усложнение учебного материала при переходе в среднее звено школы, когда содержание предметов становится более абстрактным и требует от учащихся развитых навыков обобщения и систематизации [2]. Особенно наглядно это проявляется на уроках географии: в 8 классе школьники начинают изучать физическую географию России, где требуется одновременно оперировать картографическими, климатическими, геологическими и экономико-географическими данными, устанавливать причинно-следственные связи между компонентами природных комплексов. Педагоги не всегда учитывают, что подростки нуждаются в качественно иных формах подачи материала, чем младшие школьники, им необходимы проблемные ситуации, дискуссии, возможность проявить самостоятельность, в том числе через работу с географической картой, статистическими данными и краеведческим материалом.

Среди внутренних причин неуспеваемости подростков ведущее место занимает снижение учебной мотивации, повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность, характерная для подросткового возраста. Отсутствие осознанного личностного смысла учения становится одной из главных причин формирования устойчивой неуспеваемости именно в подростковом возрасте.

Современные исследователи обращают особое внимание на причины неуспеваемости, связанные с цифровизацией образовательной среды. Как

подчеркивают Е. В. Декина и К. С. Шалагинова, современные школьники цифрового поколения испытывают специфические трудности в обучении, обусловленные клиповым мышлением, сниженной способностью к длительной концентрации, зависимостью от гаджетов [1]. География как учебный предмет особенно чувствительна к этому фактору: она требует удержания в памяти значительного объема номенклатуры (названий объектов, столиц, рек, горных систем), навыков чтения карт разного масштаба и содержания, умения сопоставлять несколько источников информации одновременно – задач, плохо совместимых с привычкой к фрагментарному восприятию.

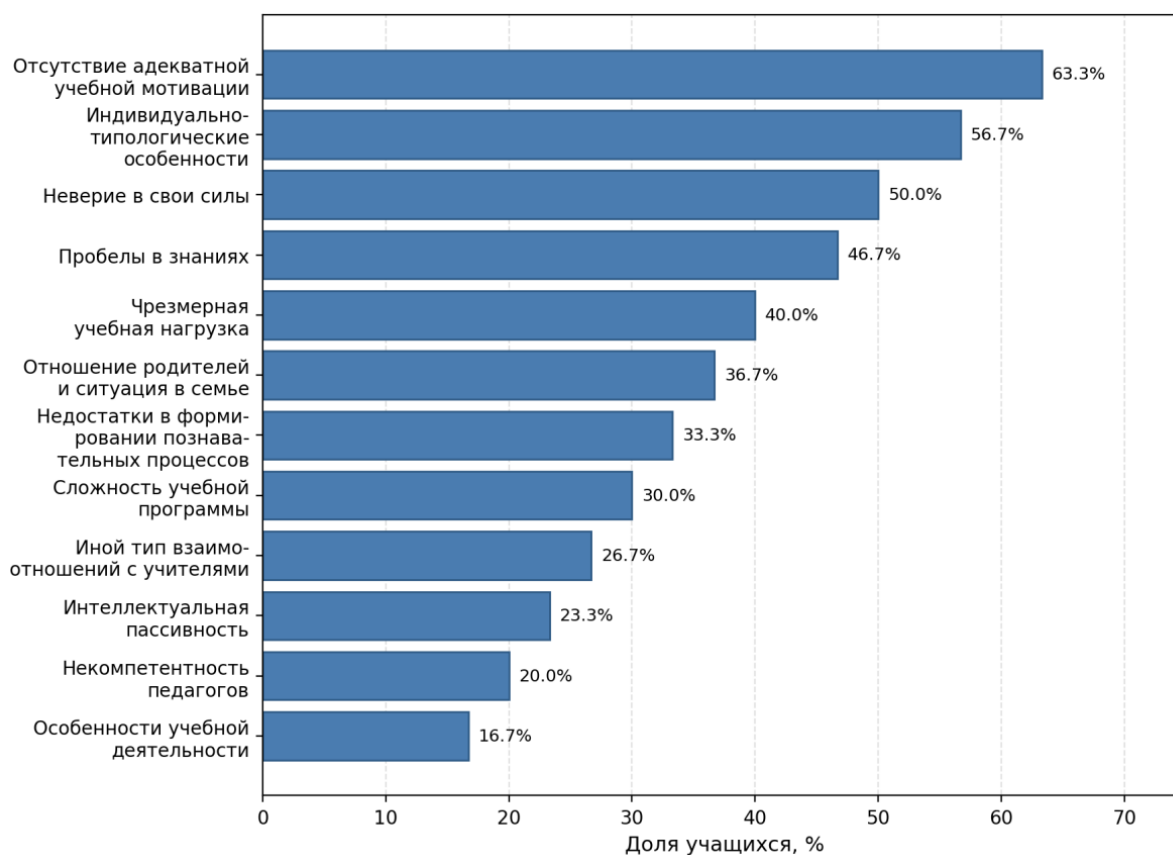
Существенным фактором является и то, что 8 класс – это предпоследний год перед итоговой аттестацией. Как отмечает в своей работе С. Н. Фаткулина, к этому моменту у части учащихся уже накоплены значительные пробелы в знаниях за предыдущие годы, которые делают невозможным освоение нового, более сложного материала [6]. В географии это проявляется особенно наглядно: не усвоенные в 6–7 классах основы общей физической географии и географии материков делают недоступными темы 8 класса по географии России.

С целью выявления факторов, обуславливающих неуспеваемость учащихся 8 класса, нами было организовано эмпирическое исследование на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Владимира «Образовательный центр № 8». В исследовании приняли участие 30 обучающихся 8-х классов в возрасте 13–14 лет. В качестве диагностического инструмента была использована анкета «Причины неуспеваемости» А.А. Реана. В методике выделены двенадцать групп возможных причин неуспеваемости.

Результаты диагностики, представленные на рисунке 1, позволили установить иерархию причин, наиболее значимых для учащихся 8 классов исследуемой образовательной организации.

Как видно из представленных данных, наиболее часто упоминаемой группой причин стало отсутствие адекватной учебной мотивации: соответствующие утверждения (о том, что учиться скучно, что полученные в школе знания не пригодятся в жизни, что для подростка важнее общение со сверстниками, чем учеба) отметили 63,3% опрошенных. На втором месте – индивидуально-типологические особенности школьника (56,7%), включая трудности с концентрацией внимания, эмоциональную нестабильность и проблемы с самоорганизацией. Третью позицию занимает неверие в свои силы

– 50% учащихся согласились с утверждениями о слабой воле, неуверенности в возможности хорошо учиться и страхе неудачи. Значительную долю заняли также пробелы в знаниях (46,7%), чрезмерная учебная нагрузка (40%) и неблагоприятная семейная ситуация (36,7%).



Распределение факторов неуспеваемости по результатам анкетирования (доля учащихся, %)

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что доминирующие причины неуспеваемости в исследуемой выборке имеют преимущественно внутренний, личностно-мотивационный характер: три позиции в верхней части рейтинга (мотивация, индивидуально-типологические особенности, неверие в свои силы) отражают не столько дефицит знаний, сколько кризис отношения подростка к учебной деятельности, что согласуется с теоретическими положениями о мотивационном «вакууме» восьмиклассников и снижении их самооценки в ситуации школьных неудач. Значимая доля учащихся (46,7%) указывает на наличие пробелов в знаниях, что особенно критично для предметов с накопительным характером материала, к которым относится и география: не освоенные в 6–7 классах базовые темы делают невозможным системное изучение географии России в 8 классе.

Таким образом, проведенная диагностика позволила определить педагогические условия, необходимые для предупреждения неуспеваемости [5].

Первым и основополагающим педагогическим условием выступает формирование и поддержание устойчивой учебной мотивации восьмиклассников. Данное условие предполагает опору на внутренние познавательные мотивы подростков через демонстрацию личностной и практической значимости изучаемого материала, включение в содержание уроков проблемных ситуаций и заданий, связанных с актуальным жизненным опытом учащихся, использование элементов исследовательской и проектной деятельности. Применительно к урокам географии это означает регулярное обращение к краеведческому материалу, к анализу географических процессов родного региона, к темам, затрагивающим современную экологическую и экономическую проблематику.

Вторым педагогическим условием является создание ситуации успеха для каждого обучающегося через целенаправленную организацию учителем таких учебных эпизодов, в которых ученик, выполняя посильное для него задание, получает положительный результат и соответствующую педагогическую оценку.

Третьим педагогическим условием является систематическая диагностика и восполнение пробелов в знаниях учащихся, что предполагает входной контроль в начале учебного года и тематическую диагностику на старте каждого крупного раздела, организацию адресной работы по восполнению выявленных дефицитов (через индивидуальные карточки-задания, консультации, работу в малых группах).

Четвертым педагогическим условием является учет индивидуально-типологических особенностей учащихся. Данное условие реализуется через дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса: подбор заданий с учетом ведущего типа восприятия (визуального, аудиального, кинестетического), темпа работы, уровня развития познавательных процессов.

Пятым педагогическим условием выступает оптимизация учебной нагрузки и снижение уровня школьной тревожности. Данное условие реализуется через продуманное планирование объема домашних заданий, чередование устных и письменных форм работы, введение в структуру урока элементов смены деятельности, доброжелательный стиль педагогического взаимодействия, использование щадящих форм контроля (тестов с возможностью исправления, отсроченных ответов, письменных работ вместо устных для тревожных учащихся).

Шестым педагогическим условием является установление продуктивного взаимодействия с семьей учащегося. Результаты диагностики показали, что 36,7% восьмиклассников связывают свои учебные трудности с отношением родителей или ситуацией в семье. Данное условие предполагает систематическое информирование родителей об успехах и затруднениях ребенка (не ограничиваясь констатацией оценок), проведение тематических родительских собраний, посвященных психологическим особенностям подросткового возраста и способам поддержки учебной деятельности, индивидуальные консультации для родителей неуспевающих учащихся с участием классного руководителя, учителя-предметника и, при необходимости, школьного психолога.

Седьмым педагогическим условием является развитие у учащихся навыков самоорганизации и учебной саморегуляции. Данное условие реализуется через специальное обучение приемам работы с учебным текстом, использования алгоритмов решения типовых учебных задач, ведения дневника самоконтроля.

Преодоление неуспеваемости учащихся 8 класса на уроках географии требует применения таких методов и приемов, которые одновременно отвечают возрастным психологическим особенностям подростков и специфике учебного предмета: проблемное изложение материала, использование краеведческого компонента, игровые формы, цифровые образовательные ресурсы.

Список используемой литературы

1. Декина Е.В. Трудности в обучении и стратегии их преодоления у современных школьников цифрового поколения / Е.В. Декина, К.С. Шалагинова // Концепт. – 2024. – № 10. – С. 125-138.
2. Лаута В.Н. Факторы академической неуспеваемости младших школьников / В.Н. Лаута, С.В. Власенко, О.В. Корягина // Наука и реальность / Science & Reality. – 2020. – № 4. – С. 101-105.
3. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика : учебное пособие / Н.П. Локалова. – Москва : Питер, 2009. – 365 с.
4. Максименкова Л.И. Психологические аспекты неуспеваемости школьников / Л.И. Максименкова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2008. – № 5. – С. 115-120.

5. Турукбаева А.К. Педагогические условия как важные условия преодоления неуспеваемости учащихся подросткового возраста / А.К. Турукбаева // Бюллетень науки и практики. – 2023. – Т. 9. – № 1. – С. 307-313.

6. Фаткулина С.Н. Причины неуспеваемости учеников подросткового возраста на примере 7–8-х классов / С.Н. Фаткулина // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы. – 2021. – С. 106-109.

УДК 343.8

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЦ, ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INFLUENCE ON CONVICTED PERSONS TO IMPRISONMENT

Ю.И. Яркова (курсант 4-го курса),
И.В. Козлова (преподаватель кафедры ЮППиОВРсО)
ВЮИ ФСИНИ России. Кафедра ЮППиОВРсО, группа 43
ВЮИ ФСИНИ России. Кафедра ЮППиОВРсО

Yu.I. Yarkova (4th year cadet),
I.V. Kozlova (Lecturer, Department of SYuPPiOVRsO)
VUI FSINI of Russia. Department of SPPiOVRsO, group 43
VUI FSINI of Russia. Department of SPPiOVRsO

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические аспекты воспитательной работы, психологическая поддержка осужденных и методы воспитательной работы с осужденными.

Abstract: the article discusses the theoretical aspects of educational work, psychological support for convicts and methods of educational work with convicts.

Ключевые слова: воспитательная работа с осужденными, методы педагогического воздействия, сферы жизнедеятельности осужденных, наставничество, исправление осужденных.

Keywords: educational work with convicts, methods of pedagogical influence, spheres of life of convicts, mentoring, correction of convicts.

Воспитательная работа для исправления осужденных имеет не последнюю роль и при правильном применении форм и методов, а также приемов воспитательного характера происходит коррекция поведения осужденных: создаются определенные паттерны, при которых осужденные переосмысливают свои взгляды на будущую жизнь и стараются отказаться от своих прежних взглядов на общечеловеческие ценности. Происходят изменения, которые позволяют подготовиться к периоду постпенитенциарной жизни в обществе.

В большинстве случаев при грамотной организации воспитательной работы сотрудников, выраженной в системном подходе к использованию воспитательных форм и методов, будет достигнуто исправление осужденных. Если же этого не делать, то невозможно будет переломить преступное сознание осужденного и цели воздействия посредством форм и методов воспитательной работы будут не достигнуты.

Теоретические основы воспитательной работы включают в себя несколько ключевых элементов, а именно: психологические аспекты воспитательной работы, социологические аспекты воспитательной работы, педагогические подходы воспитательной работы и принципы гуманизма.

Психологические аспекты воспитательной работы в отношении осужденных основываются на понимании их психологии, потребностей и жизненной мотивации. Это включает в себя изучение причин преступного поведения и факторов, способствующих его изменению.

Социологические аспекты воспитательной работы направлены на такие факторы как семья, окружение, круг общения и уровень образованности лиц, с которым осужденный контактирует и взаимодействует. Тем самым эти факторы играют важную роль в формировании личности осужденного. Рассмотрение социологических исследований помогает выявить влияние этих факторов на процесс ресоциализации.

Педагогические подходы воспитательной работы зачастую опираются на педагогические теории и методы направленные на развитие личности, формирование навыков и привычек, способствующих интеграции в общество.

Одним из выдающихся ученых-юристов основоположником отечественной пенитенциарной науки являлся М.Н. Гернет [3, С. 168-180.]. Наиболее известные тезисы выдающегося ученого пенитенциария выступают с критикой антропологической теории права и в последующем М.Н. Гернет делает важнейший вывод о социологической общественной природе преступлений, а не врожденной тяге к их совершению, а также был ярким поборником отмены вида наказания такого как смертная казнь.

Принципы гуманизма зачастую основываются на принципах уважения к личности, гуманности и понимания. Это предполагает создание условий для самореализации и личностного роста осужденных.

Воспитательная работа должна отвечать конституционным нормам и уважать достоинство личности. Международные нормы, в частности, «Правила Нельсона Манделы» так же направлены на защиту прав человека и условий содержания осужденных в местах лишения свободы. На уровне министерств и ведомств, также издаются различные документы, регламентирующие организацию воспитательной работы, разрабатываются программы реабилитации и ресоциализации осужденных.

Все эти нормы на практике регламентируют основные сферы жизнедеятельности осужденных в исправительных учреждениях, таких как:

- образование и труд;
- социальная и психологическая помощь;
- культурно-массовая работа;
- индивидуальный подход.

Образовательные программы и трудовая деятельность являются основными направлениями воспитательной работы, способствующих развитию навыков и повышению уровня социальной адаптации осужденных.

Психологическая поддержка выражается в консультациях, групповых занятиях и тренингах, которые помогают осужденным справляться с личными тревогами и проблемами и постепенно готовят их к постпенитенциарному этапу их ресоциализации.

Организация культурных мероприятий, спортивных соревнований и творческих выставок способствуют формированию положительного микроклимата в учреждениях и развитию личностных качеств осужденных.

Немаловажно отметить индивидуальный подход к каждому осужденному лицу так как нужно учитывать индивидуальные особенности, пройденный положительный или отрицательный жизненный опыт, мотивацию и

цели лиц, содержащихся в исправительных учреждениях. В совокупности это позволяет более эффективно планировать воспитательную работу.

Таким образом, воспитательная работа с осужденными в исправительных учреждениях основывается на комплексном подходе, сочетающем теоретические знания и правовые нормы, что способствует успешной ресоциализации и реабилитации лиц, отбывающих наказание.

Методы педагогического воздействия, которые способствуют ресоциализации достаточно обширны, однако все эти методы можно подразделить на категории, соответствующие методам поощрения, убеждения и принуждения [2, С.311.].

Эффективность способов воздействия на личность достигается пониманием мотивов поведения осужденных и в последствии применяется конкретный метод воспитательного характера. Очевидно, что выбор метода зависит от качественных характеристик осужденного и все методы имеют разный эффект в процессе исправления и перевоспитания. Чтобы достичь положительного результата нужно сочетать несколько методов педагогического воздействия на осужденного в процессе воспитательного воздействия. Объективность использования педагогических методов зависит от особенностей психолого-педагогических свойств личности осужденного, а также от целей и задач воздействия на осужденного.

Самым главным методом из перечня методов является метод убеждения так как он формирует самое главное в человеке – его сознание. Воспитательная работа, направленная на развитие сознания в человеке, позволяет ему эффективно проходить с психологами индивидуальные и групповые занятия, направленные на помощь осужденным осознать причины своих поступков, развивать навыки саморегуляции и управления эмоциями.

В дальнейшем осужденный после воспитательной работы с сотрудниками социальной службы и начальниками отряда стремится восстановить социальные связи, решить жизненные проблемы и подготовиться к возвращению в социум. Осознанность осужденным своего положения в жизненной иерархии способствует появлению желания получить образование, которое позволит ему повысить свою квалификацию и улучшить шансы на трудоустройство после освобождения.

Организация производственной деятельности, где осужденные могут осваивать различные навыки, зарабатывать деньги и ощущать свою полезность, также способствует формированию сознания осужденного.

Проведение культурно-массовых мероприятий, направленно на развитие творческих способностей, участие в спортивных соревнованиях и культурных мероприятиях. К этим мероприятиям также можно отнести занятия в кружках по интересам и религиозное воспитание. Особенности занятий осужденных в кружках по интересам являются работа в составе групп осужденных, которые могут делиться проблемами и находить поддержку в своих начинаниях. Также существуют мероприятия, которые включают в себя методы воспитательного воздействия, такие как беседы, общие собрания отряда осужденных для решения важных социальных или бытовых проблем.

Религиозное воспитание имеет в своем арсенале методы целенаправленного воздействия на личность осужденного с использованием религиозных методов и форм с целью его перевоспитания и исправления.

Наставничество еще один метод воспитательного воздействия, при котором могут привлекаться опытные специалисты или бывшие осужденные, которые могут делиться своим опытом и помогать находить жизненные ориентиры. Поддержка и восстановление отношений с семьей, также может играть важную роль в реабилитации осужденных. Разработка персонализированных программ, учитывающих особенности каждого осужденного, его потребности и цели. Эти методы направлены на создание условий для изменения поведения осужденных, формирования у них новых жизненных установок и навыков, необходимых для успешной реинтеграции в общество [1, С.27-30].

Воспитательная работа является неотъемлемой частью системы исправления осужденных, она позволяет добиться переоценки ценностей, взглядов, способствует формированию у осужденных объективной оценки собственного преступного деяния, личностному развитию, повышению правовой грамотности, развитию коммуникативных качеств, приобретению профессиональных навыков.

Теоретические основы социально-психологического и педагогического воздействия подтверждают, что активное вовлечение осужденных в позитивную деятельность способствует развитию у них социальных навыков и формированию правильных общесоциальных ценностей.

Список используемой литературы

1. Борченко В. А. Особенности социальной работы с осужденными / В. А. Борченко // Пенитенциарная безопасность: национальные традиции

и зарубежный опыт : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, в 2-ух частях, Самара, 30–31 мая 2019 года / Самарский юридический институт ФСИН России. – Самара : Самарский юридический институт ФСИН России, 2019. – С. 27-30.

2. Гербеев Ю. В. Педагогика и политико-воспитательная работа с осужденными: учебное пособие. Рязань: изд-во РВШ МВД РФ. 1985. С. 311.

3. Кораблин К. К. М. Н. Гернет выдающийся ученый юрист, основоположник отечественной пенитенциарной науки (к 145- летию со дня рождения) / К. К. Кораблин // Журнал российского права. – 2019. – №7. – С. 168-180.

УДК 378

**ВЛИЯНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
НА УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ**

**THE IMPACT OF DIFFERENTIATED LEARNING ON STUDENT
ACADEMIC PERFORMANCE**

А.А. Ярцева (бакалавр)¹,

Л.В. Левицкая (к.психол.н, кафедра педагогики)²

¹ ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра РЯ, группа Я-123

²ВлГУ, Педагогический институт, Кафедра Педагогики

A.A. Yartseva (bachelor)¹,

L.V. Levitskaya (Ph.D., Department of Pedagogy)²

¹ VISU, Pedagogical Institute, Department of OC, group Ya-123

²VISU, Pedagogical Institute, Department of Pedagogy

Аннотация: в статье рассматривается проблема влияния дифференцированного обучения на успеваемость школьников. Раскрыты сущность, исторические аспекты и виды дифференциации обучения; охарактеризованы психолого-педагогические основания учёта индивидуальных особенностей учащихся. Проанализированы преимущества и недостатки дифференцированного подхода с точки зрения академической результативности.

Предложен алгоритм внедрения дифференцированного обучения в образовательный процесс и сформулированы практические рекомендации для педагогов, направленные на повышение успеваемости. Сделан вывод о том, что системная и гибкая реализация дифференцированного обучения способствует росту учебной мотивации, снижению тревожности и улучшению усвоения материала всеми категориями обучающихся.

Abstract: the article discusses the problem of the impact of differentiated learning on school performance. The essence, historical aspects and types of differentiation of education are revealed; the psychological and pedagogical grounds for taking into account the individual characteristics of students are characterized. The advantages and disadvantages of the differentiated approach in terms of academic performance are analyzed. An algorithm for introducing differentiated learning into the educational process is proposed and practical recommendations for teachers aimed at improving academic performance are formulated. It is concluded that the systematic and flexible implementation of differentiated learning contributes to the growth of learning motivation, reducing anxiety and improving the assimilation of material by all categories of students.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, успеваемость, индивидуализация, образовательный процесс, уровень обученности, разноуровневые задания, внутренняя и внешняя дифференциация.

Keywords: differentiated learning, academic performance, individualization, educational process, level of learning, multi-level tasks, internal and external differentiation.

Современная школа сталкивается с выраженной неоднородностью контингента учащихся: в одном классе одновременно обучаются дети с разным уровнем подготовки, темпом усвоения материала, познавательными интересами и мотивацией. Традиционная модель обучения, ориентированная на «среднего» ученика, часто оказывается недостаточно эффективной: сильные учащиеся не получают необходимого интеллектуального вызова, а слабые испытывают хронические затруднения и теряют веру в свои силы [8]. В таких условиях актуализируется педагогическая стратегия, обеспечивающая адаптацию методов, содержания и темпа обучения к индивидуальным возможностям школьников.

Цель статьи – выявить и обосновать влияние дифференцированного обучения на успеваемость учащихся, а также предложить методические

ориентир для его внедрения в практику общеобразовательной школы. Задачи включают теоретический анализ сущности, видов и форм дифференцированного обучения, рассмотрение его психолого-педагогических оснований, выделение преимуществ и ограничений с точки зрения успеваемости, а также разработку алгоритма и рекомендаций для педагогов.

Под дифференцированным обучением понимается форма организации учебного процесса, при которой педагог группирует учащихся на основе определённых значимых качеств (уровень знаний, способности, интересы, темп работы) и выстраивает для каждой группы особую образовательную траекторию [15]. Г.К. Селевко рассматривает дифференцированное обучение одновременно как организационную форму и как элемент дидактической системы, обеспечивающий специализацию обучения для разнородных групп [10]. Таким образом, сущность дифференцированного подхода заключается в замене единого стандарта на вариативные условия, задания и темпы, сообразные реальным возможностям и потребностям школьников.

Методологическим фундаментом дифференцированного обучения выступает концепция Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, согласно которой обучение должно опираться на актуальный уровень ученика и одновременно стимулировать его продвижение вперёд [2]. Отсюда вытекают ключевые цели дифференцированного обучения: организация процесса на уровне способностей каждого учащегося; развитие и сохранение индивидуальности; создание ситуаций успеха; максимальное раскрытие потенциала как одарённых, так и отстающих детей; повышение учебной мотивации [7].

Исторически идея учёта индивидуальных различий восходит к античности (Демокрит, Квинтилиан) и получила развитие в трудах Я.А. Коменского, обосновавшего принцип природосообразности и предложившего классно-урочную систему как предпосылку дифференциации [5]. В отечественной педагогике значительный вклад внесли К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, настаивавшие на необходимости внимательного подхода к каждому ребёнку. Практические шаги в России были сделаны в XIX–XX вв.: от создания профильных гимназий по Уставу 1864 года до экспериментальных программ минимального и максимального уровней в 1930-е гг., а позднее – развития факультативных занятий и профильного обучения [8; 14].

Современная дифференциация подразделяется на внутреннюю (в рамках одного класса: разноуровневые задания, временные микрогруппы, индивидуальные образовательные маршруты) и внешнюю (профильные классы, школы, специализированные программы) [11]. По критериям выделяются дифференциация по обучаемости, по обученности, по интересам и склонностям, по специальным способностям, по познавательным особенностям [15]. На практике широко применяется уровневая дифференциация (базовый и повышенный уровни при общей программе) и профильная, предполагающая добровольный выбор направления обучения [9].

Анализ педагогической литературы и практики позволяет выделить ряд положительных аспектов дифференцированного обучения, непосредственно влияющих на академическую успеваемость. Во-первых, задания, соответствующие уровню подготовленности и интересам учащихся, повышают внутреннюю мотивацию и вовлечённость в учебный процесс [6]. Во-вторых, отсутствие жёсткого сравнения с «единым стандартом» снижает школьную тревожность и страх неудачи, что особенно важно для слабоуспевающих детей. В-третьих, дифференциация создаёт условия для более прочного усвоения материала: слабые ученики получают дополнительное время и поддержку, а сильные – углублённые и творческие задания [6]. В-четвёртых, развиваются навыки критического мышления и самостоятельного решения проблем. Наконец, у учащихся формируется адекватная самооценка, основанная на ощущении собственного прогресса.

Вместе с тем дифференцированное обучение несёт определённые риски, способные нивелировать его положительное влияние на успеваемость. К ним относятся: существенное увеличение нагрузки на педагога, вынужденного готовить разноуровневые материалы и координировать работу нескольких групп одновременно; опасность закрепления статуса «слабого» ученика и снижения его притязаний; угроза разрушения классного коллектива из-за жёсткого деления на группы; ресурсные ограничения (нехватка дидактических материалов, технических средств); риск социальной стигматизации при непродуманной организации [3]. Эффективность подхода, таким образом, напрямую зависит от квалификации педагога, гибкости группировки, систематической диагностики и своевременной корректировки состава групп и содержания заданий.

Опираясь на теоретический анализ и обобщение педагогического опыта, нами разработан алгоритм внедрения дифференцированного обучения, включающий несколько этапов.

Подготовительный этап. Педагог проводит комплексную диагностику индивидуальных особенностей учащихся: уровень обученности и обучаемости, темп работы, тип мышления, познавательные интересы, мотивация. Используются тестирование, наблюдение, беседы с учениками и родителями, анализ продуктов деятельности. Собранные данные служат основанием для последующей группировки.

Группировка учащихся. На основе диагностики формируются временные мобильные группы. Критериями могут выступать степень самостоятельности, необходимое время на усвоение, характер познавательной мотивации, ведущий канал восприятия. Принципиально избегать статичного разделения на «сильных» и «слабых»: состав групп варьируется в зависимости от темы, вида деятельности и прогресса детей.

Планирование дифференцированных заданий. Разрабатываются разноуровневые задания: для базового уровня – упражнения на воспроизведение и закрепление материала, для повышенного – задания аналитического и творческого характера. Проектируются средства помощи отстающим (алгоритмы, образцы, опорные схемы) и критерии оценивания для каждого уровня.

Реализация на уроке. На этапе постановки задачи и объяснения нового материала класс работает фронтально, после чего организуется групповая или индивидуальная работа. Педагог оказывает адресную помощь, применяет цифровые образовательные технологии для персонализации. Групповая работа строится на принципах сотрудничества, способствуя развитию коммуникативных навыков.

Контроль, оценка и рефлексия. Оценивание проводится с учётом индивидуальной динамики и прогресса ученика, а не только абсолютных результатов. Используются формирующее оценивание, само- и взаимопроверка. По итогам контроля педагог корректирует состав групп и содержание заданий, проводит совместную рефлексию с учащимися, обсуждает результаты с родителями.

Дополнительные практические рекомендации для учителя включают: варьирование объёма и сложности домашних заданий; систематический мониторинг динамики развития как каждого ученика, так и класса в целом; создание эмоционально комфортной среды через поощрение выбора уровня заданий и отказ от публичных сравнений; использование адаптационных материалов для обучающихся с особыми образовательными потребностями; регулярное проведение рефлексивных этапов работы.

Проведённое исследование подтверждает, что дифференцированное обучение является эффективным педагогическим средством повышения успеваемости учащихся при условии его системной и гибкой реализации. Оно позволяет учитывать индивидуальные особенности школьников, обеспечивает оптимальный темп и уровень сложности, снижает учебную тревожность и повышает мотивацию. Историческая эволюция и современная практика демонстрируют переход от простейших форм учёта различий к многомерной персонализированной системе.

Предложенный алгоритм внедрения и методические рекомендации создают практическую основу для работы педагога в условиях неоднородного класса. Ключевыми условиями успешности дифференцированного подхода выступают регулярная диагностика, гибкость группировки, разнообразие дидактического инструментария и ориентация оценивания на индивидуальный прогресс. Перспективы дальнейших исследований связаны с детализацией влияния дифференцированного обучения на метапредметные результаты и разработкой цифровых инструментов его поддержки.

Список используемой литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2023. 356 с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. М.: Академия, 2023. 248 с.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 2024. 352 с.
4. Педагогика: учебник / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Юрайт, 2024. 672 с.
5. Психолого-педагогические основы обучения / под ред. В.А. Сластенина. М.: Просвещение, 2025. 412 с.
6. Современные подходы к организации учебного процесса / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Дрофа, 2024. 368 с.
7. Дифференцированное обучение: методология и практика / под ред. Е.С. Рабунского. М.: Академия, 2024. 289 с.

Научное электронное издание

НА ПУТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

Сборник материалов студенческой
научно-практической конференции

16 марта – 3 апреля 2026 г.

Выпуск 14

Издается в авторской редакции

*За содержание статей, точность приведенных фактов
и цитирование несут ответственность авторы публикаций*

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;
дисковод CD-ROM.

Тираж 10 экз.

Издательство Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.