

ISSN: 2949-3269

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

№ 2-2026



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени В. Г. КОРОЛЕНКО»

Вестник педагогического опыта

выпуск 2-2026 (68)
апрель-июнь 2026

Научно-методический журнал

научное электронное сетевое периодическое издание

ISSN 2949-3269
DOI 10.62957/2949-3269

Выпускается с 1997 года

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Захарищева Марина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор.

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Чиговская-Назарова Янина Александровна, кандидат филологических наук, доцент;

Аминов Тахир Мажитович, доктор педагогических наук, доцент,

Бусыгина Алла Львовна, доктор педагогических наук, профессор,

Гришанова Ирина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор,

Казаринов Анатолий Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор,

Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,

Майер Роберт Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор,

Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор,

Наговицын Роман Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор,

Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор.

Выпускающий редактор:

Хватаева Наталия Петровна, выпускающий редактор, кандидат филологических наук, доцент.

Дизайн и верстка:

Сырман Кирилл Александрович

Адрес редакции, издателя: 427621, Удмуртская Республика, Глазов, Ул. Первомайская, 25, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко», телефон: (34141) 5-32-29. Сайт: <http://vestnik.ggpi.org>/ E-mail: vestnik@ggpi.org, vestnikpo@yandex.ru

Учредитель: Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко»

Журнал «Вестник педагогического опыта» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) 22 апреля 2024 года, Эл № ФС77-87293.

Издается 4 раза в год.

Распространение бесплатное.

Текущий выпуск № 2-2026 (68), апрель-июнь 2026 года. DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2

Рекомендовано к изданию решением редакционного совета ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко» от 19.06.2026.

Сдано в набор 22.06.2026. Подписано в печать 23.06.2026. Дата выхода в свет: 25.06.2026

Усл. печ. лист. 5,8. Формат: 60х90/8

Использование и перепечатка материалов допускаются только по договоренности с редакцией журнала.

Первая страница обложки: официальный логотип ФГБОУ ВО «ГИПУ».

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	4
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	6
<i>Потапова М.М., Гомзякова Н.Ю.</i> <i>ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК РЕСУРС ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ</i> <i>МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ</i>	6
<i>Смирнова М.Н.</i> <i>РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ</i> <i>ОБУЧЕНИЯ</i>	10
<i>Аржених Ю.С., Сладкова И.А.</i> <i>ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОСНОВАНИЙ ВЫБОРА ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ</i> <i>ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА</i>	15
<i>Мухина А.В., Хватаева Н.П.</i> <i>ЭКОСИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ</i>	22
<i>Майер Р.В.</i> <i>ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ СИЛЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ПОНЯТИЯМИ В УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ</i>	26
<i>Спивак Е.О., Никулина А.А.</i> <i>ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВООРУЖЁННОГО КОНФЛИКТА</i>	31
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ	35
<i>Закуцкая Е.Р., Прядко Ю.П.</i> <i>РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ С ПОМОЩЬЮ АНГЛИЙСКОГО</i> <i>ЮМОРИСТИЧЕСКОГО КАЛАМБУРА</i>	35
<i>Майер А.С., Селезнева И.П.</i> <i>ЛИНГВОТЕАТР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ</i> <i>БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</i>	41
<i>Сахно А.А.</i> <i>КОУЧИНГ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ПОТЕНЦИАЛ И ЗАДАЧИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В</i> <i>ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ</i>	45
<i>Закирова Н.Н., Прудников П.А.</i> <i>ПРОЯВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ ГИПУ В КОНКУРСНЫХ</i> <i>РАБОТАХ ПО ГУМАНИТАРИСТИКЕ</i>	48
<i>Казаринов А.С., Симанов Д.П.</i> <i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕГРАМ-БОТА В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ</i> <i>СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</i>	52
<i>Мартынова В.Н., Трунова Н.И.</i> <i>АЛГОРИТМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНОПЕДАГОГИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК</i> <i>ИНОСТРАННОГО</i>	57
<i>Мартынова К.А., Петрик Я.Д.</i> <i>МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ</i> <i>ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ</i>	59
<i>Зарчиков Д.О., Явнова Л.А.</i> <i>ОТ УСТРЯЛОВА ДО ТОРКУНОВА: КАК ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ</i> <i>СФОРМИРОВАЛИ КАНОН СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ</i>	64

Клепиков И.И., Репринцева Ю.С. <i>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМОАНАЛИЗА СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ</i>	68
Белан О.С., Шермадина Н.А. <i>ФИЗИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ, КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ</i>	74
Дюкина Н.Г., Дядюхина Я.С. <i>ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОНЛАЙН-ОЛИМПИАД ПО ИНФОРМАТИКЕ</i>	77
Воронов А.А., Огнев Н.А. <i>МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 5-6 КЛАССОВ ОСНОВАМ 2D МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОМПАС-3D</i>	82
НАШИ ПАРТНЕРЫ	87
Назарова О.С., Репина А.В. <i>НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА: ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ КОРОЛЕНКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА</i>	87
ABSTRACTS	93
НАШИ АВТОРЫ	102

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



Дорогие друзья! Уважаемые коллеги! Авторы и читатели!

Перед вами очередной выпуск научно-методического журнала «Вестник педагогического опыта». Он продолжает добрую традицию нашего университета – предоставлять свои страницы молодым педагогам, победителям и лауреатам конкурса

«НАУКА МОЛОДЫХ – БУДУЩЕМУ ПОКОЛЕНИЮ РОССИИ».

Так был назван конкурс студенческих научных работ, который был организован в Глазовском государственном инженерно-педагогическом университете имени В.Г. Короленко весной 2025 года. Более 40 молодых учёных-педагогов из разных регионов страны приняли в нём участие. Объявляя конкурс в этом году, мы хотим внести вклад в выявление наиболее одарённых и талантливых студентов, магистрантов, аспирантов. Мы надеемся привлечь молодое поколение к научным исследованиям как основному виду деятельности, активизировать научно-исследовательскую работу, развивать интерес к научному поиску, творчеству, самостоятельности, инициативности содействует формированию нового поколения научно-педагогических кадров для роста научного потенциала России.

На конкурс были представлены научно-исследовательские работы, предлагающие новое решение научных проблем. Отмеченные экспертами исследования молодых учёных опубликованы в данном выпуске журнала. Мы благодарны участникам конкурса и их научным руководителям, приглашаем всех к дальнейшему сотрудничеству. Пусть новые поколения молодых педагогов щедро делятся результатами своих исследований с коллегами во благо будущего поколения России.

Нами традиционно выделены два раздела. В рубрике «Общая педагогика» мы объединили исследования о цифровизации, мультимедийных технологиях, профессиональной ориентации и духовно-нравственном воспитании – это те вызовы, которыми живёт современная российская школа. Хорошо, что молодые исследователи смело берутся за актуальные и сложные темы.

Второй раздел журнала «Дидактика и методики обучения» традиционно посвящён опыту и примерам применения конкретных методик, технологий, средств, форм обучения и воспитания, в частности, при изучении иностранных языков, русского как иностранного, литературы, истории, географии, освоении профессионально-ориентированных заданий по физике и основ моделирования.

Приглашаем авторов, имеющих добрые связи и отношения с нашим университетом, к публикации ваших материалов в следующем номере журнала. Мы всегда готовы расширить круг проблем, круг авторов. Приглашаем к сотрудничеству всех желающих поделиться своими размышлениями о современных проблемах, путях и перспективах развития отечественного образования и его исторического прошлого.

Уважаемые молодые учёные!

Надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество со всеми авторами, ждём научных статей с результатами ваших исследований. Обещаем продолжать транслировать самые актуальные педагогические находки наших коллег, бережно хранить высокий уровень научной дискуссии. Наша цель – освещение научных достижений российских учёных в области педагогического знания. Доступ ко всем номерам журнала постоянный, свободный и бесплатный для любого читателя.

Потапова М.М., Гомзякова Н.Ю.

ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК РЕСУРС ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал этнопедагогики в формировании духовно-нравственных ценностей школьников в условиях полиэтнической образовательной среды. Анализируются риски межэтнической напряженности в многонациональных школьных коллективах, обосновывается актуальность этнопедагогического подхода в контексте объявления 2026 года в России Годом единства народов. На основе анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта предлагаются практические рекомендации по интеграции этнопедагогики в воспитательную работу общеобразовательной организации.

Ключевые слова: этнопедагогика, духовно-нравственное воспитание, полиэтническая школа, межэтнические отношения, профилактика конфликтов, единство народов, Год единства народов 2026.

Современная российская школа характеризуется возрастающим этнокультурным разнообразием. В одном классе могут обучаться дети разных национальностей, вероисповеданий, культурных традиций. С одной стороны, это создает уникальную среду для межкультурного диалога, с другой — порождает риски непонимания, конфликтов и этнической дискриминации. По данным исследований, в образовательных организациях фиксируются случаи буллинга по этническому признаку, языковые барьеры, сложности адаптации детей-мигрантов, конфликты на почве культурных различий [1, с. 296].

Особую значимость данная проблематика приобретает в контексте государственной политики, направленной на преодоление межэтнических проблем, развитие межнационального добрососедства. В России 2026 год объявлен Годом единства народов. Это подчеркивает необходимость консолидации общества, укрепления межнационального согласия, воспитания подрастающего поколения в духе уважения к культурному многообразию при сохранении общероссийской гражданской идентичности.

В этих условиях возрастает роль этнопедагогики — науки, изучающей народные традиции воспитания и возможности их использования в современном образовательном процессе. Этнопедагогика содержит колоссальный потенциал для духовно-нравственного развития личности, формирования толерантности, профилактики ксенофобских проявлений.

Объект исследования — этнопедагогика. Предмет исследования — процесс применения ресурса этнопедагогики как средства духовно-нравственного воспитания и профилактики межэтнической напряженности в современной школе.

Цель статьи — обосновать значимость этнопедагогического подхода в современной полиэтнической школе и предложить практические рекомендации по его реализации.

Задачи исследования: проанализировать современное состояние межэтнических отношений в школьной среде; выявить риски, связанные с этнокультурными различиями в образовательных коллективах; раскрыть потенциал этнопедагогики в духовно-нравственном

воспитании; предложить конкретные формы и методы этнопедагогической работы в школе; соотнести предлагаемые подходы с задачами Года единства народов.

Гипотеза исследования – этнопедагогика может выступать в качестве ресурса духовно-нравственного воспитания и профилактики межэтнической напряженности в современной школе. Научная новизна исследования заключается в обосновании этнопедагогики как действенного ресурса духовно-нравственного воспитания и профилактики межэтнической напряженности в современной школе, что обретает особую актуальность в контексте государственной повестки 2026 года — Года единства народов России.

Методологическую основу составили труды В.И. Матиса по педагогике межнационального общения, работы в области этнопедагогики, а также анализ практического опыта образовательных организаций, представленного в научно-методических публикациях последних лет.

1. Полиэтническая школа: вызовы и риски современности. Современная образовательная среда сталкивается с рядом проблем, обусловленных этнокультурным разнообразием, выделяют следующие факторы, способные провоцировать напряженность в межнациональных отношениях школьников: социально-экономическое неравенство между семьями разных этнических групп; недостаток информации о культурах других народов, ведущий к возникновению стереотипов и предрассудков; языковой барьер, затрудняющий коммуникацию; негативное влияние интернета и социальных сетей, распространяющих ксенофобские идеи; бытовые конфликты, приобретающие этническую окраску [2].

Особого внимания заслуживает феномен этнобуллинга — травли по этническому признаку. Как показывает практика реализации проекта «СТОП ЭтноБуллинг», данная проблема требует комплексного подхода: просветительской работы, психологической поддержки, формирования у школьников навыков противостояния травле [3]. Важно не только реагировать на уже случившиеся конфликты, но и проводить системную профилактику.

Показателен опыт МБОУСОШ № 10 п. Ерик [4], где 83% учащихся представляют различные этнические группы и исповедуют ислам. В такой среде возникают специфические вызовы: гендерный авторитет педагога, конфликты из-за несоответствия одежды культурным нормам, недопонимание между родителями и учителями. Как отмечает М.Г. Пирог [4], эффективное решение проблем возможно через диалог, правовое просвещение, вовлечение родителей в управление и адаптацию учебного процесса с использованием методики «диалога культур».

Ключевой вывод: межэтническая напряженность в школе — реальность, требующая системной педагогической работы. И здесь этнопедагогика может стать действенным инструментом профилактики и гармонизации отношений.

2. Этнопедагогика как основа духовно-нравственного воспитания. Этнопедагогика (народная педагогика) аккумулирует многовековой опыт воспитания, традиционные ценности, представления о добре и зле, нормы межличностного общения. Как отмечает В.И. Матис, интеграция культурологических, этнопедагогических и этнопсихологических подходов позволяет выстраивать эффективную систему формирования культуры межнациональных отношений [5, с. 127].

Духовно-нравственный потенциал этнопедагогики раскрывается через:

- Традиционные ценности — уважение к старшим, гостеприимство, взаимопомощь, почитание предков, любовь к родной земле. Эти ценности универсальны для всех народов России и создают основу для взаимопонимания.
- Фольклор — пословицы, поговорки, сказки, былины, несущие нравственные уроки и модели поведения.

- Народные праздники и обряды — формирующие чувство причастности к культуре, эмоционально объединяющие людей.
- Народные игры — развивающие коммуникативные навыки, умение взаимодействовать, соблюдать правила.

Важно подчеркнуть: этнопедагогика не противопоставляет народы, а, напротив, создает платформу для диалога. Знакомство с культурой другого народа через призму традиционных ценностей позволяет увидеть общее, а не различное. Как справедливо отмечалось на «Этноконфессиональной школе» в Сибирском федеральном университете, «в нашей многонациональности и многоконфессиональности — и наша сила, и наша слабость. Слабость — потому что нас пытаются расшатать. А сила — в соединении разных культур и традиций, которое даёт новую совокупность и единение народов» [6].

3. Этнопедагогика в контексте Года единства народов. Объявление 2026 года Годом единства народов России задает вектор воспитательной работы. Единство не означает унификацию или стирание культурных различий. Напротив, подлинное единство возможно только при уважении к многообразию, при понимании ценности каждой культуры как неотъемлемой части общего культурного богатства страны.

Этнопедагогика органично вписывается в эту повестку, поскольку: позволяет каждому ребенку гордиться своей культурой, не противопоставляя ее другим; создает условия для знакомства с культурами других народов через живые, эмоционально окрашенные формы; формирует установку на диалог, сотрудничество, взаимообогащение. В.И. Матис подчеркивает значимость формирования этнической идентичности в контексте межкультурной коммуникации: человек, знающий и уважающий свою культуру, способен с уважением относиться и к чужой [5, с. 215].

4. Практические рекомендации по реализации этнопедагогического подхода в школе. На основе анализа теоретических источников и практического опыта предлагаются следующие рекомендации.

Диагностический этап. Прежде чем выстраивать систему работы, необходимо изучить этнический состав школы, выявить существующие проблемы и потенциальные точки напряжения. Рекомендуемые методики: психодиагностическая методика «Типы этнической идентификации» (для раннего выявления ксенофобских проявлений); анкетирование учащихся и родителей по вопросам межкультурного взаимодействия; наблюдение за межличностными отношениями в классах [7].

Содержательный компонент. Интеграция этнопедагогики в учебный процесс предполагает включение материалов этнопедагогики в содержание учебных предметов литература, история, музыка, изобразительное искусство, основы духовно-нравственной культуры народов России, основы безопасности и защиты Родины, а также разработку факультативов и кружков («Культура народов моего края», «Народные игры», «Традиции гостеприимства»).

Воспитательная работа. Эффективными формами являются: организация совместных мероприятий (фестивали национальных культур, праздники народного календаря, конкурсы творческих работ); проектная деятельность (исследовательские проекты по истории своей семьи, своего народа; социальные проекты); использование психологических игр как инструмента профилактики травли [8].

Работа с педагогическим коллективом включает повышение квалификации педагогов в области межнациональных отношений, проведение семинаров и тренингов по профилактике этнических конфликтов, формирование установки на недопустимость дискриминации [9].

Взаимодействие с родителями и социумом предполагает привлечение родителей к участию в мероприятиях, сотрудничество с национально-культурными автономиями, правовое просвещение.

Профилактика конфликтов требует создания в школе атмосферы уважения, обучения учащихся навыкам бесконфликтного общения, незамедлительного реагирования на конфликтные ситуации с недопущением их перевода в межэтническую плоскость.

Этнопедагогика обладает значительным потенциалом в решении актуальных задач современного образования: духовно-нравственного воспитания, профилактики межэтнической напряженности, формирования общероссийской гражданской идентичности. В условиях полиэтнической школы обращение к народным традициям воспитания становится не данью моде, а необходимостью.

2026 год, объявленный Годом единства народов, задает стратегический ориентир: укрепление межнационального согласия через уважение к культуре каждого народа. Этнопедагогика предлагает конкретные инструменты для реализации этой задачи — от включения фольклора в учебные программы до организации совместных праздников и фестивалей.

Системная работа, объединяющая диагностику, обучение, воспитание, взаимодействие с семьей и социумом, позволит превратить этнокультурное разнообразие из потенциальной угрозы в ресурс развития личности и общества. Школа, где дети разных национальностей учатся понимать и уважать друг друга, становится пространством реального воплощения единства народов России.

Список источников

1. Бударин С.И. Профилактика межнациональных конфликтов в сельской школе / С.И. Бударин // Молодой ученый. - 2025. - № 43 (594). - С. 296-297.
2. Лукина А.К. Культурные различия и учебная успешность школьников / А.К. Лукина // Психология образования в поликультурном пространстве. - 2020. - № 1 (49). - С. 75–82. - DOI 10.24888/2073-8439-2019-49-1-75-82.
3. Российские студенты, школьники и педагоги приняли участие в масштабном проекте «СТОП ЭтноБуллинг: через знания к взаимопониманию» // Аргументы Недели. - 2025. - 2 июня. - URL: <https://argumenti.ru/society/2025/06/945678> (дата обращения: 05.03.2026).
4. Пирог М.Г. Проблемы и решения в области межкультурной коммуникации в условиях многонациональной школы (из опыта работы МБОУ СОШ № 10) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2025. - № 3. - С. 45-52.
5. Матис В.И. Педагогика межнационального общения : учебник для вузов / В.И. Матис. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Юрайт, 2025. - 343 с.
6. Межвузовская «Этноконфессиональная школа» начала свою работу в СФУ // Сибирский федеральный университет : официальный сайт. - 2024. - 12 ноября. - URL: <https://news.sfu-kras.ru/node/27654> (дата обращения: 05.03.2026).
7. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева, О. А. Кравцова. - М. : Смысл, 2008. - 172 с.
8. Андронникова О.О. Психологические игры для профилактики травли и разрешения конфликтов в многонациональной школе : учебное пособие / О.О. Андронникова ; Новосибирский государственный педагогический университет. - Новосибирск : НГПУ, 2025. - 248 с.
9. Республиканский семинар для педагогов-психологов и классных руководителей «Работа с несовершеннолетними иностранными гражданами в образовательной сфере» // Бурятский республиканский институт образовательной политики : официальный сайт. - 2024. - 25 сентября. - URL: <https://briop.ru/news/2024/09/25/seminar> (дата обращения: 05.03.2026).

10. Сафронова Е.А. Этноинклюзия в образовании. Психологические проблемы и пути их решения / Е.А. Сафронова // Материалы II Международной научно-практической конференции «Этнопедагогика как ресурс приобщения к традиционной культуре родного края». - Петрозаводск : ПетрГУ, 2025. - С. 112-118.

УДК 37.013.46

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-10-15

Смирнова М.Н.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье поднимаются актуальные вопросы современности, а именно: развитие личности обучающихся в рамках профориентационной деятельности на средней ступени обучения в школе. Автор делает акцент на то, что профориентационные мероприятия следует проводить как можно раньше, что позволяет обучающимся раньше определиться с выбором профессии и осознанно выбирать в будущем учебное заведение для продолжения обучения. В статье большое место уделяется содержательному обеспечению профильно-ориентированного обучения. Для реализации поставленных целей автор представляет профильно-ориентированную модель и предлагает ряд профориентационных мероприятий для развития личностно-ориентированной личности.

Ключевые слова: профильно-ориентированное обучение, модель обучения, профориентация, контент учебных дисциплин.

В настоящее время выбор профессии – это очень ответственный шаг. И, как показывает практика, определиться с будущей профессией следует как можно раньше. Еще два десятилетия назад обучающиеся начинали задумываться, кем стать, куда пойти учиться, как правило, в старших классах. Многие ориентировались на то, какие предметы по выбору им даются легче, чтобы сдавать ЕГЭ, а ряд обучающихся выбирали вуз только уже по результатам экзаменов. Как считает Климов Е.А., в соответствии с ролью труда в жизни человека главной задачей в воспитании молодежи является подготовка их к трудовой и профессиональной деятельности [4, с. 5].

Сейчас профориентационная работа начинается намного раньше, уже в 7-8-х классах. И это оправдано. Ведь теперь, для того, чтобы поступить в престижный вуз, необходима тщательная подготовка, а это не один год, и не два, это должна быть выработана целая система. И в данном случае мы говорим не только о предметной подготовке, а и о правильном выборе будущей профессии. Получение второго образования – это сейчас очень частое явление. И не потому, что человек хочет повысить свою квалификацию, а потому, что когда-то раньше выбрал не ту профессию, которая не отвечает его духу, целям, потребностям и способностям. И, как результат, человек заново поступает в вуз, а это время, деньги.

Надо отметить, что в современное время изменился и алгоритм выбора профессии. Если раньше обучающиеся и их родители рассматривали в качестве следующей ступени обучения после школы, как правило, высшее учебное заведение, то теперь получив информацию об интересных и перспективных профессиях еще в 7-8-х классах, многие обращают свой взгляд на колледжи. Современные дети становятся более прагматичными в

хорошем смысле этого слова. Они понимают, что рабочие специальности сейчас более востребованы, ну, а в дальнейшем можно повысить свою квалификацию и в вузе.

Конечно, чтобы ранняя профилизация была результативна, необходим правильный подход к данной деятельности, а именно: следует разработать и внедрить профильно-ориентированную модель, целью которой будет развитие личности обучающихся в рамках профильно-ориентированной модели обучения.

Кстати, характеризуя сущность личностно-ориентированного подхода в педагогике, В.А. Сластенин подчёркивает, что именно этот подход оказывается наиболее созвучен значимости и необходимости развития познавательной сферы человека, включающей ощущения, восприятие, память и мышление [10].

Сформулируем несколько основных задач профильно-ориентированного обучения:

- 1) развитие таких личностных качеств и способностей, которые необходимы для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности;
- 2) формирование профессиональных интересов, намерений и предпочтений обучающихся;
- 3) развитие самосознания обучающихся;
- 4) развитие субъектности обучающихся;
- 5) подготовка социально-ориентированной личности;
- 6) организация профильно-ориентированных мероприятий в условиях образовательных учреждений, где интеграция школы, профессиональных учебных заведений и предприятий станет приоритетным направлением.

Следует сказать и о психолого-педагогической составляющей. Психолого-педагогические закономерности учитывают нестандартное развитие личности, что, в свою очередь, обуславливает необходимость индивидуализации и тщательной диагностики, как самого процесса трудового воспитания, так и личностного развития обучающихся. Наконец, дидактические закономерности обеспечивают высокую мотивацию учащихся, а также способствуют развитию их общеучебных умений и специальных трудовых компетенций, без которых невозможно успешное овладение профессией.

В качестве методологической основы профильно-ориентированного обучения представим три взаимодополняющих подхода:

- личностно-ориентированный, который ставит в центр образовательного процесса уникальность каждого ребёнка, становление его личностных функций [9, с.74];
- компетентностный, нацеленный на формирование практических навыков и умений;
- деятельностный, согласно которому, личность развивается именно через активное включение в различные виды учебно-воспитательной деятельности.

Система принципов, на которых может быть построена предлагаемая нами модель, включает следующие положения:

- системность, означающая, что все компоненты модели работают как единое целое;
- нестандартность развития способностей, признающая, что разные учащиеся обладают разными задатками и темпами развития;
- субъектность развития и саморазвития, подразумевающая, что сам обучающийся является активным участником собственного становления;
- преемственность и перспективность, обеспечивающие связь между этапами обучения и воспитания;
- непрерывность, предполагающая, что профессиональное обучение может осуществляться на протяжении нескольких лет после окончания школы;
- личностная ориентация, означающая учёт индивидуальных особенностей каждого школьника;
- социальная значимость и полезность, нацеливающие на подготовку личности,

полезной обществу;

- проблематизация и мотивация, стимулирующие познавательную и трудовую активность через постановку проблемных задач.

Для того, чтобы реализовать все поставленные выше задачи, необходимо в школах создать профильные классы уже на среднем этапе обучения в школе (а это 6-7-ые классы). Надо помнить, что профориентационная деятельность – это не быстрый процесс и именно ранняя профилизация помогает обеспечить тщательную, планомерную работу с обучающимися.

Конечно, при организации профильных классов, необходимо учитывать и социально-педагогические условия реализации модели обучения, а именно:

- Во-первых, профильные классы должны выступать в качестве полноценного субъекта педагогического образования, то есть быть активными участниками непрерывного взаимодействия с другими образовательными организациями и предприятиями.

- Во-вторых, необходимо планомерное развитие профессиональных компетенций не только обучающихся, но и самих педагогов, поскольку учитель, не владеющий современными технологиями, не сможет сформировать их у своих воспитанников.

- В-третьих, требуется организация сквозного мониторинга и коррекции развития профессиональных интересов и намерений в процессе развития личности обучающихся, что позволит своевременно выявить проблемы и внести необходимые коррективы [7].

- В-четвёртых, крайне важно соотнесение личных интересов обучающихся с интересами общества, чтобы подготовка кадров отвечала реальным потребностям экономики страны, общества, современным веяниям.

После того, как мы создали модель профильно-ориентированного обучения, разработали алгоритм действий, необходимо обратиться к самому главному, а именно: к содержательной части данной работы.

С точки зрения В.А. Сластенина, при личностно-ориентированном подходе к определению содержания образования безусловной ценностью признаётся не знание, взятое в отрыве от личности, а сама личность человека. Он считал, что одной из самых сложных проблем педагогической теории и практики является именно проблема личности и ее развития в специально организованных условиях [10, с.94].

Данный подход открывает возможность свободного выбора образовательного содержания в целях удовлетворения разнообразных запросов личности, предполагает гуманное отношение к развивающемуся человеку, способствует становлению его индивидуальности и создаёт условия для самореализации в культурно-образовательной среде.

Переходя к содержательному обеспечению профильно-ориентированного обучения, выделим пять основных источников.

Во-первых, это контент учебных дисциплин профильной школы, который должен быть тщательно отобран и структурирован таким образом, чтобы в нём находили отражение современные требования к профессиональной деятельности.

Во-вторых, это профильно-направленное наполнение внеурочной деятельности, где обучающиеся могут применять полученные знания на практике в более свободной, нерегламентированной обстановке.

В-третьих, это информационные потоки, включающие веб-страницы, социальные сети, системы электронного обучения, медиатеки и другие цифровые ресурсы, которые открывают доступ к актуальной информации о мире профессий и рынке труда.

В-четвёртых, это вузовские и иные ресурсы, доступные в условиях образовательного заведения.

В-пятых, это взаимодействие со средними специальными и высшими учебными

заведениями, в рамках которого будут проводиться встречи, консультации, экскурсии на предприятия.

Технологии, средства и формы работы, которые предлагается использовать в рамках модели, образуют следующий комплекс: мультимедийные и имитационные средства, а также кейс-технологии, то есть обучение с использованием конкретных учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным производственным ситуациям; деловые и ролевые игры, позволяющие обучающимся примерить на себя различные профессиональные роли; создание деятельностных профессионально ориентированных ситуаций, где обучающиеся учатся принимать решения в условиях неопределённости; проекты профориентационной направленности, которые требуют от школьников самостоятельного планирования и реализации трудовых задач; организация встреч с носителями профессий – представителями разных специальностей, которые делятся своим опытом; и, наконец, дистанционные образовательные технологии, делающие обучение более гибким и доступным. Хочется особо отметить важность интерактивного элемента в обучении, так как это решает одновременно три задачи, а именно: учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую и социально-ориентированную [8, с.36].

Итак, на основе разработанной профильно-ориентированной модели обучения можно предложить ряд профориентационных мероприятий для обучающихся профильных классов.

Первое занятие представляет собой лекцию на тему «Профессиональная деятельность как личностно-общественная и социальная ценность», которую проводит классный руководитель. Это позволяет обучающимся получить актуальную информацию о государственной политике в сфере занятости, о тех профессиях, которые сегодня наиболее востребованы на рынке труда, а также о социальных гарантиях для молодых специалистов.

Второе занятие, также имеющее лекционный характер – «Роль труда в современном мире» – проводится с элементами интерактивной беседы, что даёт возможность обучающимся не только услышать теоретические положения о трансформации трудовой деятельности в эпоху цифровизации, но и задать интересующие их вопросы, высказать собственное мнение о том, какие профессии, по их наблюдениям, становятся всё более значимыми в условиях развития цифровой экономики страны.

Третье занятие – беседа «В мире профессий», которую ведёт классный руководитель, акцентируя при этом внимание на специфике тех специальностей, которые традиционно занимают важное место в экономике страны, а также на новых, только формирующихся профессиональных сферах, связанных с информационными технологиями и логистикой.

Четвёртое занятие – письменная работа в форме сочинения на тему «Кем и каким я вижу себя через 10 лет?». Эта творческая работа организуется совместно классным руководителем и учителем литературы, что позволяет интегрировать профориентационный аспект с развитием навыков рефлексии, как способа ориентирования и совершенствования выбора будущей профессии. В дальнейшем сочинения обучающихся могут быть использованы школьным психологом для анализа профессиональных намерений и ценностных ориентаций школьников [5, с. 148].

Пятое занятие – психологический тренинг по развитию рефлексивных навыков, который проводит штатный психолог школы. В ходе этого тренинга, построенного на специально подобранных упражнениях, обучающиеся учатся осознавать свои сильные и слабые стороны, соотносить их с требованиями различных профессий, а также адекватно оценивать собственные возможности, что является необходимым условием осознанного профессионального выбора.

Шестое занятие – деловая игра «Юный предприниматель», проводимая творческой группой учителей, куда входят классный руководитель, преподаватель среднего специального заведения и учитель технологии. В ходе этой игры, максимально

приближенной к реальным экономическим условиям региона, страны, школьники проходят все этапы создания и управления малым бизнесом: от разработки бизнес-идеи до расчёта рентабельности и маркетингового продвижения товара или услуги. Особый акцент при этом делается на тех отраслях, которые имеют приоритетное значение на данный момент.

Седьмое занятие – деловая игра «Моделирование будущей профессиональной деятельности», которая также организуется творческой группой педагогов. В отличие от предыдущей игры, здесь акцент переносится на индивидуальную профессиональную траекторию: каждый участник моделирует свой типичный рабочий день в выбранной профессии, решает типовые профессиональные задачи, взаимодействует с «коллегами» и «клиентами» [1].

Такая форма работы позволяет обучающимся уже на средней ступени обучения в школе не только получить более глубокое представление о содержании той или иной специальности, но и проверить свои склонности и способности в условиях, приближённых к реальной трудовой деятельности.

Наряду с перечисленными занятиями, в рамках нашей модели предусмотрено проведение систематической диагностики, направленной на выявление профильных намерений, профессиональных предпочтений и познавательных интересов обучающихся.

Прежде всего, используется «Опросник профессиональных предпочтений», представляющий собой модификацию теста Дж. Голланда. Эта методика, адаптированная с учётом перечня профессий, актуальных для современного рынка труда, позволяет определить, к какому из шести типов личности (реалистическому, исследовательскому, артистическому, социальному, предпринимательскому или конвенциональному) склонен тот или иной обучающийся, и, соответственно, рекомендовать ему наиболее подходящие сферы профессиональной деятельности [6].

В качестве второго инструмента можно взять методику «Исследование познавательных интересов в связи с задачами профориентирования», она помогает выявить, какие области знаний (естественные науки, техника, гуманитарные дисциплины, экономика и т.д.) вызывают у обучающегося наибольший интерес, что является важным ориентиром при выборе как профиля обучения, так и будущей профессии [2].

И, наконец, для дифференцированной оценки склонности к разным типам профессий (по классификации Е.А. Климова) можно использовать «Дифференциально-диагностический опросник» самого автора. Эта методика позволяет отнести учащегося к одному из пяти типов профессий: «человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ» или «человек – человек» [3].

Итак, использование модели профильно-ориентированного обучения уже на среднем этапе обучения в школе позволяет реализовать цели ранней профилизации обучающихся, что стимулирует их познавательный интерес с существующим профессиям и их дальнейшему вкладу в социально-общественную жизнь страны, что будет способствовать развитию их как всесторонне-развитой личности, готовой к профессионально-осознанному выбору будущей профессии.

Однако, для формирования разносторонней личности недостаточно просто усилий только учителей, прежде всего, необходима работа самих родителей этих обучающихся, без их поддержки работа будет не эффективной [11].

Список источников

1. Агапов И.Г. Организационно-педагогические условия применения деловых игр в процессе экономической подготовки учащихся: дис.... канд. пед. наук. - М.: Изд-во МГПУ, 1997. - 160 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-podgotovki-starsheklassnikov-k-predprinimatelstvu-v-uchebnoi-i-vneu> (дата обращения:

01.06.2026)

2. Голомшток А.Е. Методика «Карта интересов» (модифицированная методика А.Е. Голомштока) / А.Е. Голомшток. – Текст: электронный. – URL: https://irbey2scool.ucoz.ru/EGE11/50022223/modificirovannaja_metodika_a.e.golomshtoka.pdf (дата обращения: 01.06.2026).
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие / Е.А. Климов. – Воронеж: Изд-во Институт практической психологии, 1996. – 509 с.
4. Климов Е.А. Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии [Электронный ресурс] URL: <https://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854005.htm>. С. 5-8. (дата обращения: 01.06.2026)
5. Логутенкова И.В. Рефлексивный тренинг как инструмент построения жизненных проектов подростков /Educational Psychology: Histirical-Critical Reviews and Current Researces. -2020. Vol. 9. -p.145-153.
6. Методика "Опросник профессиональных предпочтений" (модификация теста Голланда) [Электронный ресурс]. URL: https://adynamo.ru/upload/doc/2019/oprosnik_professionalnykh_predpochtenij.pdf (дата обращения: 01.06.2026)
7. Нугуманова Л.Н. Концепция профильно-ориентированного трудового воспитания учащихся современной общеобразовательной школы / Л.Н. Нугуманова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2011. – 44 с.
8. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение/ Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова // Образование и наука. 2007, № 6 (48). - С. 32-41.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
10. Сластенин В.А. и др. Педагогика / Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
11. Смирнова М.Н., Сердаров Б. Трудовое воспитание обучающихся как фактор развития личности / М.Н. Смирнова, Б. Сердаров // Вестник педагогического опыта. Вып. 2 (64). Научно-методический журнал, научное электронное сетевое периодическое издание. Глазов: ГИПУ. - 2025. С. 28-33.

УДК 37.048.45

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-15-22

Аржених Ю.С., Сладкова И.А.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОСНОВАНИЙ ВЫБОРА ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА

***Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностно-смысловых оснований выбора профиля обучения у обучающихся психолого-педагогических классов в сравнении с учащимися универсальных классов. На основе диагностики профессионально-ценностных ориентаций, системы жизненных смыслов и мотивации выбора профессии выявлены сходства и различия в профессиональном самоопределении старшеклассников. Установлено, что обучающиеся психолого-педагогических классов в большей степени ориентированы на овладение профессиональными знаниями и смысл*

самореализации, тогда как у учащихся универсальных классов преобладает статусная мотивация. Обоснована необходимость внедрения рефлексивно-деятельностного подхода в преподавание основ психологии и педагогики для развития осознанного профессионального выбора. Предложены практические рекомендации по использованию рефлексивных техник в работе с обучающимися психолого-педагогических классов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, ценностно-смысловые ориентации, психолого-педагогический класс, мотивация выбора профессии, профессионально-ценностные ориентации, рефлексивно-деятельностный подход.

Проблема ориентации выпускников школ на педагогические профессии не теряет своей актуальности, поскольку в современных условиях престиж профессии учителя продолжает падать, а профессиональное самоопределение приобретает новое содержание и вариативные технологии.

В соответствии с федеральной Программой развития педагогических образовательных организаций высшего образования в стране начали открываться классы «психолого-педагогической направленности». На январь 2025 года в Енисейской Сибири действуют 150 психолого-педагогических классов.

Характеристики ценностно-смысловой сферы личности взаимосвязаны и, по мнению З.В. Садретдиновой влияют на психологическую готовность к выбору профессии. Наиболее актуально начинает звучать вопрос о системе профессионально-ценностных ориентаций, способствующей осознанному выбору выпускниками основной школы профессии и психолого-педагогического профиля обучения [12].

Цель исследования - выявить особенности ценностно-смысловых оснований выбора профиля обучения обучающихся психолого-педагогического класса.

Проблема исследования заключается в определении особенностей ценностно-смысловых оснований выбора профиля обучения обучающихся психолого-педагогического класса.

Гипотеза исследования – мы предполагаем, что будут различия по смыслу выбора профессии, профессионально-ценностных ориентаций обучающихся, типу мотивации выбора профессии обучающихся психолого-педагогического класса и обучающихся универсального класса.

Теоретическая часть. О неразрывности профессионального и личностного развития отмечалось в психолого-педагогических публикациях Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, Ю.П. Поваренкова. Авторы констатируют, что ценностно-смысловая сфера детерминирует не только личностное развитие и профессиональное развитие личности на разных этапах профессионализации, но и влияет на мотивацию профессионального выбора и построение профессионального пути.

В отечественных исследованиях отмечается существование тенденции потери личностного смысла профессионального развития. Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова отмечают невысокий уровень понимания труда как формы самовыражения, формы становления поистине счастливой личности, как этапа реализации человека посредством развития и воплощения его возможностей в деятельности [9].

Наполнение образа будущего ценностно-смысловым содержанием предполагает определенный уровень ценностно-смысловой детерминации личности в настоящем времени и степень личностной активности.

Проблема ценностно-смысловых оснований выбора профессии рассматривается в диссертационных исследованиях в совокупности с профессиональным самоопределением: ценностно-смысловую основу профессионального самоопределения рассматривают в диссертациях Л.В. Радина [10], Н.Ю. Галкина [4], О.Г. Кагальницкая [7].

На наш взгляд, осознанное понимание личностного смысла будущей профессии – важнейшее условие реализации себя в профессиональной жизни. Сформированные ценностные ориентации, их созвучие психологическому смыслу помогающего типа труда, безусловно, будут способствовать личностному и профессиональному становлению.

М.Р. Гинзбург классифицирует типы профессионального выбора в зависимости от содержания требований человека к будущей профессии. Так, если молодой человек рассматривает профессию как сферу реализации собственной сущности, то речь идет о профессиональных требованиях. Если же деятельность выступает в качестве средства удовлетворения иных потребностей, следует говорить о непрофессиональных требованиях к профессии. От типа требований, предъявляемых к профессии, зависит определенность профессионального выбора, лежащего в основе смыслового будущего [5]. Типы профессионального выбора, по М. Р. Гинзбургу, согласуются с делением мотивации на внутреннюю и внешнюю (К. Замфир, А.А. Реан и др.).

Рассматривая критерии профессионального выбора с точки зрения качества мотивации, полагаем, что идеальная модель выбора профиля обучения предполагает наличие внутренней мотивации, профессиональной деятельности в качестве ведущей, поскольку последняя представлена оптимальной степенью соответствия личностного смысла предпочтения профессии объективному ее содержанию (А.К. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, А.А. Реан, В. А. Бодров и др.)

Ценностной проблематикой занимался Д.А. Леонтьев, который отмечал, что в настоящее время отсутствует единство у исследователей к пониманию ценностей и предлагает рассматривать следующие подходы к изучению психологической сущности индивидуальных ценностей [8]:

- в первом варианте, сторонниками которого являются В. Брожик, М. Рокич, А.А. Ручка, ценности рассматривают через их связь с такими понятиями, как мысль, представление или убеждение.

- второй вариант, в котором ценности отождествляют с понятием ценностных ориентаций и рассматриваются как разновидность социальных установок или интересов, поддерживают такие исследователи как Д.М. Узнадзе, Э. Шпрангер, В.А. Ядов [8].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что исследователи рассматривают личные ценности как сложную иерархическую систему, которая выполняет регуляторную функцию активности человека, находясь на пересечении мотивационно-потребностной сферы и мировоззренческих структур сознания личности, а наивысший уровень данной структуры занимают ценностные ориентации.

Ценностные ориентации как иерархическая система личности обеспечивает связь явлений психической сферы человека с окружающей действительностью, находит свое место между мотивационной сферой и системой личностных смыслов [11].

Смысл ценности определяется самим человеком. Смысл - единица, клеточка психического, целостность человеческой сущности, обеспечивающая избирательность и выступающая примеряющим звеном в противоречивости субъекта и объекта. Смысл - это эмоция плюс мысль, нечто опосредованное собой. Б.С. Братусь отмечал, что ценности, это принятые человеком смыслы его жизни, это то, ради чего осуществляется жизнедеятельность человека [2].

В подходе В. Франкла впервые обосновано единство ценностей и смыслов как равнозначных образований. Психологическая сущность смысла интерпретируется как своеобразное интегративное образование, сочетание внешних и внутренних компонентов мира личности: смысл личностно уникален, но не субъективен, смысл локализован в социальной среде и в силу этого определяет устремленность человека к его реализации [13].

Практическая часть. С целью выявления особенностей ценностно-смысловых оснований выбора профиля обучения обучающихся психолого-педагогического класса было организовано исследование на базе СШ г. Красноярска, в котором приняли участие 62 обучающихся 10-11 классов в возрасте 16-17 лет, из них 30 обучающихся обучаются в специализированном психолого-педагогическом классе, 32 обучающихся обучаются в универсальном классе.

Были использованы методики диагностик: опросник «Диагностика профессионально-ценностных ориентаций личности» (ДиПЦОЛ) Н.А. Самойлик предназначен для диагностики типа и структурных элементов профессионально-ценностных ориентаций личности; методика Система жизненных смыслов (СЖС) В.Ю. Котлякова позволяет оценить представленность разных смысловых категорий в индивидуальной системе жизненных смыслов (нам была модифицирована фраза выбора смысловых категорий и в итоговом варианте она звучала: «Это перечень жизненных смыслов, на которые могут ориентироваться люди при выборе профессии» и тест мотивации выбора профессии Л.А. Ясюковой позволяет выявить семь типов мотивации выбора профессии.

В результате проведенного исследования нами были получены данные профессионально-ценностных ориентаций обучающихся, типов мотивации выбора профессии и системы смыслов профессионального выбора обучающихся психолого-педагогического и универсального классов.

Анализ структурных элементов профессионально-ценностных ориентаций личности обучающихся, полученных по методике Н.А. Самойлик свидетельствует о схожих результатах в двух исследуемых классах. По всем ценностям отсутствуют статистически-значимые различия по U-критерию Манна-Уитни в двух группах обучающихся.

По шкале «Ценности - отношения» средний уровень представлен у 93,3% обучающихся из психолого-педагогического класса и 93,8% обучающихся универсального класса. Обучающиеся демонстрируют ситуативное отношение к профессиональной деятельности, мотивация достижения не выражена, меняет направленности в зависимости от успехов или неудач в деятельности.

По шкале «Ценности - знания» средний уровень представлен у 83,3% обучающихся из психолого-педагогического класса и 75% обучающихся универсального класса. Большинство обучающихся понимают значимость профессиональных знаний для успешной профессиональной деятельности, однако получение новых знаний осуществляется ситуативно. Большой смысл вкладывается в полученные знания в совместном поиске в коллективе.

По шкале «Ценности - цели» средний уровень представлен у 83,3% обучающихся из психолого-педагогического класса и 78,1% обучающихся универсального класса. Большинство обучающихся ставят профессиональные цели ситуативно, в зависимости от обстоятельств деятельности, не удерживают ее, требуется внешний контроль.

По шкале «Ценности - результат» средний уровень представлен у 83,3% обучающихся из психолого-педагогического класса и 66,6% обучающихся универсального класса. Большинство обучающихся не имеют представлений о значимости профессиональной деятельности для развития своей личности. Адекватно оценивают результаты своей деятельности. Проявляет интерес к будущим результатам своей профессиональной деятельности. При неудовлетворительном результате могут вносить коррективы в деятельности для достижения лучшего результата.

По шкале «Ценности - качества» средний уровень представлен у 76,7% обучающихся из психолого-педагогического класса и 90,6% обучающихся универсального класса. Большинство обучающихся стремятся к развитию своих личностных качеств,

необходимых для успешной профессиональной деятельности. Считают значимыми качествами в профессиональной деятельности ответственность и исполнительность.

По шкале «Ценности - умения» средний уровень представлен у 93,3% обучающихся из психолого-педагогического класса и 81,2% обучающихся универсального класса. Большинство обучающихся имеют стереотипные представления о способах реализации профессиональной деятельности, ищут опору в более опытных других людей.

Анализ результатов типа мотивации выбора профессии обучающихся, полученные по методике Л.А. Ясюковой свидетельствуют о следующем распределении типов мотивации при выборе профессии по частоте встречаемости: профессиональная мотивация – встречается в 48% случаев; учебная мотивация – встречается в 17,3% случаев; статусная мотивация (престиж) – встречается в 13,5% случаев; прагматичная мотивация – встречается в 9,6% случаев; социальная мотивация – встречается в 1,9% случаев; внешняя мотивация – встречается в 1,9% случаев.

Таким образом, у обучающихся психолого-педагогического класса при выборе профиля обучения преобладающими типами являются мотивация овладения профессией, учебная мотивация (познавательная). В меньшей степени представлена мотивация важности мнения значимых людей и внешняя мотивация, обусловленная случайными причинами.

В универсальном классе при выборе профессии типы мотивации расположились в следующем порядке: статусная мотивация (забота о престиже) – встречается в 28,6% случаев; профессиональная мотивация – встречается в 26,8% случаев; прагматичная мотивация – встречается в 17,9% случаев; коммуникативная мотивация – встречается в 9% случаев; социальная мотивация и внешняя мотивация – встречается в 7,1% случаев; учебная мотивация – встречается в 3,5% случаев.

Таким образом, у обучающихся универсального класса при выборе профиля обучения преобладающими типами являются статусная мотивация, обучающиеся стремятся к престижу и профессиональная мотивация.

Исходные данные получены в баллах, выборка имеет не нормальное распределение, поэтому была достоверность статистических различий по типу мотивации выбора профессии определялась U-критерием Манна – Уитни. Выявлены статистически-значимые различия по типу мотивации между двум выборками обучающихся: профессиональная мотивация ($U_{\text{эмп}} = 328,5$, при $p < 0,05$); учебная мотивация ($U_{\text{эмп}} = 360$, при $p < 0,05$).

Следовательно, обучающиеся психолого-педагогического класса при выборе профессии и профиля обучения в большей степени ориентированы на получение знаний овладение профессиональными знаниями и умениями, в сравнении с обучающимися универсального класса.

Анализ результатов исследования системы смыслов профессионального выбора обучающихся психолого-педагогического и универсального классов свидетельствует о следующих особенностях.

Альтруистические смыслы при совершении профессионального выбора у большинства обучающихся обоих классов являются нейтральными (43,3% обучающихся психолого-педагогического класса и 66,6% обучающихся универсального класса).

Экзистенциальные смыслы при совершении профессионального выбора также для большинства обучающихся являются нейтральными (43,3% обучающихся психолого-педагогического класса и 66,6% обучающихся универсального класса).

Гедонистические смыслы при совершении профессионального выбора являются ведущими для большинства обучающихся психолого-педагогического класса (53,3% обучающихся), в группе обучающихся универсального класса для 50% обучающихся являются ведущими, для 50% - нейтральными. Обучающиеся вне зависимости от профиля

обучения в большей степени стремятся получать удовольствие от жизни и профессиональной деятельности.

В группе обучающихся психолого-педагогического класса ведущим смыслом выступает смысл самореализации (ведущий смысл представлен у 60% обучающихся), стремятся реализовать все свои способности и возможности в профессиональной деятельности.

Статусные смыслы при совершении профессионального выбора ведущими являются для половины обучающихся психолого-педагогического класса, которые стремятся построить карьеру и достигнуть определенного статуса; в универсальном классе – у 53,3% обучающихся является нейтральным смыслом при выборе профессии.

Коммуникативные смыслы при совершении профессионального выбора для большинства обучающихся являются нейтральными (56,7% обучающихся психолого-педагогического класса и 65,6% обучающихся универсального класса). Желание общаться и чувствовать значимость для других людей не является значимым при выборе профессии.

Семейные смыслы при совершении профессионального выбора для большинства обучающихся являются нейтральными (63,3% обучающихся психолого-педагогического класса и 50% обучающихся универсального класса).

Когнитивные смыслы при совершении профессионального выбора также для большинства обучающихся являются нейтральными (50% обучающихся психолого-педагогического класса и 66,6% обучающихся универсального класса). Обучающиеся не делают профессиональный выбор чтобы заботиться о семье и участвовать в жизни близких.

Достоверность статистических различий по смыслу совершения профессионального выбора определялась U-критерием Манна – Уитни. Выявлены статистически-значимые различия между двумя выборками обучающихся психолого-педагогического и универсального классов по смыслу самореализации ($U_{\text{эмп}} = 308$, при $p < 0,01$). Следовательно, обучающиеся психолого-педагогического класса в большей степени стремятся реализовать все свои способности и возможности в профессиональной деятельности, совершенствовать свою личность и отношения с окружающим миром.

Таким образом, выбор профессионального пути связан с выбором актуальных жизненных ценностей и смыслов, эти ценности и смыслы являются основой профессиональной мотивации.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие особенности ценностно-смысловых оснований выбора профиля обучения обучающихся психолого-педагогического класса.

1. По показателям профессионально-ценностных ориентаций обучающиеся психолого-педагогического класса не имеют различий профессионально-ценностных ориентаций обучающихся универсального класса и характеризуются:

- ситуативное отношение к профессиональной деятельности, мотивация достижения не выражена;
- понимают значимость профессиональных знаний для успешной профессиональной деятельности, однако получение новых знаний осуществляется ситуативно;
- ставят профессиональные цели ситуативно, в зависимости от обстоятельств деятельности, не удерживают ее;
- не имеют представлений о значимости профессиональной деятельности для развития своей личности, адекватно оценивают результаты своей деятельности, проявляют интерес к будущим результатам своей профессиональной деятельности;
- стремятся к развитию своих личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, считают значимыми качествами в профессиональной деятельности ответственность и исполнительность;

– имеют стереотипные представления о способах реализации профессиональной деятельности.

2. Обучающиеся психолого-педагогического класса при выборе профессии и профиля обучения в большей степени ориентированы на получение знаний и овладение профессиональными знаниями и умениями, в сравнении с обучающимися универсального класса.

3. У обучающихся психолого-педагогического класса при выборе профессии и профиля обучения ведущим смыслом выступает смысл самореализации. Обучающиеся в большей степени стремятся реализовать все свои способности и возможности в профессиональной деятельности, совершенствовать свою личность и отношения с окружающим миром.

В результате проведенного исследования гипотеза нашла свое частичное подтверждение.

В основе развития ценностно-смысловой составляющей профессионального выбора должен находиться рефлексивно-деятельностный подход, предполагающий «опору на развитие определенных смысловых и ценностных образований, осознанное выполнение обучающимся различных действий профессиональной направленности, определение траектории развития своих личностных и профессионально важных качеств».

Для этого на учебном предмете «Основы психологии и педагогики» эффективным будет использовать рефлексивные техники и приемы, которые способствуют обучающимся в самоконтроле, в определении собственных профессиональных намерений, в осознании способов достижения поставленных целей и задач, в регулировании и корректировке своих последующих действий, в самопознании и осознании своих возможностей и недостатков.

Для осознания своего эмоционального состояния можно использовать приемы рефлексии: прием «Образная рефлексия»; прием «Лесенка настроения»; прием «Индекс удовлетворенности».

Для рефлексии деятельности можно использовать рефлексивные приемы: прием «Пометки»; прием «Саморефлексия деятельности»; прием «Облако «тегов»; метод «толстые и тонкие вопросы»; прием «Дневник». Могут быть использованы различные виды дневников: обычный дневник; дневник – художественный альбом; двухчастный дневник (в одной графе – наблюдаемые факты, цитаты из высказываний, в другой – комментарии).

Список источников:

1. Астафьева Н.В., Бороилова И.Г. Ценностно-смысловые ориентации и проблема осмысленности профессионального выбора современных студентов психолого-педагогических направлений / Н.В. Астафьева, И.Г. Бороилова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 6. – С. 65-69.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. - М: Мысль. 1997. - 256 с.
3. Газиева А.М. Формирование у учащихся педагогических классов готовности к профессиональному самоопределению: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / А.М. Газиева. - Махачкала, 2009. - 22 с.
4. Галкина Н.Ю. Ценностные ориентации как фактор профессионального самоопределения студентов железнодорожного вуза : автореферат дис. ... канд. психол. Наук / Н.Ю. Галкина. - Хабаровск, 2007. - 23 с.
5. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. № 4. 1994. - С. 43–52.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. - Екб: УГПУ. 2003. - 124 с.
7. Кагальницкая О.Г. Психологические особенности стереотипизации смысложизненных

- ориентаций девушек на начальном этапе профессионального самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. Наук / О.Г. Кагальницкая. - Ростов-на-Дону, 2006. - 23 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл. 2003. - 487 с.
9. Пряжников, Н.С., Пряжникова, Е.Ю. Профориентация / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. - М.: Академия, 2008. - 496 с.
10. Радина Л.В. Психолого-акмеологические особенности ценностных ориентаций личности на этапе профессионального самоопределения: автореферат дис. ... канд. психол. Наук / Л.В. Радина. - М., 2001. - 23 с.
11. Рокич М. Природа человеческих ценностей [The Nature of Human Values] / М. Рокич. Нью-Йорк, 1973. - Фри Пресс. - 304 с
12. Садретдинова З.В. Характеристики нравственной и ценностно-смысловой сфер личности в контексте психологической готовности к выбору профессии : автореф. дис. ... канд. психол. Наук / З.В. Садретдинова. - СПб., 2008. - 24 с.
13. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл. - М.: Апрель-Пресс. 2000. - 148 с.

УДК 37.013

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-22-26

Мухина А.В., Хватаева Н.П.

ЭКОСИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье предлагается новый подход к развитию коммуникативной компетенции обучающихся через моделирование экосистемы, учитывающий взаимодействия ученика с педагогами, сверстниками, семьёй, цифровыми инструментами и социокультурным контекстом. Описаны ключевые принципы экосистемного подхода, такие как системность, динамичность, рефлексивность, технологическая интеграция и практическая ориентированность. Представлена методология формирования экосистемной модели коммуникативной компетенции, включающая картирование экосистемы, цифровой трекинг, кейс-лаборатория, сетевой анализ, рефлексивный цикл и инструменты сбора данных. Ожидаемые результаты включают персонализированные траектории развития и адаптивные программы обучения. Предлагаемый подход характеризуется оригинальностью за счёт концептуализации «коммуникативной экосистемы» как динамической сети взаимодействий на четырёх уровнях (микро-, мезо-, макро-, цифровой), в которой компетенция формируется как свойство взаимосвязей, а не простая сумма изолированных элементов. Полное включение окружения обучающегося (от сверстников до платформ) с формированием портфолио развития обеспечивает персонализацию и гибкую адаптацию к ФГОС, отличая метод от традиционных линейных или узкопрофессиональных моделей.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, экосистемная модель, педагогическая психология, цифровые инструменты, сетевой анализ.

В современной образовательной парадигме коммуникативная компетенция выступает ключевым фактором успешной социализации и профессионального роста. Согласно ФГОС [4], она включает умение устанавливать контакты, обмениваться информацией и решать коммуникативные задачи в различных контекстах. Однако традиционные подходы

фокусируются на изолированных навыках, таких как устная речь или цифровая коммуникация [1], игнорируя сложные взаимодействия в экосистеме обучения. Предлагаемая экосистемная модель основана на идее, что компетенция развивается в динамичной сети связей между микроуровнем (личные качества ученика), мезоуровнем (класс, школа), макроуровнем (семья, общество, культура) и цифровым уровнем (онлайн-платформы, цифровые образовательные инструменты). Это позволяет перейти от статичных «срезов» к анализу траекторий развития, интегрируя рефлекссию и технологии.

Цель исследования — разработать и обосновать модель, сочетающую системный анализ с практическими инструментами для педагогов.

Подход экосистемной модели развития коммуникативной компетенции опирается на ключевые теоретические и методические разработки в педагогической психологии [2], системной теории развития и цифровых технологиях образования. Он интегрирует биоэкологическую модель Бронфенбреннера (микро-, мезо-, макроуровни) [5], стандарты ФГОС для формирования коммуникативных навыков, модели развития компетенции в преемственности образования (с уровнями от элементарного к креативному) [3], сетевой анализ взаимодействий, а также цифровой трекинг и ИИ-анализ. Это позволяет расширить традиционные подходы, добавив динамику экосистемы и технологическую интеграцию.

Модель расширяет теорию Бронфенбреннера, адаптируя её к коммуникативной компетенции в цифровую эпоху. Она вводит понятие «коммуникативной экосистемы» как динамичной сети (микро-, мезо-, макро-, цифровой уровни), где компетенция – это свойство взаимодействий, а не сумма навыков. Это обогащает педагогическую психологию [1], предлагая рамку для анализа траекторий развития с учётом рефлексии и технологий. Экосистемный подход обеспечивает переход от статичных моделей к динамичным, с интеграцией сетевого анализа в педагогику.

Практическая значимость экосистемного подхода заключается в том, что он обосновывает образовательные инструменты: чат-боты для трекинга, кейсы для тренировок, графы для диагностики (лидеры/изолированные), которые используются для персонализации рекомендаций и адаптирования программ обучения. Педагоги получают технологии для мониторинга, а родители – вовлечение в экосистему.

Экосистемный подход к развитию коммуникативной компетенции рассматривает её как свойство сложной сети взаимодействий, а не изолированный набор навыков [3]. Перечислим основные принципы его реализации:

- Принцип системности, который подразумевает учёт всех уровней влияния: микроуровень (личные качества ученика, мотивация), мезоуровень (класс, школа, сверстники), макроуровень (семья, социокультурный контекст) и цифровой уровень (соцсети, платформы). Все элементы экосистемы взаимосвязаны, где изменение в одном узле, например, улучшение онлайн-общения, влияет на другие, создавая целостную картину развития.

- Динамичность, которая акцентирует отслеживание изменений коммуникативной компетенции во времени через лонгитюдные данные. Вместо статичного «среза», например, теста, модель фиксирует траектории роста, адаптируясь к внешним факторам, таким как цифровизация или социальные сдвиги, что обеспечивает устойчивость в изменяющейся среде.

- Рефлексивность, которая интегрирует самооценку, взаимооценку и групповые сессии разбора, превращая учеников в активных соавторов процесса. После каждого коммуникативного эпизода фиксируются рефлексия («Что сработало? Что улучшить?»), формируя портфолио роста и осознанные стратегии.

- Технологическая интеграция. Этот принцип предполагает использование цифровых инструментов для сбора и моделирования данных, обеспечивая точность и

масштабируемость без потери глубины анализа.

- Практико-ориентированность. Фокус на реальных ситуациях (кейс-лаборатория, межкультурные встречи) вместо искусственных тестов гарантирует применимость модели в школьной практике, повышая эффективность педагогических интервенций.

Методология экосистемной модели развития коммуникативной компетенции представляет собой последовательность пяти этапов, сочетающих качественные и количественные методы для комплексного анализа взаимодействий в образовательной экосистеме.

Этап 1: Картирование экосистемы. На первом этапе составляется визуальная карта коммуникативных взаимодействий обучающегося за неделю, например, уроки, переписка, кружки, семья. Выделяются ключевые узлы (педагоги, сверстники, платформы) и типы коммуникации (устная, письменная, невербальная). Методы включают дневники наблюдений, анализ цифровых следов и опросы, что позволяет выявить структуру экосистемы и её сильные/слабые связи. Обязательным условием является согласие обучающегося и его законных представителей.

Этап 2: Цифровой трекинг коммуникации. Второй этап фокусируется на автоматизированной фиксации эпизодов общения с помощью чат-ботов или приложений. Отслеживаются частота, длительность, эмоциональный тон (NLP-анализ текста/голоса) и стратегии (убеждение, компромисс). Пример: бот задаёт рефлексивные вопросы после урока («Удалось ли донести мысль? Что помешало?»), агрегируя данные для динамического мониторинга.

Этап 3: Кейс-лаборатория. Третий этап предполагает создание серии коммуникативных кейсов с нарастающей сложностью: первый уровень – обсуждение в паре, второй – групповая дискуссия с конфликтом, третий – публичное выступление, последний уровень – межкультурное взаимодействие. Фиксация ведётся через видеозапись, самооценку, например, с помощью шкалы Likert, и экспертные чек-листы, обеспечивая практику в реальных сценариях.

Этап 4: Сетевой анализ. Четвёртый этап включает построение графов коммуникативных связей в классе через программы Gephi, NodeXL, метрики центральности (лидеры мнений), изоляции, плотности сети. Сравниваются графики до и после интервенций, таких как тренинги, проекты, визуализируя изменения и выявляя узкие места в экосистеме.

Этап 5: Рефлексивный цикл. Заключительный этап включает индивидуальные и групповые сессии разбора, анализ кейсов, стратегий, влияния инструментов. Формируется портфолио коммуникативного роста, с рекомендациями для корректировки экосистемы.

Построение экосистемной модели коммуникативной компетенции обучающегося позволяет перейти от фрагментарного анализа навыков к целостному пониманию их развития в реальной сети взаимодействий [2]. Она отражает реальную сложность коммуникации XXI века, учитывая все уровни экосистемы и показывает, как онлайн-платформы и семья влияют на классные взаимодействия, а также в отличие от традиционных тестов, фокусирующихся на изолированных навыках. Модель интегрирует количественные и качественные методы, сочетание сетевого анализа, цифрового трекинга и рефлексий даёт многомерную картину, где показан не только «уровень» сформированности компетенции, но и траектории роста.

Рефлексивный цикл и портфолио превращают учеников в соавторов процесса, повышая мотивацию и самоэффективность через практику реальных кейсов, включая межкультурные встречи и конфликты. Педагоги получают практические инструменты, персонализированные рекомендации и базу кейсов, что позволяет адаптировать программы под ФГОС, снижая тревожность и повышая эффективность обучения. Наконец, динамичный мониторинг обеспечивает масштабируемость и устойчивость, корректируя подход на

изменения вроде цифровизации или миграции и создавая адаптивное обучение для школ и вузов.

Экосистемная модель коммуникативной компетенции имеет ряд основных недостатков, связанных с её реализацией в образовательной практике. Она характеризуется высокой сложностью и трудоёмкостью, поскольку требует координации множества участников, а также последовательного выполнения этапов вроде картирования экосистемы, цифрового трекинга и анализа, что трудно осуществимо в стандартных школьных условиях с ограниченным временем и кадровыми ресурсами. Кроме того, модель ресурсоёмка: для её работы необходимы цифровые инструменты, такие как чат-боты, Gephi и NLP-сервисы, а также обучение педагогов и соответствующая техническая инфраструктура, что в регионах РФ, например, в Удмуртии, часто недоступно без дополнительного финансирования.

Вопросы конфиденциальности и этики также представляют серьёзный вызов. Цифровой трекинг, включающий анализ переписок и речи, несёт риски нарушения приватности данных, особенно при участии несовершеннолетних, и требует сложных процедур согласия. Субъективность качественных данных усугубляет проблему, рефлексии и самооценки зависят от мотивации учеников, снижая надёжность результатов, а сетевой анализ чувствителен к объёму выборки данных, где, например, неделя наблюдений может не отразить долгосрочные паттерны. Наконец, отсутствие стандартизированных норм отличает данную модель от тестов ФГОС, она не предоставляет унифицированных «уровней» компетенции, что усложняет сравнение результатов и аттестацию.

Таким образом, экосистемная модель развития коммуникативной компетенции представляет собой инновационный подход, интегрирующий системность, динамичность и рефлексивность для анализа взаимодействий в образовательной среде XXI века. Предложенная методология, от картирования экосистемы и цифрового трекинга до сетевого анализа и рефлексивного цикла, позволяет выявлять траектории роста, узкие места и персонализированные стратегии, сочетая количественные инструменты с качественными, такими как кейсы или портфолио. Преимущества модели заключаются в отражении реальной сложности коммуникации и вовлечении всех её уровней и форм. В перспективе модель масштабируема для вузов, инклюзии и межкультурного обучения, обогащая педагогическую психологию. Оригинальность предлагаемого экосистемного подхода к развитию коммуникативной компетенции заключается в его интеграции, выходящей за рамки традиционных моделей, фокусирующихся на изолированных навыках или статичных тестах. Так, подход вводит понятие «коммуникативной экосистемы» как динамичной сети взаимодействий на четырёх уровнях, где компетенция возникает как свойство связей, а не сумма элементов – это первое такое описание в русскоязычной педагогической литературе. Во-вторых, уникальна цифровизация трекинга в реальном времени. И наконец, вовлечение всего окружения обучающегося с созданием портфолио роста делает модель персонализированной и адаптивной под ФГОС, отличая её от линейных или профессионально-ориентированных подходов. Дальнейшие исследования должны фокусироваться на стандартизации для широкого применения в российских школах.

Список источников:

1. Канал В.П., Свирский А.Л. Коммуникативная компетенция в обучении иностранным языкам / В.П. Канал, А.Л. Свирский // Иностранные языки в школе. - 2015. - № 3. - С. 2-9.
2. Стурикова М.В. Модель развития коммуникативной компетенции учащихся в условиях преемственности образования / М.В. Стурикова // Гуманитарные научные исследования. - 2015. - № 11. - [Электронный ресурс]. - URL: <https://human.snauka.ru/2015/11/12990> (дата обращения: 23.02.2026).
3. Уткин А.В., Шевченко К.В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к

методологической практике / А.В. Уткин, К.В. Шевченко // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2022. - № 2 (107). - С. 175-189.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. №287 (с изменениями на 18 июня 2025 г.) - [Электронный ресурс]. - URL:<https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 23.02.2026)

5. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design / U. Bronfenbrenner. - Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press, 1979. - 330 p.

УДК 37.02

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-26-31

Майер Р.В.

ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ СИЛЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ПОНЯТИЯМИ В УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ

Аннотация. В статье проанализирована проблема исследования семантического пространства учебного текста методами компьютерной лингвистики. В качестве примера рассмотрены тексты по астрономии. В результате анализа трех школьных учебников астрономии и статьи Википедии «Звезда» было изучено семантическое пространство тем «Звезды и их виды» и «Эволюция Вселенной», выявлены ключевые понятия и частоты их употребления. С помощью специальной компьютерной программы определены косинусная близость и семантические расстояния между различными астрономическими понятиями, обозначающими виды звезд (пульсар, новая звезда, черная дыра...) и их характеристики (радиус, масса, светимость...). Построены графы, учитывающие количества употреблений ключевых понятий и степень их семантической связанности. Выявлены центральные концепты и типы связей между астрономическими понятиями. Рассмотренный метод можно использовать для изучения других учебных текстов.

Ключевые слова: астрономия, векторизация слов, дидактика, компьютерная лингвистика, косинусная мера, понятия, семантическая близость, текст, учебник.

Учебный текст является многомерным объектом, сложной системой, характеризующейся семантическим пространством (СП), образованным совокупностью научных понятий и связей между ними. Текст является сообщением, передаваемым от автора (учителя) к учащимся, в котором закодирована учебная информация. Взаимодействие ментального пространства ученика (то есть внутренней карты знаний, убеждений, ассоциаций) с семантическим пространством текста является основой для коммуникации и обмена знаниями. Опираясь на личный опыт и ранее приобретенные знания, ученик определенным образом интерпретирует текст, придавая словам и фразам смысл. Обычно содержание учебного текста изменяет когнитивное пространство ученика, расширяя и усложняя его знания. Знания ученика также можно описать в терминах семантического пространства, то есть как связанную совокупность понятий, расположенных на определенных расстояниях друг от друга. По мере обучения появляются новые понятия, связи между ними становятся сильнее (короче), происходит «уплотнение» или «сгущение» знаний вокруг ключевых концептов.

Для установления степени семантической связанности понятий А и В применяют следующие методы: 1) анализ семантического графа онтологической базы знаний, в ходе которого учитываются семантические связи между узлами (то есть научными понятиями), длина пути от одного термина к другому и тип семантической связи; 2) нахождение пересечения (то есть общих слов) определений понятий А и В; чем больше слов входит в оба определения, тем сильнее связь; 3) векторизация слов: каждому слову ставят в соответствие контекстный вектор $\vec{a}(a_1, a_2, \dots, a_N)$, элементы которого a_k равны количеству вхождений термина в k -ое контекстное окно ($k = 1, 2, \dots, N$). При этом степень связанности понятий характеризуется косинусом угла между соответствующими векторами в N -мерном словесном пространстве [2; 3].

Последний метод опирается на дистрибутивную гипотезу, согласно которой лингвистические единицы (слова), часто встречающиеся в одинаковых фрагментах текста (одних и тех же предложениях и абзацах), связаны между собой семантически.

Цель статьи: используя методы компьютерной обработки текста, определить семантические расстояния между ключевыми понятиями отдельных тем учебного курса астрономии, построить граф, моделирующий семантическое пространство текста.

Методологической основой исследования являются работы следующих ученых: С.Д. Manning, Р. Raghavan и Н. Schütze [1], Д.С. Бранченко, Ю.А. Кравченко и Ю.С. Новикова [2], А.В. Анисимов, А.А. Марченко и В.К. Кисенко [3] (семантическая связанность понятий и СП), М.В. Самофалова и Н.В. Суркова [4] (ментальные карты). Для обработки анализируемых текстов и вычисления мер близости применяются компьютерные программы, написанные в среде ABCPascal.

Метод определения силы семантической связи понятий А и В состоит в следующем:

1. Анализируемый текст конвертируют в текстовый файл, преобразуют все прописные буквы в строчные. С помощью специальной программы Prog1.pas текст очищают от шума: удаляют знаки препинания, стоп-слова, двойные и тройные пробелы, пустые строки. К стоп-словам относятся предлоги, союзы, междометия; они не несут важной информации. Двойные термины преобразуют так, чтобы они воспринимались программой как одно слово, например: черная дыра => черн_дыра, нейтронная звезда => нейтрон_зв и т.д.

2. Осуществляют векторизацию слов, расстояние между которыми необходимо вычислить. Текст разбивают на перекрывающиеся фрагменты, – контекстные окна по d слов со смещением s (меньше d). С помощью компьютерной программы Prog2.pas для каждого термина А определяется координата x (номер слова от начала текста) и устанавливается контекстный вектор – одномерная матрица, элементы которой a_k равны количеству вхождений термина в k -ое контекстное окно ($k = 1, 2, \dots, N$). Используют стемминг, то есть отбрасывают окончания и другие изменяемые части слов. Множество контекстных векторов образует словесное векторное пространство текста.

3. Определяют семантическую близость (связанность) понятий А и В, для этого вычисляют косинус угла между векторами $\vec{a}(a_1, a_2, \dots, a_N)$ и $\vec{b}(b_1, b_2, \dots, b_N)$ словесного пространства. Их компонентами являются количества этих понятий a_k и b_k в k -ом контекстном окне (некоторые из них равны 0). Используется формула [1 – 3]:

$$K(A, B) = \frac{a_1 b_1 + a_2 b_2 + \dots + a_N b_N}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + \dots + a_N^2} \cdot \sqrt{b_1^2 + b_2^2 + \dots + b_N^2}},$$

где N – число контекстных окон. Когда вектора $\vec{a}$ и $\vec{b}$ совпадают, $K(A, B) = 1$. Если понятия А и В ни разу не попали в одно контекстное окно, то вектора $\vec{a}$ и $\vec{b}$ ортогональны,

$a_k b_k = 0$ для любых k , $K(A, B) = 0$. Результаты записываются в файле `vihod.txt` в виде столбцов чисел, которые легко перенести в Excel.

4. В таблицах Excel вычисляют семантическое расстояние между терминами: $L(A, B) = 1 / K(A, B) - 1$. При $K(A, B) = 0$ (связь отсутствует) оно бесконечно велико, а при $K(A, B) = 1$ – равно 0. Получают матрицу расстояний между понятиями.

5. На основе полученной матрицы расстояний строят граф, визуализирующий семантические связи между понятиями. Возможны два подхода: 1) выбирают 3 – 4 близко расположенных понятия, связи между ними моделируются жесткими стержнями длиной $L(A, B)$, а остальные – упругими нитями; 2) находят центральный концепт, с которым тесно связаны остальные понятия; инцидентные ему ребра считаются очень жесткими, а остальные – эластичными. Длинные ребра, отвечающие слабым связям между понятиями, изображаются кривыми линиями, на которых указаны их веса (расстояния в СП).

С целью определения степени семантической близости между астрономическими понятиями, был осуществлен анализ отдельных глав школьных учебников астрономии: 1) учебник [5], главы: 5. Солнце и звезды; 6. Строение и эволюция Вселенной; 2) учебник [6], главы: 6. Солнце – дневная звезда; 7. Звезды; 8. Строение и эволюция Вселенной; 3) учебник [7], главы: 6. Солнце и звезды; 7. Галактики; 8. Эволюция Вселенной. Кроме того, использовалась статья из Википедии «Звезда» [8].

Перечисленные тексты были скопированы в один файл `obshii.txt` (объем 49911 слов), из которого удалены знаки препинания, числа и все слова длиной 1 или 2 буквы. Кроме того, были произведены замены: 1) звезда главной {последовательности} => зв_главной; 2) двойная звезда => двойная_зв; 3) переменная звезда => переменн_зв; 4) {сверх-}новая звезда => новая_зв; 5) нейтронная звезда => нейтронн_зв; 6) черная дыра => черн_дыра; 7) планета гигант => планета_гиг. Это необходимо, чтобы компьютерная программа, подсчитывающая термины, не путала черную дыру с черным телом, звезды-гиганты с планетами гигантами, а также понятия «звезда», «двойная звезда», «новая звезда» и т.д., которые рассматриваются как отдельные. Понятия «гигант» и «сверхгигант» объединяются и учитываются как одно научное понятие; то же самое – «новая» и «сверхновая» {звезды}. Объем получившегося файла 49740 слов.

С помощью компьютерной программы для любой пары понятий была вычислена косинусная мера близости $K(A, B)$ и семантическое расстояние $L(A, B)$. При этом ширина контекстного окна составляла 20 слов, а смещение – 5 слов. Текст был разделен на 9948 перекрывающихся фрагмента; каждому понятию соответствует одномерная матрица (вектор) из 9948 компонентов, большая часть из которых равна 0. Результаты определения количества терминов, косинусной меры близости и семантического расстояния между ними были представлены в электронной таблице Excel. Некоторые понятия оказались связаны слабо, для них L слишком велико. Допустим, $K(\text{масса, звезда}) = 0,281$; это означает, что угол между соответствующими векторами равен $73,7^\circ$. Если не рассматривать словосочетания типа «двойная звезда» как один термин и найти семантические расстояния между словами звезда – двойная, звезда – переменная, звезда – нейтронная, то получаются значения $L = 3, 3,5$ и $4,3$.

Если для каждого научного понятия вычислить среднее расстояние до остальных понятий, то удастся выявить центральные концепты, вокруг которых концентрируются все остальные понятия. В данном случае центральным концептом является понятие «звезда» $L_{cp} = 7,48$. Поэтому в центр графа поместим концепт «звезда», а все остальные понятия расположим так, чтобы их расстояния до центрального концепта соответствовали найденным значениям L . Учтем расстояния между тесно связанными нецентральными понятиями. Короткие связи изобразим отрезками длиной L , длинные – кривыми линиями. Связи между очень далекими понятиями не изображаются.

Получившийся граф «Виды звезд» (рис. 1) похож на ментальную карту, отличаясь от нее тем, что был построен не произвольно, а с учетом наименьших семантических расстояний между терминами. Размеры кружков в узлах графа пропорциональны числу использования в тексте соответствующих понятий (то есть их важности). Обсуждаемые понятия образуют множество точек в многомерном искривленном пространстве, а на рисунках изображаются их проекции на некоторую плоскость. Теоремы Евклида не выполняются, некоторые ребра изображаются отрезками меньшей длины, одна сторона треугольника может превышать сумму двух других сторон. Примером подобного графа является ментальная карта времени движения из точки А в Б на такси и на метро. На рис. 1 понятие «черная дыра» (ЧД) представлена двумя вершинами; в СП они совпадают.



Рис. 1. Расстояния между понятиями, обозначающими виды звезды.

Аналогичным образом были определены семантические расстояния между концептами «звезда», «галактика», «Вселенная» и их характеристиками: масса, плотность, светимость (или мощность), звездная величина, блеск, температура, период {обращения}, радиус (или диаметр). Это позволило построить ментальную карту «Характеристики звезд» (рис. 2). В ее центре – ключевой концепт «звезда» (включает переменные, двойные, нейтронные и другие звезды), а вокруг него – второстепенные понятия, удаленные на расстояния L . Диаметры кружков-понятий пропорциональны количеству употреблений, то есть их важности для усвоения учебного материала. Из рис. 2, в частности, следует, что понятие «светимость» связано с понятиями: 1) звездная величина (4,4); 2) температура (5,2); 3) период {изменения светимости переменных звезд} (7,4); 4) радиус или диаметр (9,5).



Рис. 2. Расстояния между понятиями, обозначающими характеристики звезд.

Анализ учебных текстов по астрономии позволяет выделить следующие типы связей: 1) между понятиями с противоположными значениями (антонимия): звезды-гиганты – карлики; 2) между родовым и видовыми понятиями: звезды – переменные, двойные, сверхновые звезды, черные дыры; 3) между частью и целым: звезды – галактика – Вселенная, галактика – квазар, звезда – светимость, температура, масса (это характеристики звезд, то есть часть их свойств); 4) ассоциативные: звезда – звездная величина, светимость, галактика, сверхновая, черная дыра и т.д. Многие ребра графа обусловлены причинно-следственными связями. Например, от периода обращения двойных звезд зависит изменение их блеска, звездной величины и светимости. Плотность – одна из характеристик звезд и Вселенной, зависящая от массы; по мере расширения Вселенной температура и плотность уменьшаются.

Семантическая связь между понятиями «звезда» и «галактика» объясняется тем, что звезда – составная часть галактики [5 – 8]. Звезды – источники света и тепла в галактиках, основные участники различных галактических процессов (рождение новых звезд, столкновения и т.д.). Звезды и галактики развиваются взаимосвязано: галактики растут за счет звездообразования, а также слияния с другими галактиками.

В статье рассмотрен метод определения семантической близости понятий, основанный на обработке учебного текста с помощью компьютерных технологий. В результате анализа трех школьных учебников астрономии и статьи Википедии «Звезда» было изучено семантическое пространство тем «Звезды и их виды» и «Эволюция Вселенной». Используя компьютерные методы, выявлены ключевые понятия и получены вектора, характеризующие их распределения в тексте. Это позволило вычислить косинусную меру близости и семантические расстояния между понятиями, а также построить графы, визуализирующие связи между ними. Они фактически являются ментальными картами, показывающими не только связи между понятиями, но и степень их близости в семантическом пространстве текста. Применяемый метод открывает новые перспективы в плане изучения учебных текстов.

Список источников:

1. Андриевская Н.К. Гибридная интеллектуальная мера оценки семантической близости / Н.К. Андриевская // Проблемы искусственного интеллекта. - 2021. - № 1. - С. 4-17.
2. Артюшина Л.А. Методы представления информации в простых семантических сетях / Л.А. Артюшина // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. - 2020. - Т. 20, - № 3. - С. 382-393.
3. Батура Т.В. Семантический анализ и способы представления смысла текста в компьютерной лингвистике / Т.В. Батура // Программные продукты и системы. - 2016. - № 4. - С. 45-57.
4. Бермудес С.Х. Метод измерения семантического сходства текстовых документов / С.Х. Бермудес // Известия ЮФУ. Технические науки. - 2017. - № 3. - С. 17-29.
5. Ванюшкин А.С., Гращенко Л.А. Методы и алгоритмы извлечения ключевых слов / А.С. Ванюшкин, Л.А. Гращенко // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. - 2016. - № 19. - С. 85-93.
6. Гнитецкая Т.Н. Основы теории внутрипредметных связей / Т.Н. Гнитецкая // Физическое образование в вузах. - 1999. - № 2. - С. 23-39.
7. Косова М.М., Зильберглейт М.А. Описательная статистика учебных текстов по физике / М.М. Косова, М.А. Зильберглейт // Труды Белорусского государственного технологического университета. Серия 6. Физико-математические науки и информатика. - 2006. - № 14. - С. 167-170.

8. Майер Р.В. Сложность учебных понятий и текстов: монография / Р.В. Майер. - Глазов: ГИПУ, 2024. - 132 с.
9. Майер Р.В. Сложность решения учебной задачи: монография / Р.В. Майер. - Глазов: ГИПУ, 2026. - 170 с.
10. Марчук Ю.Н. Компьютерная лингвистика: учеб. Пособие / Ю.Н. Марчук. - М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. - 317 с.
11. Ракитина С.В. Концептосфера и семантическое пространство научного текста / С.В. Ракитина // Альманах современной науки и образования. - 2009. - № 8-1. - С. 125-126.
12. Manning C.D., Raghavan P., Schütze H. An Introduction to Information Retrieval / C.D. Manning, P. Raghavan, H. Schütze. - Cambridge University Press. 2008. - 520 p.

УДК 159.9:355.01

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-31-34

Спивак Е.О., Никулина А.А.

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВООРУЖЁННОГО КОНФЛИКТА

Аннотация. В статье анализируются психологические последствия вооружённых конфликтов для различных категорий пострадавших - военнослужащих, гражданского населения и детей. Рассматривается феномен посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) как нормальной реакции психики на травмирующие события военного времени, его симптоматика и долгосрочные последствия. Особое внимание уделяется разрушительному влиянию войны на детей, приводящему к «потере детства», трансформации ценностных ориентаций и кризису идентичности. Обосновывается необходимость внедрения комплексного, многоуровневого подхода к психологической реабилитации, включающего физиологический, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, личностный и коммуникативный компоненты. Предлагаются ключевые направления работы: психологическая помощь семье, детям и взрослым, а также социальная поддержка в условиях постконфликтного восстановления. Делается вывод о необходимости координации усилий психологов, психиатров, педагогов, социальных работников и медиков для эффективной реабилитации пострадавших.

Ключевые слова: вооружённый конфликт, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), психологическая реабилитация, жизненный путь личности, психологическая травма, социальная дезадаптация.

Цель статьи – проанализировать психологические последствия вооружённых конфликтов для различных категорий пострадавших (военнослужащих, гражданского населения, детей) и обосновать необходимость внедрения комплексного, многоуровневого подхода к их психологической реабилитации в условиях постконфликтного восстановления.

На протяжении многих лет человечество разрабатывало способы разрешения вооружённых конфликтов, однако в начале XXI века война осталась актуальной реальностью. Террористические акты как инструмент политических и экономических целей активно распространяются, включая страны СНГ, что обуславливает необходимость применения вооружённых методов для их предотвращения.

Проблема: разрушительное воздействие вооружённых конфликтов на психику человека, проявляющееся в развитии посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), трансформации ценностных ориентаций, кризисе идентичности, нарушении базовых прав человека и «потере детства» у подрастающего поколения, при недостаточной эффективности существующих систем психологической помощи пострадавшим.

Гипотеза: предполагается, что реализация интегрированной системы психологической помощи, объединяющей физиологический, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, личностный и коммуникативный компоненты, а также включающей работу с семьёй, детьми, взрослыми и социальную поддержку, позволит не только снизить симптоматику ПТСР, но и способствовать восстановлению ценностных ориентаций, преодолению кризиса идентичности, социальной дезадаптации и возвращению пострадавших к полноценной жизни в мирных условиях.

Война – это всегда для любого человека разрушение его жизни, его представлений о себе, о мире. Это, прежде всего, угроза безопасности жизни, это страх перед угрозой жизни [1, с. 32]. Несмотря на Устав ООН [7], запрещающий войну, в XX веке погибло около 100 миллионов человек, а в последнее десятилетие XX века зафиксировано более 100 активных конфликтов [8, с. 252]. Эскалация насилия, экстремизма, геноцида, вызванная экономическими, религиозными, этническими кризисами, сепаратизмом и расизмом, делает защиту человеческой жизни одной из главных проблем современности.

Сохранение прав человека в зоне боевых действий часто игнорируется: гибель 25 мирных людей в мирное время – катастрофа, в военное – «издержки», хотя права одни и те же, закреплённые во Всеобщей декларации прав человека [3]. Те, кто прошёл через войну, сталкиваются с фундаментальным переосмыслением ценностей: жизнь становится главным достоянием, тогда как в мирной жизни доминируют материальные блага. Современное общество декларирует ценность жизни, но порождает насильников, готовых её отнять.

Жизненный путь личности в условиях вооружённого конфликта представляет собой сложный и многофакторный процесс, в ходе которого индивид подвергается постоянным стрессовым и травмирующим воздействиям. В условиях боевых действий человек сталкивается с непосредственной угрозой жизни, разрушением привычной среды проживания, утратой близких и потерей чувства безопасности. Такие экстремальные обстоятельства значительно увеличивают риск развития психологических нарушений, в первую очередь посттравматического стрессового расстройства. С психологической точки зрения, переживание ужасов войны приводит к глубоким внутренним конфликтам, нарушению когнитивных и эмоциональных процессов, возникновению чувства безысходности и страха. Эти последствия могут иметь долговременный характер и существенно влиять на жизнь личности, превращая пережитое в тяжёлое бремя. Рассмотрим каждый из этих аспектов.

В период военных действий особую актуальность приобретает проблема посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) – комплекса психических нарушений, возникающих у участников боевых действий и мирного населения под влиянием стрессов [5]. ПТСР характеризуется: ощущением быстротечности будущего и сужением круга интересов; сильными негативными эмоциями: страхом, тревогой, апатией, раздражительностью, фобиями; нарушениями сна, памяти, внимания, мышления, режима питания и отдыха; социальной изоляцией, отчуждённостью, агрессией, аутодеструктивным поведением, зависимостями (алкоголь, наркотики); физиологическими изменениями: сбоем выработки кортизола и адреналина, ослаблением иммунной системы, постоянным состоянием «готовности к бою» даже во сне [2]; навязчивыми воспоминаниями («флэшбеки»), галлюцинациями, чувством вины, стыда, гнева и печали. ПТСР – это нормальная реакция психики на травмирующее событие. Оно может развиваться после одного

события или повторяющихся травм и сохраняться годами. Типичные триггеры – звуки, запахи, места, напоминающие о войне (например, проезжающий мимо человек на электросамокате, который своим звуком напоминает приближение БПЛА). Психика формирует защитные механизмы (избегание, эмоциональная отстранённость), которые в мирной жизни становятся деструктивными. Ветераны войн сталкиваются с барьером между двумя реальностями: войной и миром, и им часто не объясняют, как адаптироваться.

Война разрушает не только военных, но и гражданское население. По данным агентств, 85–95% жертв современных конфликтов – гражданские лица, половина из которых – дети [6]. Для детей война особенно разрушительна: они теряют дома, школы, больницы, безопасность и родителей; наблюдая насилие, они начинают воспринимать его как норму и воспроизводят его в будущем; у них развивается чувство безнадежности, пессимизма, потеря веры в будущее; на фоне страха, голода, болезней и отсутствия медицинской помощи (например, 2,7 млн детей в Демократической Республике Конго умерли от болезней на фоне конфликта к 2013 г.) они теряют возможность здорового развития, привязанности и образования; многие из них становятся мишенями: чернорабочими, объектами торговли, сексуальной эксплуатации или солдатами-комбатантами, что, по мнению ЮНИСЕФ, приводит к «потерянному детству» [9].

Психологическое пространство жителей в зоне вооружённого конфликта трансформируется: дом у них приобретает символическое значение, они живут с постоянной угрозой потери всего – «тревожная сумка» с документами, лекарствами и едой становится единственной надеждой. Это формирует новые поля общественного самосознания, где главной и единственной ценностью становится собственная жизнь и жизнь близких. Люди испытывают кризис идентичности, их смысложизненные ориентации и ценности видоизменяются. В этих условиях стресс-факторы многогранны: от прямой угрозы жизни до социальных (потеря работы, финансовая нестабильность, блокады), политических (ограничения свободы передвижения, права) и информационных (перегрузка или недостаток информации). Эти факторы снижают качество жизни, вызывают фрустрацию и приводят к хроническому стрессу, который организм воспринимает как норму, затрудняя адаптацию к мирной жизни.

Эффективная психологическая помощь людям, которые пострадали в результате боевых действий, включает в себя шесть компонентов: физиологический (выявление и проработка психосоматических нарушений, фиксация стрессовых реакций); когнитивный (работа с Я-концепцией, восстановление адекватной самооценки, осознание возможности нормальной жизни, принятие настоящего); эмоциональный (отреагирование травмы, преодоление фобий, тревоги, депрессии, раздражительности, флэшбеков, восстановление эмоционального комфорта); поведенческий (преодоление пассивности, пробуждение социальной активности, профилактика деструктивного и аддиктивного поведения); личностный (коррекция трансформаций личности, восстановление конструктивных смысложизненных стратегий, мобилизация личностных ресурсов, обучение саморегуляции и планированию); коммуникативный (восстановление общения, преодоление конфликтов в семье и между «пострадавшими» и «непострадавшими») [4, С. 123-124].

Ключевые направления работы включают: работу с семьёй (диагностика состояния родителей и ребёнка, построение совместной программы помощи и работа с родителями как с первичными источниками травмы), работу с детьми (арт-терапия, игровая терапия, когнитивно-поведенческая терапия, групповая и индивидуальная терапия, вовлечение в полезную деятельность и творчество), работу со взрослыми (вовлечение в трудовую и кружковую деятельность для замены негативных эмоций позитивными) и социальную поддержку (создание бесплатных консультационных кружков, образовательных программ, государственной поддержки и подготовка педагогов к работе с травмированными детьми).

Таким образом, восстановление после пережитого военного конфликта – это длительный процесс, требующий комплексного подхода и значительных ресурсов. Эффективная помощь требует координации усилий психологов, психиатров, педагогов, социальных работников, юристов и медиков.

Список источников

1. Андреева И.А. Психологическая составляющая самосознания личности в экстремальных условиях: специфика влияния вооруженного конфликта на Донбассе / И.А. Андреева // Развитие личности. - 2018. - № 4. - С. 30-40.
2. Андриющенко М.А. Помощь личности в кризисной ситуации на примере военнослужащих, участников боевых действий / М.А. Андриющенко. - Москва : Международная студенческая научная конференция : Студенческий научный форум - 2014, 2016-2025. - [Электронный ресурс] - URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014002863> (дата обращения: 12.09.2025).
3. Всеобщая декларация прав человека (Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года). - Организация Объединённых Наций : Мир, достоинство и равенство на здоровой планете, 2025. - [Электронный ресурс] - URL: <https://www.un.org/ru/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (дата обращения: 12.09.2025).
4. Рядинская Е.Н. Особенности разработки комплексно-структурной модели формирования смысловых стратегий личности в условиях вооружённого конфликта / Е.Н. Рядинская // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. - 2018. - № 2 (38). - С. 114-132.
5. Смулевич А.Б. Психогенные заболевания / А.Б. Смулевич, В.Г. Ротштейн. - Москва : МЕДпресс-информ, 2001. - [Электронный ресурс] - URL: <https://ncpz.ru/lib/55/book/34/chapter/13> (дата обращения: 12.09.2025).
6. Страх, боль и отчаяние: как война влияет на детей. - Москва : НЭН, 2016-2025. - [Электронный ресурс] - URL: <https://n-e-n.ru/kak-vliyaet> (дата обращения: 12.09.2025).
7. Устав Организации Объединённых Наций (Принят в г. Сан-Франциско 26 июня 1945г.). - Организация Объединённых Наций : Мир, достоинство и равенство на здоровой планете, 2025. - [Электронный ресурс] - URL: <https://www.un.org/ru/about-us/un-charter/full-text> (дата обращения: 12.09.2025).
8. Moore J. Hard choices: Moral Dilemmas in Humanitarian Intervention. - Oxford : Rowman & Littlefield, Lanham, 1998. - 322 p. - ISBN 0-847-69031-8.
9. Tumay S. UNICEF helps Syria's children heal from trauma / S. Tumay. - New Jersey : Forbes, 2025. - [Электронный ресурс] - URL: <https://www.forbes.com/sites/unicefusa/2019/12/11/unicef-helps-syrias-children-heal-from-trauma> (дата обращения: 12.09.2025).

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.881.111.1

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-35-41

*Закуцкая Е.Р., Прядко Ю.П.***РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ С ПОМОЩЬЮ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРИСТИЧЕСКОГО КАЛАМБУРА**

Аннотация. В статье рассматривается потенциал использования английских юмористических каламбуров, в частности фонетических (омофонических и паронимических), как эффективного инструмента развития когнитивной фонетической гибкости у обучающихся. Анализируются теоретические основы когнитивной гибкости в трудах Л.С. Выготского, Р. Спиро, М.А. Холодной, а также фонетической гибкости в работах И.А. Зимней, Н.И. Жинкина и П. Куль. Описывается процесс декодирования фонетических каламбуров с психолингвистической точки зрения, выделяются его ключевые этапы: первичный анализ материала, столкновение с семантическим диссонансом и его разрешение. Предлагаются критерии отбора каламбуров для учебного процесса (возраст обучающихся, уровень владения языком, соответствие программе) и алгоритм работы с ними на уроках английского языка, включающий подготовительный, аналитический и тренировочный этапы. Делается вывод о том, что систематическое использование фонетических каламбуров способствует развитию фонематического слуха, языковой догадки, скорости мыслительных процессов и формированию устойчивых артикуляционных навыков.

Ключевые слова: когнитивная гибкость, фонетическая гибкость, английский язык, каламбур, фонетический каламбур, омофония, паронимия, методика преподавания, развитие произношения, фонематический слух.

Актуальность темы. В современной методике преподавания английского языка внимание уделяется не только накоплению знаний, умений и навыков, но и развитию мышления обучающихся. Одной из ключевых способностей в контексте изучения английского языка является когнитивная гибкость – способность обучающегося быстро переключаться между различными лексическими, фонетическими, грамматическими единицами, адаптироваться к изменяющемуся лингвистическому контексту; способность анализировать одни и те же языковые единицы в разных аспектах. Английская юмористическая игра слов, в частности фонетический каламбур, представляет собой уникальный когнитивный «тренажер» для развития когнитивной гибкости. Декодирование таких фонетических единиц требует от учащегося не только глубоких фонологических знаний, но и высокой скорости аналитических процессов, что делает данную тему крайне актуальной для современной методики преподавания английского языка.

Объект исследования: процесс формирования и развития фонетической гибкости у обучающихся в ходе изучения английского языка.

Предмет исследования: методика использования английских фонетических каламбуров как инструмента развития когнитивной фонетической гибкости у обучающихся.

Цель данной статьи – теоретически обосновать и проанализировать фонетическую игру слов в английских каламбурах как эффективный инструмент развития фонетической когнитивной гибкости в процессе обучения английскому языку.

Проблема исследования заключается в необходимости формирования гибкого навыка различения фонем и недостатком приемов, использующих когнитивный потенциал игрового дискурса для создания устойчивых артикуляционных навыков.

Гипотеза: систематическое использование фонетических каламбуров на занятиях по английскому языку способствует развитию когнитивной гибкости обучающихся.

Основы понимания когнитивной гибкости в речевых процессах были заложены еще Л. С. Выготским в работе «Мышление и речь». Описывая процесс формирования понятий у ребенка, выдающийся учёный подчеркивал, что «...понятие возникает в процессе интеллектуальной операции; в его образовании участвуют все элементарные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании, ... функциональное употребление слова в качестве средства произвольного направления внимания, абстрагирования, выделения отдельных признаков, их синтеза и символизации с помощью знака» [Л.С. Выготский, «Мышление и речь», гл. 5, ч. 18].

В дальнейшем данную мысль развивал В.Д. Шадриков, выделяя гибкость мышления как одно из наиболее главных свойств умственной деятельности [9].

Термин «когнитивная гибкость» (cognitive flexibility) в методике связывают с именами американских ученых Ранда Спиро (R. Spiro) и его коллег, которые в 1980-х годах разработали Теорию когнитивной гибкости (Cognitive Flexibility Theory – CFT) для объяснения того, как люди обучаются в «сложных, многогранных областях» (к которым, безусловно, относится и иностранный язык) [1].

Согласно Ранду Спиро и его коллегам, когнитивная гибкость — это умение спонтанно реструктурировать имеющиеся знания в зависимости от радикально меняющихся требований ситуации. Когнитивная гибкость – это инструмент, необходимый в таких «многослойных» сферах науки, как медицина, языкознание, механика и техника, поскольку в данных отраслях одно и то же явление может исследоваться и применяться в совершенно разнообразных, не похожих контекстах; кроме того, какое-либо явление в этих науках может приобретать неожиданный, неочевидный смысл [1].

Согласно М. А. Холодной, развитая когнитивная гибкость и многовариантность оценок происходящего (в противовес «черно-белому мышлению») свидетельствует о высоком уровне интеллектуального развития человека [2].

Фонетическая гибкость является частным проявлением когнитивной гибкости в области слухового восприятия и артикуляции. Теоретическим базисом для определения данного феномена послужили работы И. А. Зимней [3], обосновавшей концепцию перцептивной гибкости при обучении иностранным языкам, и труды Н. И. Жинкина [4], описывающие динамическую природу механизмов речевого слуха.

Связь между понятиями фонетической и когнитивной гибкости носит комплементарный характер. Если когнитивная гибкость определяет общую интеллектуальную пластичность, то фонетическая гибкость подразумевает адаптацию индивидуума к разнообразным нейронным связям «звук – смысл». Т.е. фонетическая гибкость подразумевает способность индивидуума к дифференциации звуков, понимание даже минимальных смысловых различий в фонемах, которые, в свою очередь, влияют и на семантику слов; приспособление к речевым ситуациям, когда привычный звук приобретает новое значение.

Согласно теории американской ученой Патриции Куль, наиболее развита фонетическая гибкость у младенцев в силу повышенной нейронной пластичности мозга. В процессе взросления нейронные связи, отвечающие за распознавание и воспроизведение звуков, не встречающихся в родном языке, постепенно ослабевают. Таким образом, во взрослом возрасте различать звуки, фонемы, а также приспособиться к необходимой артикуляции гораздо сложнее.

В контексте сохранения и развития фонетической гибкости в английском языке в процессе его изучения используются различные методики. Наша гипотеза заключается в том, что применение английского юмористического дискурса, а именно каламбуров, имеет обширный потенциал в направлении фонетической пластичности у обучающихся.

Каламбур в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова определяется как «шутка, основанная на комическом использовании сходно звучащих, но разных по значению слов». В отечественной лингвистической традиции принято опираться на классификацию И. В. Арнольд, которая выделяет каламбуры на основе полисемии, полной или частичной омонимии, созвучии (омофонии) и/или паронимии, а также антонимов [5].

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляют фонетические, а именно омофонические и паронимические английские каламбуры, так как именно они создают необходимый уровень когнитивного напряжения для тренировки фонетического слуха и развития гибкости мышления.

Например, явление паронимии в английском юморе отлично заметно в следующем анекдоте: «The chef made sure to tour all the bakeries in England. He didn't want to leave a single 'scone' unturned». Дословный перевод: «Шеф-повар побывал во всех пекарнях Англии. Он не хотел оставлять без внимания ни одну лепешку».

В данном каламбуре вся суть шутки кроется в слове «scone», которое, в свою очередь, содержит в себе сразу две лексемы: scone – лепешка и его пароним stone – камень, который также входит в английскую идиому «not to leave a stone unturned» – рыть землю носом (чтобы найти что-либо).

Таким образом, комизм каламбура заключается в том, что шеф повар «землю рыл носом», только лишь чтобы не оставить без своего внимания и оценки ни одной лепешки во всей Англии.

Как происходит процесс декодирования фонетических каламбуров обучающимися, которые изучают английский язык и сталкиваются с такими языковыми материалами? Ученые описывали этот процесс с разнообразных точек зрения. Л.В. Бондарко рассматривала декодирование в психофизиологических аспектах, как и многие ученые-физиологи; Джеймс Макклелланд и Джеффри Элман – в модели восприятия речи «TRACE», согласно которой звуки, фонемы и смыслы слов в процессе декодирования накладываются друг на друга.

Разберем процесс декодирования с точки зрения психолингвистики на примере следующего каламбура: «The English prince has had a really hard time coping at school for the last couple of years. He has to appoint a 'Tudor'». Дословный перевод: «Последние пару лет английскому принцу было очень трудно справляться с учебой в школе. Ему пришлось ходить к «Тюдору»».

Этапы процесса декодирования:

Первичный анализ материала. Включает чтение шутки, перевод и попытку осмысления его сути. Во время данного этапа у учащегося возникают примерно следующие ассоциации: королевский двор и принц, учащийся в элитной школе, у которого возникают трудности; при этом принц должен посещать «Тюдора» – та самая «загвоздка», которая ведет к следующему этапу. Кроме того, на данном этапе подсказка к «разгадке» анекдота кроется в фонетической приближенности звуков [t], [d] в паронимах.

Столкновение с «семантическим диссонансом». На данном этапе возникает конфликт между ожидаемым и услышанным значением слова. Часть учащихся осознанно выявляет замену «tutor» на «Tudor» за счет анализа схожести альвеолярных звуков и контекста; другие приходят к верной интерпретации интуитивно, опираясь на фонетическое сходство с уже знакомой лексемой. Важным условием эффективности данного каламбура является соответствие языкового материала активному словарю учащихся. Если лексемы незнакомы, когнитивный ресурс будет затрачен на поиск первичного смысла, а не на игру слов.

Решение диссонанса. Данный этап подразумевает окончательное понимание каламбура (т.е. как самой игры слов, так и контекста шутки), полное различение фонем.

Благодаря английским каламбурам и процессу их декодирования в процессе обучения достигаются сразу несколько положительных эффектов, которые накладываются друг на друга слой за слоем: у обучающихся постепенно происходит обострение фонематического слуха, лингвистической наблюдательности, языковой догадки, которые и являются составляющими фонетической гибкости; кроме того, пополняется лексический запас; развивается скорость и точность мыслительного процесса в целом, навыки дедуктивного и индуктивного анализа языковых единиц (в данном случае чаще всего – фонетических и лексических).

Кроме того, использование языковой игры способствует формированию у учащихся множественных ассоциативных связей [6]. Ассоциация «звук – каламбур» выступает в роли временной опоры, облегчающей процесс перехода к полной автоматизации произношения. На начальном этапе освоения правильного произношения обучающийся опирается на ассоциацию с каламбуром как на образец для какого-либо звука или фонемы; в дальнейшем, по мере закрепления навыка произношения, данная вспомогательная связь стирается, оставляя в долговременной памяти устойчивый артикуляционный шаблон. Таким образом, ассоциативные связи, сформированные за счет каламбура, играют роль своеобразного «адаптивного каркаса», необходимого для постановки и стабилизации английского произношения.

Как было отмечено ранее, в английских каламбурах противопоставляются различные фонемы в паронимах и омофонах, что крайне важно в процессе обучения. Вариативные оппозиции фонем, а также сравнения различных звуков представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Вариативные оппозиции фонем и сравнения звуков

Анекдот, основанный на каламбуре	Материал для изучения
A pair of English twins loved to play with water while traveling. Their favorite part of summer trips was always Bath time.	Паронимы bath и bus. Противопоставление звуков [θ] и [s], которые отличаются только местом образования ([θ] – межзубный и [s] – зубный).
The English baker was infamous for being a bad musician. He could never play the ' crumpet ' really well.	Паронимы crumpet и trumpet. Противопоставление смычных, взрывных и глухих звуков [k] и [t], которые отличаются местом образования ([k] – заднеязычный и [t] – альвеолярный).
An English detective was running around the country looking for ' Leeds ' for his case.	Омофоны Leeds и leads. Сравнение идентичного звучания [li:dz] и различного буквенного сочетания («ee» и «ea») в закрытом слоге.
My British cousin recently opened up her own fish and chips shop. She named it 'Oh My Cod '.	Паронимы Cod и God. Оппозиция звуков [k] и [g] по звонкости/глухости.
What does the Lochness monster call his favorite dish? Fish & Ships .	Паронимы ships и chips. Сравнение глухих переднеязычных палатально-альвеолярных звуков [ʃ] и [tʃ], которые отличаются способом образования ([ʃ] – щелевой и [tʃ] – смычно-щелевой).

Использование каламбуров в методике обучения английскому наиболее актуально в средней и старшей школе, поскольку для восприятия каламбуров требуются достаточно развитые абстрактно-логическое мышление и способности к сравнению, сопоставлению звуков и т.д.

Подбор юмористических каламбуров для отработки фонем и лексем целесообразно осуществлять по следующим критериям:

1. Возраст обучающихся. Например, возраст учащихся средней школы составляет от 11 до 15 лет, однако невозможно использовать для каждого возраста аналогичные юмористические каламбуры в силу различных психологических и интеллектуальных особенностей обучающихся. Для юных учеников стоит подбирать более простые каламбуры без большого количества двусмысленности в омофонических и паронимических лексемах. Также шутка должна быть наглядная, вызывающая яркий и понятный образ. К таким, например, относится следующий языковой материал: «–What do you call sleeping dinosaur? – A Zzz-nosaur!»; «– Why did the cat win the game? – Because he was purr-fect!»; «– How does a whale say goodbye – Get whale soon!» и другие.

2. Уровень владения английским языком, в частности уровень знаний, умений и навыков в таких языковых разделах, как фонетика и лексика;

3. Соответствие материала требованиям ФГОС, принятой программе школы.

Непосредственное применение и алгоритм работы с каламбурами на уроках включает некоторые основные этапы, которые могут корректироваться и настраиваться для определенного класса, группы и т.д.

Разберем этапы на примере каламбура «Which candy is always late? The Choco-late».

Этап I. Подготовительный. Цель: снять лексические и первичные фонетические трудности.

Любой каламбур целесообразно подбирать либо под изучаемую по программе тему, либо под необходимые звуки для отработки. Приведенный в пример каламбур подойдет для учащихся 11–13 лет. Удобным будет применение данной шутки в 6 классе во время изучения темы Food&Drink, предлагаемой в учебнике «Spotlight 6» под редакцией Ю. Е. Ваулиной, Дж. Дули и др. [7].

Сначала учитель проводит первичное аудирование, акцентируя внимание на фонемах и лексемах, составляющих каламбурное сочетание. Кроме того, учащиеся могут сами прочесть шутку на раздаточном материале, доске, слайде и т.п. При необходимости обсуждаются незнакомые слова, уточняются их значения.

Затем учитель подталкивает учащихся на поиск несоответствия произношения и смысла шутки. Учащиеся пытаются сами найти «загвоздку». Таким образом, уже на данном этапе у учащихся запускается процесс декодирования, описанный выше.

В данном каламбуре учащиеся должны заметить паронимы chocolate и Choco-late, а именно разницу в постановке ударения, опущение гласного [o] и превращение дифтонга [ei] в неясный [ə] в слове chocolate.

Постепенно учащиеся начинают понимать, что смысл анекдота в том, что постоянно опаздывает именно шоколад, поскольку его в шутку можно разделить как бы на две не существующие в отдельности морфемы «choso» и «late».

На данном этапе учитель может применять иллюстративный материал: рисунки, карикатуры, видеофрагменты и т.д.

Этап II. Аналитический. Цель: задействовать фонетическую логику и когнитивную гибкость обучающихся.

На данном этапе ученики определяют, на каком именно слове фраза перестает быть логичной и становится смешной. Далее они записывают паронимы и транскрипции к ним, сравнивают их.

После этого учитель проверяет, правильно ли написаны транскрипции. Целесообразно использовать разноцветные карандаши для выделения сопоставляемых звуков.

Далее ученики должны сами сформулировать: «Слово звучит как [ˈtʃɒkəʊ leɪt], но в этом контексте оно еще означает [ˈtʃɒk(ə)leɪt]». Таким образом закрепляется способность

различать семантику слов с идентичным написанием, но отличных по смыслу и произношению.

Этап III. Тренировочный. Цель: отработка изученных звуков, формирование артикуляционного навыка.

На данном этапе учителем могут применяться различные упражнения на отработку произношения. Некоторые из них:

1. Упражнение на сравнение минимальных пар. В данном упражнении сравниваются либо два слова целиком (Choco-late, chocolate), либо отдельные его слоги и звуки ([leit], [læt]; [ˈtʃɒkəʊ], [tʃɒk]). Учащиеся могут практиковать произношение хором, в парах или индивидуально, повторяя за учителем.

2. Упражнения на фонетическую дифференциацию [8]. Е.Н. Соловова предлагает упражнение, во время которого учитель произносит слово, слог или звук, а учащиеся поднимают карточку, соответствующую произношению. На карточках могут быть как изучаемые звуки (например, [ei], [ə], [əʊ]), так и смешные картинки, которые будут подкреплять юмористичность каламбура (например, плитка шоколада и бегущая шоколадная конфета, которая опаздывает).

3. Упражнение на разыгрывание юмористического диалога в парах. Учащиеся демонстрируют короткий диалог, меняясь репликами. Например:

« — Masha, which candy is always late?
— The Choco-late».

Применение английских каламбуров может стать обязательным элементом начала урока или способом регулярной отработки звуков. Постепенно база каламбуров будет накапливаться у обучающихся, после чего разумным будет возврат к уже изученному материалу через неделю или месяц. Например, учитель даёт только начало фразы, а ученики должны восстановить каламбур с правильным произношением; части каламбура перемешаны, их нужно соединить и правильно произнести; нужно поднять карточку с карикатурой каламбура, когда обучающийся услышит определенный звук.

Более продвинутой формой использования каламбуров может стать составление собственных каламбуров обучающимися, их иллюстрация и презентация в виде творческого проекта.

Развитие когнитивной фонетической гибкости является обязательным компонентом в изучении английского языка, позволяющим преодолеть трудности в произношении. В ходе работы была выдвинута гипотеза о высоком потенциале английского юмористического дискурса, в частности каламбуров, как инструмента формирования фонетической гибкости. Нами была предложена методика интеграции каламбуров в учебный процесс, а также определены критерии отбора материала, ключевым из которых является соответствие смысловой сложности шуток интеллектуальным и психическим особенностям учащихся. Представленное теоретическое обоснование формирует основу для дальнейшего практического применения данной модели с целью исследования эффективности предложенных приемов развития фонетической пластичности у обучающихся.

Список источников

1. Spiro R.J. Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains / R.J. Spiro, R.L. Coulson, P.J. Feltovich, D.K. Anderson. - Ann Arbor, MI: University of Michigan, 1988. - 32 p.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. - 2-е изд., перераб. и доп. - Санкт-Петербург: Питер, 2002. - 272 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. - Москва: Просвещение, 1991. - 222 с.

4. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. - Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
5. Арнольд И. . Лексикология современного английского языка: учебное пособие / И.В. Арнольд. - 2-е изд., перераб. - Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012. - 376 с.
6. Коновалова Ю. О. Языковая игра в современной русской разговорной речи: монография / Ю.О. Коновалова. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. - 196 с.
7. Ваулина Ю.Е. Английский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. - 15-е изд. - Москва: Просвещение, 2023. - 154 с.
8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - Москва: Просвещение, 2002. - 239 с.
9. Общая психология: учебное пособие / под общ. ред. Н.П. Ансимовой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013.

УДК 378.016:811

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-41-44

Майер А.С., Селезнева И.П.

ЛИНГВОТЕАТР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается методический потенциал интеграции этнопедагогики и лингвотеатральной педагогики в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Обосновывается актуальность формирования этнокультурной компетентности студентов в контексте укрепления межнациональных контактов и сохранения национальной идентичности. Приводятся результаты опроса 83 студентов факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева, свидетельствующие о недостаточном уровне знаний о родной этнокультуре и потребности в её изучении в рамках занятий по иностранному языку. Предлагается использование лингвотеатра как интерактивной формы моделирования ситуаций межкультурного общения. Описывается апробация предложенной методики на примере сопоставления этнокультур лужицких сербов (Германия) и коренного малочисленного народа кеты (Красноярский край) через создание и театральное представление сценария, объединяющего фольклорные традиции данных этносов. Результаты апробации подтверждают эффективность лингвотеатра для формирования этнокультурной компетентности и развития навыков межкультурного диалога.

Ключевые слова: этнопедагогика, лингвотеатр, этнокультурная компетентность, будущий учитель иностранного языка, межкультурное общение, лужицкие сербы, кеты, народные традиции, театально-игровая деятельность, национальная идентичность.

В статье рассматривается методический потенциал применения элементов этнопедагогики и лингво-театральной педагогики в процессе обучения иностранному языку будущих учителей. Цель статьи – показать эффективность интеграции этнопедагогических

методов и приемов, формирующих базовые ценности и знание обычаев и традиций своего народа и лингво-театральных технологий, позволяющих в игровой форме моделировать ситуации межкультурного диалога, характерные для изучаемой лингвокультуры. Актуальность темы исследования заключается в попытке разрешить противоречие между отсутствием должного внимания к применению средств развития этнокультурной компетентности при обучении иностранному языку и необходимостью укрепления межнациональных контактов на основе трансляции этнопедагогических ценностей, приобретающей особое стратегическое значение в Год единства народов России [3]. Обозначенное выше противоречие позволяет сформулировать гипотезу: внедрение этнокультурного компонента в моделирование ситуаций межкультурного общения в процесс изучения иностранного языка в интерактивной (театрально-игровой) форме будет способствовать не только актуализации знаний об особенностях различных этнических культур Российской Федерации и страны изучаемого языка, но и позволит сформировать соответствующие поведенческие модели, обеспечивая развитие этнокультурной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Основная часть. В отечественной науке понятие «этнопедагогика» впервые дефинировано Г.Н. Волковым, который рассматривает ее как практику воспитания и обучения различных этносов в целом, а не как обычаи и традиции воспитания отдельно взятого этноса (народная педагогика). С.Т. Шацкий предложил рассматривать этнокультуру как элемент образовательного процесса. Этнопедагогический подход в образовании сегодня понимается скорее как междисциплинарная интеграция этнокультурных элементов, что подтверждают многочисленные публикации на данную тему, как в России, так и за рубежом [2].

Этнопедагогизация системы современного образования исследуется философами, психологами, педагогами и методистами, однако чаще всего это происходит на примере таких дисциплин как изобразительное искусство и музыка (в условиях специального образования – народная хореография). Иностранный язык в данной парадигме не рассматривается, или рассматривается только с фактологической точки зрения: сколько этносов проживает на территории страны изучаемого языка, какие из них представляют собой языковые меньшинства и т.д.

Проведенное автором статьи исследование является попыткой решить данную проблему. Опрос с использованием метода завершения стимульных фраз 83 респондентов – обучающихся факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева (г. Красноярск) свидетельствует об интересе студентов к включению этнокультурной составляющей в процесс обучения иностранному языку: 52% студентов признаются, что в недостаточной мере знакомы с обычаями и традициями своего народа и хотели бы изучать их в ходе сопоставления с традициями изучаемых лингвокультур («мы читаем тексты о том, как отмечается Пасха в Германии, откуда взялся Пасхальный кролик, а своих обычаев не знаем»; «считаю целесообразным работать на занятиях по иностранному языку не только с текстами о фольклорных праздниках немцев и англичан, но и о русских праздниках, их происхождении»; «на занятиях подробно разбираем особенности традиционного британского воспитания, а о русском не говорим»). 37% студентов в качестве этнокультурных традиций смогли назвать только праздники или базовые, характерные для всех культур ценности («доброта»; «уважение к старшим»; «гостеприимство»); 7% опрошенных признались, что не разбираются в данной теме; 4% респондентов не испытывают к ней интереса. Анализ результатов опроса показывает, что подавляющее большинство обучающихся выступает за интеграцию (включение) этнокультурных элементов в традиционное занятие по иностранному языку.

Будущему учителю иностранного языка необходимо сформировать этнокультурную компетентность, которая включает не только этнокультурные знания о своей культуре и культуре страны изучаемого языка (национальная идентичность), но и поведенческий аспект (развитие национального самосознания и формирование толерантного поведения по отношению к другим культурам). Процесс формирования этнокультурной компетентности включает несколько этапов: получение знаний – приобретение представлений – формирование навыка интерпретации поведения – развитие языковой и речевой компетенции, необходимой для осуществления вербальной, невербальной, паравербальной коммуникации – адаптация к различным ситуациям межкультурного общения. К сожалению, этнокультурная информация обычно преподносится только в виде так называемых «языковых погружений», где инсценируется проведение праздников рождественского и пасхального цикла, сопоставление со своей (в нашем случае – русской) этнокультурой не проводится, о «малых» этнокультурах народов Российской Федерации речь вообще не идет.

Автор статьи рассматривает процесс формирования этнокультурной компетентности будущего учителя иностранного языка в ходе интегративных занятий по иностранному языку с этнокультурным компонентом, основанный на методике реализации уроков этнокультурного содержания А.Б. Афанасьевой, которая предусматривает следующие варианты интеграции этнокультурных элементов: интегративные уроки этнокультурного содержания (моделирование этнотрадиций или бытовых ситуаций); горизонтальный урок этнокультурного направления (изучение одного вида народной культуры); специализированный предмет (например, декоративно-прикладное искусство); межпредметная интеграция уроков (дни погружения в этнокультуру) [1]. На занятиях по иностранному языку и в ходе внеаудиторной работы по иностранному языку в вузе целесообразно использовать интегративные уроки этнокультурного содержания и межпредметную интеграцию уроков.

В качестве средства формирования этнокультурной компетентности в данном исследовании выступает лингвотеатр, который, как отмечает А.О. Сухов, способен обеспечить эффективную интеграцию этнопедагогики и театральной педагогики в процессе изучения различных дисциплин [4]. В ходе изучения иностранного языка театрально-игровая форма позволяет моделировать ситуации межкультурного общения и визуализировать этнокультурные реалии, снимая трудности восприятия лингвокультурной информации. Лингвотеатр помогает осуществить этнокультурный проект в нестандартной (инновационной) форме, студенты, наряду с уже известными им видами деятельности (поисковое чтение, презентация) пробуют свои силы в творчестве: народные песни и танцы, ремесленная деятельность, изобразительное искусство.

Моделирование ситуаций этнокультурного общения проводилась со студентами 4 курса немецко-английского отделения факультета иностранных языков. Исходным материалом послужили аутентичные онлайн-тексты на немецком языке, рассказывающие о лужицких сербах (вендах) – славянское меньшинство ФРГ, обладающее самобытным языком, культурой, обычаями и традициями и онлайн-тексты на русском языке о коренных малочисленных народах Красноярского края (кеты). Выбор данных этносов обусловлен их относительной изолированностью, малочисленностью (по сравнению с другими этносами подобных групп), оригинальностью обычаев и традиций, не знакомых массовому пользователю сети (информацию нужно было искать, используя разные источники).

На этапе групповой работы с немецкоязычным текстом обучающиеся выполняли задания, направленные на развитие читательской грамотности: осуществляли поиск информации по заданной теме, создавали кластер, маркировали слова и выражения, которые вызвали трудности в произношении, адаптировали текст. У каждой подгруппы был текст, выявляющий этнокультурные особенности лужицких сербов: язык, история, область

расселения, национальный костюм, фольклор, народные танцы, семейные традиции, праздники зимнего и весеннего цикла. Результаты поисковой работы были представлены в группе в виде презентаций. На следующем этапе аналогичная работа проводилась с русскоязычными текстами, рассказывающими о народности кеты; презентация проводилась на немецком языке (предварительно осуществлялся перевод русскоязычной информации на немецкий язык). Сопоставление этнокультур происходило в театрально-игровой форме: у лужицких сербов, кета и русских ведущую роль в фольклорной картине мира играет медведь (символические значения: хозяин, помощник человека, покровитель, «страж тайги», «дедушка») – на основе народных сказок и песен был создан сценарий, который объединил персонажей сербов, кета и русских в одном сюжете, визуализировав обычаи и традиции весеннего цикла данных этнокультур. Поведенческие модели отрабатывались через моделирование ситуаций общения в полилоге: «русский» – «лужицкий серб» – «кета» (тематический блок «Обычаи и традиции, связанные с приходом весны»).

На заключительном этапе была проведена рефлексия: опрос участников лингвотеатра выявил эффективность данного формата работы по формированию этнокультурной компетентности: 75% студентов отметили, что это было интересно («оказывается, на территории Германии есть славянские племена»; «лужицкие сербы сумели сохранить не только свой язык, но и все обычаи и традиции»; «песни сербов очень похожи на русские народные, мне кажется, я даже почти все понимаю»; «никогда не слышал о народности «кета», хотя всю жизнь прожил в Красноярском крае»; «медведь во всех сказках – главный персонаж, и у славян, и у народов Севера, не знала об этом»); 94% считают свое участие в проекте полезным для дальнейшей профессиональной деятельности.

Результаты апробации свидетельствуют о том, что применение лингвотеатра как средства формирования этнокультурной компетентности студентов вуза помогает будущим учителям овладеть навыками работы с этнокультурным проектом, включающим не только знания о традициях и обычаях различных этнокультур, но и умение осуществлять межкультурное общение в рамках этнического диалога, сохраняя свою национальную идентичность. В качестве рекомендаций следует отметить, что подготовка к работе студенческого лингвотеатра в рамках этнокультурных проектов может быть разбита на несколько этапов, часть из которых реализуется в ходе занятий этнокультурного содержания через межпредметную интеграцию (например, с такими дисциплинами как «История России», «Этнология», «Лингвокультурология»).

Список источников

1. Афанасьева А.Б. Этнохудожественное образование ребенка: история и современность / А.Б. Афанасьева. - [Электронный ресурс] - URL: <http://art-education.narod.ru/authors/Afanasyeva1.htm> (дата обращения: 15.03.2026).
2. Крежевских О.В., Каратаева Н.А. Опыт применения этнопедагогики в субъектах Российской Федерации / О.В. Крежевских, Н.А. Каратаева. - [Электронный ресурс] - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-primeneniya-etnopedagogiki-v-subektah-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 15.03.2026).
3. Открытие Года единства народов России. - [Электронный ресурс] - URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/79106> (дата обращения: 15.03.2026).
4. Сухов А.О. Дистанционное обучение будущих учителей театральной и этнопедагогической деятельности средствами этнопедагогики и театральной педагогики / А.О. Сухов // Преподаватель XXI век. - 2022. - № 4. - Часть 1. - С. 99-105.

КОУЧИНГ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ПОТЕНЦИАЛ И ЗАДАЧИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросу интеграции коучинга как образовательной технологии в процесс преподавания английского языка. Кроме определения проблематики вопроса, раскрываются отличительные особенности коучинга. Особое внимание уделяется возможностям использования коучинга для выполнения таких образовательных задач как формирование автономной, ответственной за свое обучение личности учащегося, способной к самостоятельному определению целей и выбору эффективных путей их достижения, способной к постоянному профессиональному развитию. Рассматривается роль преподавателя-коуча в новой парадигме отношений преподавателя и студентов. Статья описывает методы создания атмосферы сотворчества на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: автономность, коучинг, эффективность обучения, мотивация, самостоятельная работа, саморазвитие, самообразование, рефлексия, критическое мышление.

Современные требования, предъявляемые к студентам Российских ВУЗов, предполагают формирование специалиста способного к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации за счет самообразования. Автономность, активность, стремление к совершенствованию и творческое отношение к изучаемой дисциплине – основные характеристики студента, программируемые образовательным стандартом. Однако на практике студенты 1 курсов часто демонстрируют отсутствие необходимых навыков самоорганизации и самообразования, испытывают психологические трудности адаптационного характера. В этих условиях задача преподавателя – 1) помочь учащемуся овладеть программой курса, что само по себе является вызовом для многих студентов по причине их слабой начальной подготовки, небольшого количества аудиторных часов, 2) создать комфортную психологическую атмосферу, призванную раскрыть внутренний потенциал каждого студента и подтолкнуть к активному творчеству. В связи с этим, технологии возникшего на стыке психологии, менеджмента, философии, коучинга оказываются чрезвычайно востребованными.

В профессиональной литературе коучинг определяется как раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. Зародившиеся в области профессиональной подготовки спортсменов, технологии коучинга приобрели широкую известность в сфере бизнеса и образования. Основной посыл: коучинг не учит, а помогает учиться. Тимоти Голви, один из родоначальников коучинга, считает становление автономной, активной и ответственной за свое обучение личности необходимым условием достижения успеха в обучении [2].

Трушевская А.А. указывает, что в отличие от консультирования, которое ориентировано на поиск источника проблем в прошлом, коучинг ориентирован на достижение результатов в будущем [4]. Коучинг включает в себя черты наставничества - передача ценного опыта, консультирования - выявления причинно-следственных связей текущих образовательных трудностей, тренинга - нацеленность на совершенствование навыков. Однако, коучинга отличает ориентация на будущие результаты профессиональной

деятельности через формирование автономной личности студента, развитие навыков самостоятельной работы.

Основными особенностями, которые необходимо учитывать при внедрении коучинга в вузах являются:

- ограниченный по времени характер процесса (например, продолжительность образовательной программы бакалавриата в СНГ – 4 года);
- тематическая направленность образовательных программ и их нормативная регулируемость;
- разработка академической структуры, поддерживающей процесс управления вузом, а не решение возникающих проблем, и как следствие, определенная инерционность системы [5].

Ключевым отличием коучинга как образовательной технологии является отсутствие строгих директив и предписаний со стороны преподавателя. Преподавателю отводится роль наставника и вдохновителя, в то время как определение целей и задач, выбор наиболее эффективных методов их решений ложится на плечи студента. На место формального подхода, четкой иерархии в отношениях преподавателя-студента приходит другой вид взаимодействия, основанный на взаимном доверии, сотворчестве и креативном поиске. Шаг за шагом педагог готовит студента к принятию самостоятельных решений, прививает навыки самостоятельной работы, побуждает к профессиональному развитию и личностному росту. С точки зрения психологии, конечным результатом применений технологий коучинга должно стать формирование личности, нацеленной на постоянный и непрерывный профессиональный поиск.

В обучении языку необходимо помочь студенту соотнести его личные ожидания и стремления с реальным положением дел, разбить долгосрочные планы на промежуточные задачи. Так, преподаватель-коуч предлагает обучающимся ответить на ряд вопросов, стимулирующих их активный поиск эффективных путей освоения материала, учитывающих индивидуальные особенности и способности студента:

- Как Вы оцениваете Ваш уровень владения языком (сильные стороны, проблемные области, основные трудности)
- Каковы Ваши долгосрочные и краткосрочные цели?
- Как Вы думаете достичь своих целей?
- Каковы временные рамки?
- Что конкретно Вы намерены достичь по истечению данного временного срока?
- Как Вы планируете работать вне аудитории?
- Сколько времени Вы готовы потратить на освоение материала каждый день?

В коучинге формирование у студентов умений четко формулировать итоговые и промежуточные цели, определять сроки их достижения, эффективные способы – первостепенная задача преподавателя. На этом этапе важно помочь студенту обрести веру в успех изучения английского языка. Разрабатывая план действий, учитывающий индивидуальные возможности и способности, студент включается в процесс саморазвития и самообразования, принимает на себя новую роль активного ученика.

Программа обучения английскому языку для конкретной специальности должна быть разработана таким образом, чтобы включить темы, которые сами учащиеся определяют как интересные и полезные для своего профессионального развития и общения. Важно помнить, что для поддержания высокой мотивации, которая рассматривается в коучинге как абсолютный приоритет, весь процесс обучения должен носить контекстно-ориентированный характер. На занятиях по иностранному языку следует моделировать образовательную среду, максимально приближенную по форме и содержанию к профессиональной [1]. Студенты, осознавая связь изучаемого материала и их будущей профессиональной деятельности,

понимая возможность применить полученный опыт в дальнейшем демонстрируют вовлеченность и заинтересованность.

Как справедливо замечает Торкунов А.В., преподаватель ответственен за создание особой атмосферы творчества, созидательного сотрудничества студентов в коллективе. Мозговой штурм и генерирование идей происходят спонтанно, однако, при поддержке и определенной подготовке [3].

Неправильно допускать доминирование преподавателя на занятиях. Речевые образцы, грамматические структуры, лексические единицы могут быть презентованы по средствам разнообразных источников (справочников, учебников словарей, видео- ,аудио- программ, компьютерных программ, текстов, интернет сайтов). Их выбор должен осуществляться совместно преподавателем и студентами, учитывая их уровень подготовки и индивидуальные особенности.

Необходимо готовить учащегося к самостоятельному выбору постепенно и планомерно. Задача преподавателя приобщить учащихся к рефлексии, помочь развитию их критического мышления, навыков и привычки к самооценке. Оценивание ответов других студентов (Peer-evaluation) и оценивание своего ответа (self-evaluation) должны активно использоваться как альтернатива традиционной практики оценивания, используемой в ВУЗе.

Преподаватель должен помочь студентам в преодолении психологических барьеров, комплексов и страхов перед говорением на публике и участием в дискуссиях. Обратная связь со студентами рассматривается как неотъемлемая часть успешного взаимодействия преподавателя и студента.

Систематическое использование ответной реакции (feedback) способствует установлению доверия между участниками образовательного процесса, созданию атмосферы сотворчества.

Преподаватель-коуч должен хорошо владеть различными методиками преподавания языка, приемами и образовательными технологиями, уметь оперативно применить их, если того потребует образовательная ситуация. От него так же требуется поддерживать знания текущих процессов и событий в сфере профессиональных интересов студентов, для которых пример преподавателя очень важен.

В заключение хотелось бы отметить, что использование подходов коучинга может сделать работу студентов и преподавателей эффективнее, позволив успешнее реализовывать образовательные программы.

Список источников:

1. Татарина Т.М. Реализация контекстного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе. / Т.М. Татарина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, - Выпуск № 102 / 2009. - 292 с.
2. Голви Т. Работа как внутренняя игра. Раскрытие личного потенциала = The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Modility in the Workplace / Т. Голви. - М.: «Альпина Паблишер», 2012. - 266 с.
3. Торкунов А.В. Создание университетов мирового уровня: новые тенденции в российском высшем образовании / А.В. Торкунов // Вестник МГИМО-Университета. - 2013. - № 2 (29). - С. 7-11.
4. Трушевская А.А. Развитие технологий коучинга в образовательном пространстве вуза / А.А. Трушевская // Проблемы современной экономики. - 2013. - № 1(45). - С.-227-231.
5. Шевякова А.Л., Петренко Е.С., Уразбеков А.К., Косе Ж.К. Развитие способности учиться как задача университета: коучинг обучающихся / А.Л. Шевякова, Е.С. Петренко, А.К. Уразбеков, Ж.К.Косе // Экономика, предпринимательство и право. - 2021. - Т. 11, № 4. - С. 999-1016.

Закирова Н.Н., Прудников П.А.

ПРОЯВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ ГИПУ В КОНКУРСНЫХ РАБОТАХ ПО ГУМАНИТАРИСТИКЕ

Аннотация. В статье непосредственных участника и руководителя конкурса «Наш Короленко» проанализирована проблема подготовки в Глазовском инженерно-педагогическом университете будущих учителей к воспитательной работе в школе. Авторы аргументируют целесообразность проведения творческих конкурсов и вовлечённость в них студентов всех профилей. На основе систематизации и анализа конкурсных работ студентов физико-математического профиля ГИПУ демонстрируются расширение культурного кругозора, читательских компетенций и проявление творческого потенциала студенчества, необходимых для современного учителя и классного руководителя.

Ключевые слова: воспитательная работа, творческий конкурс, В.Г. Короленко, литературное краеведение, Короленковский университет.

Современный учитель должен обладать универсальными знаниями: педагоги-гуманитарии сегодня не обойдутся в работе без IT-технологий. Так же для работы с детьми нужны гуманитарные знания и развитые творческие способности учителям математики, физики, информатики. Это обстоятельство учитывается в учебной программе педагогических вузов, например, введением в дисциплины «Практика читательской деятельности». Важна и направленность воспитательной, внеаудиторной работы.

Цель статьи состоит в обосновании привлечения к участию в творческих конкурсах будущих учителей математики. Актуальность и продуктивность синтеза (конвергенции) точных и гуманитарных знаний в современном науковедении осознана и доказана. Это в не меньшей степени относится и к педагогике и методике изучаемых дисциплин, к воспитательной работе в школе и вузе. Выдвинув гипотезу о целесообразности привлечения к творчеству студентов всех профилей педагогической профессии, остановимся на проблеме вовлечения студентов-математиков Глазовского государственного инженерно-педагогического университета имени В.Г. Короленко (ГИПУ) к участию в конкретном ежегодном вузовском гуманитарном конкурсе.

В работе в комплексе использованы такие методы исследования, как анкетирование, наблюдение, беседы, опрос, самооценка, самопрезентация, систематизация конкурсных работ по номинациям и их качественный анализ.

Творческий конкурс 2025. Международный фестиваль «Наука 0+» – авторитетный просветительский проект в мире и одно из ключевых событий Десятилетия науки и технологий в Российской Федерации. В 2025-26 учебном году Фестиваль проходит уже в 20-й раз. Тема этого года отражает инициативу ООН, провозгласившей нынешний год Международным годом квантовой науки и технологий. Традиционно одной из площадок Фестиваля является ГИПУ, зарекомендовавший себя ведущим центром в области королёнковедения.

В числе университетских воспитательных практик важное место занимает традиционный молодёжный творческий конкурс «Наш Короленко» [1], [2], [3]. В 2025 году в соответствии с положением в нём активное участие приняли третьекурсники факультета информатики, физики и математики.

С увлечением и ответственностью вступили в творческое состязание с будущими учителями разных факультетов студенты профилей Математика, Физика и Информатика. Понятно, что обращаясь к гуманитаристике, они не могли обойтись без мультимедиа-средств и IT-технологий.

Представим обзор отдельных конкурсных работ обучающихся третьего курса по направлению Математика и Информатика по объявленным и инициативно выдвинутым в этом году номинациям, опубликованным в сообществе в ВКонтате «Короленковедение в ГИПУ» (<https://vk.com/club57857429>).

Самой популярной для студентов оказалась номинация «Проза», в которой представлена эссеистика о биографии, творчестве и общественной деятельности «нашего Короленко».

В работе А. Ложкина «Жизнь В.Г. Короленко: от страданий к величию» подчеркивается значимость жизненных обстоятельств, влияющих на становление писателя, выделяется роль социальных проблем и человеческих страданий в формировании его художественного метода и идей. Основные достоинства этого эссе заключаются в анализе творческого наследия Короленко в аспекте связи между биографией автора и тематикой его произведений, в освещении таких главных мотивов творчества писателя, как социальный протест, борьба за справедливость и утверждение высших нравственных ценностей.

Обстоятельства жизни ссыльного В. Короленко, включая пребывание в Вятском крае и уездном городе Глазове, привлекли внимание студента С. Корнеева, подытожившего: «Именно это столкновение честного, умного человека с равнодушием и произволом и рождает творческий импульс борьбы за справедливость. Он заставляет не просто сочувствовать, но и анализировать проблемы природы стойкости и сохранения человеческого достоинства ссыльного студента».

Эссе П. Прудникова на тему «В.Г. Короленко и Мултанское дело» отражает значимость активной гражданской позиции писателя-правозащитника, которую он проявил в Мултанском процессе. Дело возникло вокруг убийства вотяка, которое было использовано для обвинения местного населения. Исследуя обстоятельства дела, Короленко выявил фальсификацию доказательств и активно выступил в защиту невиновных жителей. Его публикации привлекли общественное внимание к судебному процессу, способствовали оправданию обвиняемых и освобождению изначально невинно осуждённых. Таким образом, Короленко доказал необходимость честного суда и уважения прав всех граждан вне зависимости от национальной принадлежности. Для автора эссе, удмурта по национальности, эта борьба стала символом героического противостояния несправедливости и источником вдохновения. Через призму исторического события в эссе подчеркнута значимость гуманизма и справедливости в обществе.

Эссе Л. Пьянковой содержит обзор творчества В.Г. Короленко в целом. В нём отмечен гуманистический пафос литературного наследия писателя, воспевающего человечность, милосердие и веру в добро, несмотря на жизненные трудности и несправедливость. Автор подчеркивает, что главное в жизни, по мнению Короленко, – это сочувствие, помощь другим и вера в лучшее, а не материальные ценности.

В эссе М. Юговой «Человек создан для счастья, как птица для полёта»: уроки человечности Владимира Короленко» показано, как литературное произведение может стать мощным философским манифестом. Оно раскрывает гуманистическую суть творчества писателя на примере его повести «Слепой музыкант». История слепого Петруся – это не история о физическом недуге. Это глубокая метафора о том, что любая наша слабость, любое страдание или жизненный тупик могут быть преодолены. Короленко-гуманист показывает нам путь. Счастье – это не отсутствие боли, а умение найти в ней смысл. Его герой

прозревает не физически, а духовно. Его музыка, рождённая из страдания, становится источником утешения для людей. Таким образом, главный завет Короленко, актуальный как никогда сегодня, звучит так: истинная «зрячесть» – это умение видеть чужую боль, а наше предназначение – быть счастливыми – реализуется не в бегстве от трудностей, а в активном сострадании и помощи ближнему. В этом и заключается бессмертный гуманистический урок Владимира Короленко.

Этот же художественный текст привлёк внимание А. Шакирзянова, отметившего, что в повести Короленко «Слепой музыкант» показан путь Петра Попельского от замкнутости и страдания к духовному прозрению. Пережив личные муки и соприкоснувшись с чужим горем, он смог найти смысл жизни в музыке и служении людям. Студент вслед за писателем утверждает: настоящая сила человека заключается не в физическом зрении, а в способности сострадать и преодолевать себя.

В числе конкурсных работ представлено стихотворение Ж. Трушниковой «Голос в жестоком огне», в котором поэтическим слогом воспроизведены основные вехи судьбы писателя и удачно передан глубокий нравственный свет, исходящий от личности Короленко – «свидетеля и голоса в жестоком огне», память о котором жива в Глазове.

Творческое задание составить связный текст, включающий заголовки произведений В. Г. Короленко, выполнила Е. Соловьева, сочинившая рассказ «Огоньки» о том, как переплетаются человеческая судьба, вера, искусство и дух в сложной ткани жизни. Студентка в духе писателя-гуманиста показывает, что даже в тяжелых обстоятельствах люди находят в себе силы бороться за правду, надежду и красоту, напоминая о важности любви, творчества и человечности в суровом мире. Текст включает в себя 33 короленьковских заголовка!

Студентка Я. Модестова разработала и оформила игру, которая окунет участников разного возраста в увлекательный мир жизни и творчества В. Г. Короленко. В данной игре представлено сочетание сразу нескольких игровых форматов: сбор пазлов, позволяющий развить мелкую моторику и узнать о литературном творчестве писателя; игра-«бродилка» – увлекательное приключение по страницам жизни и творчества писателя и карточная игра позволяет занять время с пользой. Погружение в информационное поле житнетворчества писателя в формате увлекательной викторины разнообразит технологии освоения серьёзного содержания с помощью занимательных заданий. А если объединить все эти игры, то получится развивающая игра «Путь Короленко: собери историю».

Завершим обзор творческих работ будущих учителей математики и информатики представлением работы Ашыра Байджаева. Иностранный студент назвал своё эссе «Владимир Короленко: открытие, которое меняет тебя». Юноша из Туркменистана делится своим открытием личности и творчества В. Короленко, показывая, насколько глубокое впечатление произвели на него судьба и произведения классика русской литературы. Диалог культур в учебной и воспитательной работе вуза особенно продуктивно влияет на усвоение материала и социализацию иностранных студентов в России.

Групповые презентации творческих работ, традиционно представляются студентами всех факультетов. Это мероприятие проходит как настоящее торжество и смотр студенческих научных, литературных, художественных талантов. Победителя конкурса награждаются дипломами. Ход конкурса освещается в Интернет-сообществе «Короленковедение в ГИПУ» [4], [5]

Обратившись к многообразным источникам в университетской библиотеке, в краеведческом музее и в медиа-пространстве будущие учителя физико-математического направления ГИПУ, следуя примеру своих преподавателей [6], [7], [8], усвоили уникальность и поучительность истории жизни писателя-гуманиста, поражающего своей героической стойкостью в тяжёлых жизненных испытаниях, принципиальностью в борьбе за

справедливость, активной гражданской позицией. Для молодого поколения всё это и, конечно, литературный талант писателя послужили вдохновляющим примером, демонстрирующим силу слова и важность гармоничности личности. А для выпускников Глазовского университета, по праву считающих себя короленковцами, такие познания и открытия особенно важны.

Дальнейшая работа должна быть направлена на разработку конкретных методик и модулей в программах воспитательной работы вуза, ориентированных на развитие навыков использования эффективных форм и медиаресурсов в профессиональной деятельности будущих учителей [9].

Список источников

1. Закирова Н.Н. Педагогическая практика «Короленковские штудии» в системе патриотического воспитания медиапедагога / Н.Н. Закирова // Педагогика. Вопросы теории и практики. - 2025. - Т. 10, № 11. - С. 1725-1731.
2. Романова О.Н., Закирова Н.Н. Региональный молодёжный конкурс «Наш Короленко» / О.Н. Романова, Н.Н. Закирова // Межкультурное взаимодействие в молодёжной среде : Сборник материалов по итогам Всероссийского молодёжного форума «ЭТНОволна», Глазов, 31 окт. 2018 г. - Глазов: ГГПИ, 2018. - С. 162-167.
3. Семенова М.А. О молодёжном конкурсе и альманахе «Наш Короленко» в ГИПУ / М.А. Семенова, А.В. Соболева // Образ Удмуртии в современном культурном пространстве : Материалы Всероссийского Форума с международным участием, Ижевск, 25-27 октября 2023 года. - Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2023. - С. 227-237.
4. Закирова Н.Н., Терешина А.А. Интернет-сообщества и медиатехнологии в образовательном пространстве Короленковского университета / Н.Н. Закирова, А.А. Терешина // Воспитание детей и молодежи в открытом образовательном пространстве: взаиморесурсность детско-взрослых сообществ : Материалы III Международной научно-практической конференции, Пермь, 06-07 февраля 2025 года. - Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2025. - С. 123-129.
5. Терешина А.А., Закирова Н.Н. Университетский Интернет-ресурс «Короленковедение в ГИПУ» / Н.Н. Закирова, А.А. Терешина // Материальная и духовная культура регионов России: история и современность : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году семьи, 85-летию ГИПУ и 40-летию исторического образования в вузе, Глазов, 24-25 окт. 2024 г. - Глазов: ГИПУ, 2025. - С. 155-159.
6. Закирова Н.Н. «Цифровой след» в современном Короленковедении / Н.Н. Закирова // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие : Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 23 мая 2024 г. - М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2024. - С. 371-375.
7. Закирова Н.Н., Майер Р.В. Система образов и антропонимика глазовских текстов В.Г. Короленко / Н.Н. Закирова, Р.В. Майер // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. - 2024. - Т. 34, № 4. - С. 857-865.
8. Закирова Н.Н., Майер Р.В. Ономастикон произведений В.Г. Короленко о Глазове в аспекте количественной лингвистики / Закирова Н.Н., Майер Р.В. // Вестник филологических наук. - 2024. - Т. 4, № 4. - С. 227-234.
9. Закирова Н.Н., Мирошниченко А.А., Опалева Д.А. Анализ факторов эффективности практик патриотической направленности в подготовке будущих педагогов к воспитательной работе / Н.Н. Закирова, А.А. Мирошниченко, Д.А. Опалева // Педагогический журнал Башкортостана. - 2026. - № 1.

Казаринов А.С., Симанов Д.П.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕГРАМ-БОТА В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье обосновывается дидактический потенциал использования Телеграм-бота в организации самостоятельной словарной работы студентов при изучении английского языка в вузе. Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией образования и необходимостью поиска эффективных инструментов для формирования лексической компетенции. Рассматриваются теоретические основы чат-бот-опосредованного обучения и мобильного обучения. Представлена разработанная автором модель интеграции Телеграм-бота LingoSpirit в систему самостоятельной работы студентов, обеспечивающего мгновенный доступ к комплексной лексической информации (определения, транскрипция, аудиопроизношение, синонимы, коллокации, идиомы, фразовые глаголы, этимология, маркировка уровня CEFR). Соотнесены дидактические свойства чат-ботов с конкретным функционалом LingoSpirit. Описаны сценарии использования бота в учебном процессе и модель взаимодействия преподавателя, студента и бота. Делается вывод о том, что Телеграм-бот является эффективным дополнением к аудиторной работе, обеспечивающим системность и доступность самостоятельной словарной работы, однако не заменяет живого общения и не развивает продуктивные речевые умения.

Ключевые слова: чат-бот, Телеграм-бот, самостоятельная работа студентов, английский язык, лексическая компетенция, мобильное обучение, MALL, цифровые образовательные технологии, словарная работа, LingoSpirit.

Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровой трансформацией образования и необходимостью поиска эффективных инструментов организации самостоятельной работы студентов (далее – СРС) по иностранному языку. М.Ю. Белогурова подчёркивает, что цифровые инструменты «расширяют границы образования, облегчают взаимодействие между преподавателями и обучающимися, адаптируют обучение под индивидуальные потребности студентов, повышают мотивацию и систематизируют самостоятельную работу» [3, с. 16]. Чат-боты, определяемые как «интеллектуальные разговорные компьютерные системы, разработанные для имитации человеческого разговора для обеспечения автоматизированного онлайн-руководства и поддержки» [4, с. 68], становятся всё более востребованным инструментом в образовательной среде. Лексическая компетенция, понимаемая как «знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность использовать их в речи» [8], является «первоосновой овладения языком» [8], однако её формирование требует от студентов «постоянно повторять выученные слова и термины, всё время практиковаться в их произношении и написании» [8]. При этом 84% студентов выражают готовность использовать цифровые ресурсы при условии их органичной интеграции в учебный процесс [1].

Проблема исследования определяется рядом противоречий: между потребностью в регулярной самостоятельной лексической практике и отсутствием удобного инструмента, встроенного в привычную цифровую среду студента; между высокой готовностью обучающихся к использованию цифровых технологий и недостаточной разработанностью методических рекомендаций по их применению в словарной работе. Исследования

фиксируют, что 78% студентов испытывают трудности с организацией СРС, а 69% указывают на недостаток мотивации к выполнению внеаудиторных заданий [1]. Динамика мотивации вызывает обеспокоенность: если на первом курсе 77% обучающихся фиксируют рост интереса к языку, то к третьему курсу 60% отмечают его снижение [9].

Цель статьи – обосновать дидактический потенциал Телеграм-бота как средства организации самостоятельной словарной работы студентов при изучении английского языка.

Гипотеза исследования: интеграция Телеграм-бота, обеспечивающего мгновенный доступ к комплексной лексической информации (определения, произношение, коллокации, маркировка уровня CEFR), в систему самостоятельной работы студентов будет способствовать повышению системности словарной работы и поддержанию учебной мотивации за счёт интерактивности, доступности и мультимедийности инструмента.

Е.К. Данилина вводит понятие «чат-бот-опосредованное обучение», определяя его как «технологии обучения, основанную на использовании интерактивных диалоговых средств информационно-коммуникационных технологий, которая предполагает изменение традиционного канала педагогического взаимодействия и расширяет возможность подачи объёма и формы учебного материала» [6, с. 158]. Исследователь подчёркивает, что наибольшее распространение эта технология получила в сфере обучения языкам [6, с. 157]. Чат-боты классифицируют на необучаемые (с прописанным сценарием), предобученные (на моделях глубокого обучения) и гибридные, сочетающие элементы обоих подходов [6, с. 157].

Телеграм-бот как инструмент обучения вписывается в парадигму мобильного обучения — Mobile Assisted Language Learning (MALL). М.А. Викулина и Л.В. Вилкова определяют MALL как «режим или стиль изучения языка, который поддерживается или расширяется за счёт использования портативного мобильного устройства» [5, с. 133]. Ключевое преимущество MALL — мобильность, обеспечивающая «возможности пространственных и временных сдвигов» [5, с. 133]. Мобильные устройства служат «мостом», соединяющим обучение в аудитории и за её пределами [5, с. 134]. Telegram, установленный у подавляющего большинства студентов, представляет собой привычную среду, не требующую освоения нового интерфейса.

М.Ю. Белогурова отмечает, что чат-боты «позволяют симулировать письменное или устное диалогическое общение в ситуации, максимально приближенной к реальной», а «диалоговая форма взаимодействия фактически делает программу виртуальным помощником обучающегося» [3, с. 18]. «Свободный доступ к учебным материалам даёт возможность обучающимся заниматься в любое время и в удобном месте», а «моментальная проверка позволяет студентам сразу получить обратную связь» [3, с. 20].

Н.И. Пантыкина подчёркивает: «Только с помощью лексики можно в дальнейшем развивать коммуникативную компетенцию, что является первоочередной задачей при изучении иностранного языка» [8].

Эмпирические данные подтверждают эффективность цифровых инструментов в лексической работе. Прирост лексических навыков в экспериментальных группах составляет 28% [1]; частота самостоятельной практики возрастает с 38% до 64%, а тревожность снижается с 6,5 до 4,3 балла [7, с. 181]; число студентов с отметкой «хорошо» увеличивается на 15% [5]; общий рост результатов достигает 19,26% против 6,3% в контрольных группах [2, с. 267-268].

LingoSpirit – Телеграм-бот словарного типа, разработанный автором для организации самостоятельной словарной работы студентов при изучении английского языка. Бот мгновенно предоставляет комплексную информацию о любом английском слове: определения, транскрипцию, аудиозапись произношения, синонимы, маркировку уровня CEFR (A1–C2), формы слова, этимологию, идиомы, фразовые глаголы, коллокации.

Информация оформлена в виде структурированных карточек с интерактивной навигацией (рис. 1).

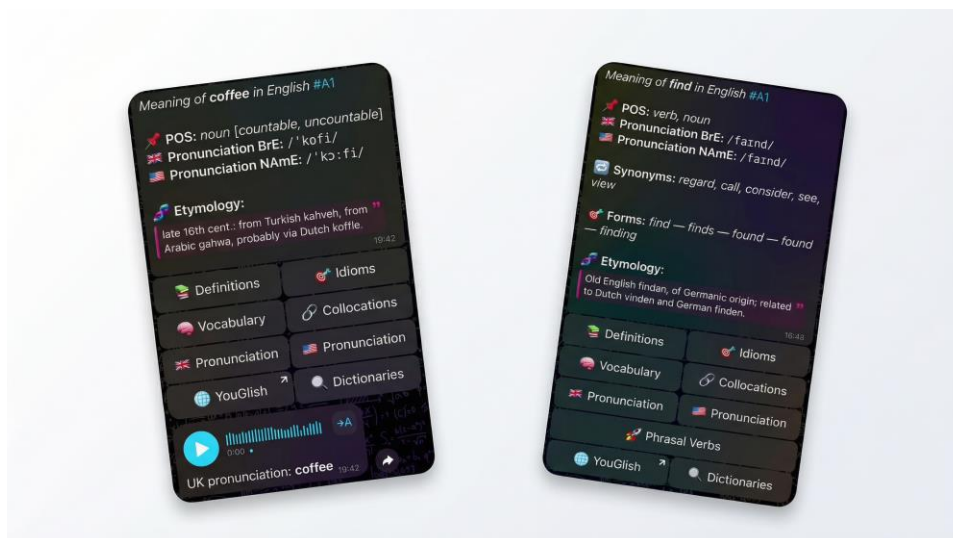


Рис. 1. Пример словарных карточек Телеграм-бота LingoSpirit

По классификации Е.К. Данилиной бот относится к гибриднему типу. Он работает по определённому сценарию (пользователь вводит слово — получает карточку), но задействует внешние базы данных для формирования содержания ответа [6, с. 157]. Е.К. Данилина выделяет комплекс дидактических свойств, присущих чат-ботам в образовании [6, с. 158]. В таблице 1 представлено соотнесение данных свойств с конкретным функционалом LingoSpirit.

Таблица 1.

Соотнесение дидактических свойств чат-бота (по Е.К. Данилиной [6, с. 158]) с функционалом Телеграм-бота LingoSpirit

Дидактическое свойство	Реализация в Телеграм-боте LingoSpirit
Доступность в любое время суток	Бот работает круглосуточно без выходных. Студент обращается к нему при подготовке к занятию, в транспорте, на перемене — в любой момент, когда возникает потребность в справке
Доступность на мобильных устройствах	Telegram установлен у большинства студентов; не требуется скачивание отдельного приложения — бот работает внутри привычного мессенджера
Персонализация	Студент самостоятельно определяет, какие слова изучать, в зависимости от текущих учебных задач, темы занятия или индивидуального уровня владения языком
Интерактивность	Переход между разделами карточки (определения, синонимы, идиомы, коллокации, этимология) выполняется через встроенные кнопки навигации
Мультимедийность	Аудиозаписи произношения дополняют текстовую информацию, задействуя слуховой канал восприятия; карточки визуально структурированы
Мгновенная обратная связь	При ошибочном написании бот распознаёт ошибку и предлагает корректные варианты. Результат запроса отображается в течение нескольких секунд
Адаптивность	Каждое слово сопровождается маркировкой уровня CEFR (A1–C2), что помогает студенту ориентироваться на лексику, соответствующую его уровню
Сохранение истории запросов	История сообщений в Telegram автоматически сохраняется, позволяя студенту в любой момент вернуться к ранее изученным словам и повторить материал

С позиций дидактических функций мобильных приложений, выделенных в работе М.А. Викулиной и Л.В. Вилковой [5, с. 137], LingoSpirit реализует: познавательную функцию (определения, этимология, идиомы расширяют кругозор студента); диагностическую (маркировка CEFR позволяет оценить, соответствует ли изучаемая лексика текущему уровню); контролирующую (автоматическая коррекция орфографии выявляет пробелы в написании); справочно-информационную (синонимы, коллокации, фразовые глаголы обогащают активный словарь).

Интеграция бота в учебный процесс предполагает взаимодействие трёх участников (рис. 2). Преподаватель определяет тематику лексики и формулирует задания для СРС. Студент обращается к боту, изучает карточки и применяет результаты на аудиторном занятии. Бот выступает связующим звеном — «мостом» [5, с. 134] между аудиторной и внеаудиторной работой, обеспечивая мгновенный доступ к лексическому материалу.



Рис. 2. Модель интеграции Телеграм-бота в организацию самостоятельной словарной работы студентов

Среди сценариев использования выделим: 1) подготовка к занятию — преподаватель задаёт список слов по теме, студент изучает их через бота, фиксируя произношение, коллокации и CEFR-уровень; 2) работа с текстом — при чтении аутентичных материалов студент проверяет незнакомые слова, получая не только определение, но и контекст употребления; 3) углублённая работа — студенты продвинутого уровня изучают идиомы и фразовые глаголы. Важно, что бот создаёт психологически безопасную среду: студент проверяет слова приватно, без страха ошибки перед группой, что, согласно исследованиям, существенно снижает языковую тревожность [1], [7].

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Телеграм-бот LingoSpirit обладает комплексом дидактических свойств — доступностью, интерактивностью, мультимедийностью, мгновенной обратной связью, адаптивностью, — соответствующих требованиям к организации самостоятельной словарной работы студентов. Бот вписывается в парадигму мобильного обучения (MALL) и реализует ключевые

дидактические функции: познавательную, диагностическую, контролирующую, справочно-информационную.

Использование бота решает проблемы, выявленные в исследованиях: нехватку времени на словарную работу, потребность в постоянном повторении и практике произношения, необходимость мгновенной обратной связи. Привлекательный визуальный формат и интерактивность карточек способствуют поддержанию мотивации студентов.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть ограничения. Бот не развивает продуктивные речевые умения (говорение и письмо) и не обеспечивает живого общения, значимость которого отмечают исследователи [5], [9]. Большинство обучающихся признают смешанный формат обучения наиболее эффективным [9], поэтому Телеграм-бот является не заменой преподавателя, а дополнением к аудиторной работе – инструментом, обеспечивающим системность и доступность самостоятельной словарной работы.

Перспективы развития связаны с добавлением модулей тестирования и интервального повторения лексики, а также с интеграцией бота с системами управления обучением (LMS) вуза, что позволит преподавателю отслеживать прогресс студентов и адаптировать задания.

Список источников:

1. Абдулвахабова Л.Б. Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку в условиях цифровизации / Л.Б. Абдулвахабова, Т.И. Усманов // Управление образованием: теория и практика. - 2024. - Т. 14, № 5-1. - С. 139-147.
2. Асламова Т. В. Особенности изучения иностранного языка в контексте цифровой образовательной среды / Т.В. Асламова, Е.В. Швецова // Образование. Наука. Научные кадры. - 2024. - № 4. - С. 264-269.
3. Белогурова М. Ю. Потенциал цифровых образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе / М.Ю. Белогурова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. - 2024. - Вып. 4 (853). - С. 16-21.
4. Богуславская Т.Н. Генезис чат-ботов и их развитие в образовании / Т.Н. Богуславская, М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Проблемы современного образования. - 2025. - № 1. - С. 67-77.
5. Викулина М.А. Обучение иностранным языкам с использованием мобильных технологий / М.А. Викулина, Л.В. Вилкова // Язык и культура. - 2024. - № 67. - С. 130-147.
6. Данилина Е.К. Обучение с помощью технологии чат-бот: терминология и общая характеристика / Е.К. Данилина // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. - 2024. - Т. 16, № 4. - С. 154-162.
7. Острикова Г.Н. Геймификация в обучении иностранных языков: эффективность интерактивных технологий / Г.Н. Острикова, Н.Н. Павлова // Гуманитарные и социальные науки. - 2025. - Т. 111, № 4. - С. 178-183.
8. Пантыкина Н.И. Формирование лексической компетенции при обучении иностранному языку / Н.И. Пантыкина // Мир науки. Педагогика и психология. - 2024. - Т. 12, № 1. - [Электронный ресурс] - URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN124.pdf> (дата обращения: 15.03.2026).
9. Самойленко Н.Б. Изучение иностранного языка в цифровой образовательной среде вуза: мотивация и успех / Н.Б. Самойленко, Л.Н. Жарко // Проблемы современного педагогического образования - 2025. - С. 355-357.

АЛГОРИТМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНОПЕДАГОГИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматривается методический потенциал кинопедагогики как инновационной технологии обучения русскому языку как иностранному. Обосновывается эффективность использования кинофрагментов для формирования лексических навыков у иностранных студентов, в частности при освоении абстрактных концептов. На примере работы с концептом «судьба» на материале российского фильма «Баба Яга спасает Новый год» (2023) демонстрируется алгоритм использования кинопедагогики, включающий несколько этапов: выявление концепта, выбор фильма, отбор фрагментов, разработку системы предпросмотровых и послепросмотровых вопросов. Аргументируется, что использование видеоматериалов с визуализацией абстрактных понятий способствует не только усвоению новой лексики, но и формированию целостного социокультурного представления о концепте, а также повышает эмоциональную вовлечённость и мотивацию обучающихся. Представленный материал прошёл апробацию в группах иностранных студентов первого курса и может быть рекомендован для использования на практических занятиях по РКИ.

Ключевые слова: кинопедагогика, русский язык как иностранный, методика преподавания, лексические навыки, абстрактные концепты, кинофрагменты, предпросмотровые вопросы, послепросмотровые вопросы, визуализация, социокультурная компетенция.

В последнее десятилетие интерес к русскому языку во всем мире возрос, поэтому число обучающихся русскому языку увеличивается с каждым годом. Данная тенденция актуализирует проблему обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Этим объясняется актуальность предлагаемой статьи, в которой рассматривается инновационная технология, используемая в практике преподавания РКИ, кинопедагогика, выявляются её преимущества.

Цель работы – обосновать методический потенциал кинопедагогики как средства формирования лексических навыков у иностранных студентов и представить алгоритм работы с кинофрагментами, направленный на освоение абстрактных концептов. В основу исследования положена гипотеза о том, что использование видеоматериалов в рамках кинопедагогики, сопровождаемое специально разработанной системой предпросмотровых и послепросмотровых вопросов, не только повышает эффективность усвоения абстрактной лексики за счёт визуализации и эмоциональной вовлеченности, но и способствует формированию целостного социокультурного представления о концепте. Представленный материал прошёл апробацию в группах иностранных студентов 1 курса ГИПУ и может быть рекомендован к использованию на практических занятиях по РКИ.

Кинематограф давно вошёл в повседневную жизнь и стал её неотъемлемой частью, однако использование его в качестве средства обучения до сих пор не получило широкого распространения.

Инновационный характер той или иной педагогической технологии в первую очередь определяется её новизной и потенциальной эффективностью. Именно таким потенциалом обладает кинопедагогика.

Кинопедагогика представляет собой «...совокупность приёмов, основанных на совместном или индивидуальном просмотре, анализе и обсуждении видеосюжетов из

художественных фильмов, обладающих социально значимыми и привлекательными с культурной точки зрения смыслами» [3]. В рамках реализации данной технологии фильм выполняет функцию учебного текста, обладающего дидактическим потенциалом.

Анализ работ учёных и методистов позволяет выявить преимущества описываемой технологии и доказать её эффективность. Авторы отмечают, что кинопедагогика становится перспективным направлением в контексте цифровизации обучения, способствует совершенствованию традиционной методики преподавания путём внедрения новых форм и методов, а использование в рамках данной технологии аутентичных фильмов обеспечивает приобщение иностранных обучающихся к русской культуре [1]. Ещё одним достоинством кинопедагогики является возможность задействовать в процессе обучения большинство видов восприятия: слуховое, визуальное, эмоциональное. Изучение фрагментов фильма в рамках технологии кинопедагогики помогает обучающимся усвоить основные учебно-разговорные модели русской речи в различных ситуациях общения, а также способствует совершенствованию навыков восприятия устной речи [2].

Наряду с преимуществами, выявленными учёными, мы выделяем ещё одно: использование кинопедагогики эффективно при изучении абстрактной лексики русского языка с обучающимися уровня А2, когда введение в лексикон лексем, связанных с отвлечёнными концептами, требует визуализации.

Рассмотрим это на примере работы с концептом «судьба». В российском фильме «Баба Яга спасает Новый год» (реж. К. Захаров, А. Ананикян, 2023) одним из центральных становится образ Мерены – богини судеб. Выбор фильма обусловлен тем, что абстрактное понятие воплощено в конкретном персонаже, а «судьбы» представлены в виде клубков золотых нитей, которые свободно переплетаются, меняя действия людей и исход событий. Нами было отобрано четыре фрагмента, последовательно раскрывающих как образ персонажа, так и сам концепт; их названия:

1. Знакомство с богиней судеб (3 минуты)
2. Каждый человек хозяин своей судьбы (3 минуты)
3. Судьба Бабы Яги (1 минута 30 секунд)
4. Склад и поиск судеб (1 минута 30 секунд)

Все фрагменты
доступны по QR-коду:



К каждому фрагменту предлагались вопросы, которые озвучивались обучающимся перед просмотром для более конкретного, целенаправленного восприятия материала. Примерный перечень вопросов к третьему фрагменту: «За что Мерена обижена на Бабу Ягу? Как вы понимаете словосочетание «нить судьбы»? Почему судьбу сравнивают с нитью? Как это показано в фильме? Почему Яга забрала нить своей судьбы? Что Мерена делает с судьбами?»

Данная технология позволяет обучающимся, владеющим русским языком на уровне А2, не только усвоить новую лексику с её дефинициями, но и сформировать целостное представление о концепте посредством визуализации и эмоциональной вовлеченности.

Обобщение опыта работы с подобными примерами позволило нам выработать оптимальную последовательность действий, включающую несколько этапов. Первый этап – выявление имеющего сложности в объяснении и понимании обучающихся концепта. Второй этап – выбор фильма, в содержании которого данный концепт является одним из ключевых. Третий этап – отбор фрагментов фильма, которые наиболее оптимально и доступно репрезентуют этот концепт. Четвёртый этап – монтаж видеоматериалов и разработка

системы вопросов (предтекстовых и послетекстовых), направленных на понимание, закрепление и активизацию новой лексики.

Таким образом, при условии оптимального выбора фрагментов и корректно составленных вопросов к ним, кинопедагогика представляет собой эффективную технологию обучения русскому языку как иностранному.

Список источников:

1. Ивкина М.И. Кинопедагогика в преподавании русского языка как иностранного: использование фильмов для понимания культурных кодов / М.И. Ивкина // Мир науки, культуры, образования. - 2025. - № 2 (111). - С. 317-320.
2. Мельник Ю.А. Работа с видеоматериалами на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере русской сказки) / Ю.А. Мельник // Филология и культура. - 2017. - № 4 (50). - С. 209-213.
3. Хан Н. Кинодидактика и кинематографический канон в системе среднего школьного образования: опыт Германии / Н. Хан // Вестник Герценовского университета. - 2012. - № 3. - С. 79-81.

УДК 37.091.3:821.161.1

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-59-64

Мартынова К.А., Петрик Я.Д.

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования медиаграмотности на уроках литературы в условиях цифровой культуры. Актуальность исследования обусловлена противоречием между традиционной методикой преподавания литературы, ориентированной преимущественно на работу с печатным текстом, и новыми вызовами цифровой эпохи, в которой школьники функционируют в условиях насыщенного информационного потока. Цель работы — теоретическое обоснование и методическая разработка подходов к интеграции медиаобразовательных технологий в процесс преподавания литературы для развития критического мышления учащихся. На основе классификации методов обучения И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина анализируется трансформация объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, проблемного, частично-поискового и исследовательского методов в условиях медиатизации урока литературы. Выявляются дидактические возможности и ограничения каждого метода при работе с цифровыми ресурсами и медиафайлами. Предлагается оптимальная модель медиаурока литературы, предполагающая поэтапное усложнение учебной деятельности — от восприятия и воспроизведения информации к её критическому анализу и созданию собственного медиапродукта. Делается вывод о том, что медиаграмотность в контексте литературного образования выступает не самоцелью, а средством углублённого понимания произведения и формирования устойчивой ценностной позиции в условиях информационного многообразия.

Ключевые слова: медиаграмотность, цифровая культура, урок литературы, методика преподавания, критическое мышление, цифровые технологии, медиаобразование, методы обучения.

Формирование медиаграмотности на уроках литературы в условиях цифровизации – это важная тема, особенно в эпоху информационных технологий, когда обучающиеся сталкиваются с огромным потоком информации и нуждаются в способности критически воспринимать и анализировать поступающий контент. Включение медиаобразовательных технологий в программу преподавания литературы может помочь развить у учащихся навыки грамотного использования медиаресурсов и осознания их воздействия на общество и личность.

В условиях цифровой культуры развитие критического мышления становится одной из ключевых задач обучения литературе. Современные учащиеся взаимодействуют не только с печатными текстами, но и с цифровыми форматами – видеоматериалами, блогами, подкастами, публикациями в социальных сетях, – что требует умения анализировать информацию, различать факты и мнения, выявлять авторскую позицию и возможные манипуляции. Цель работы учителя заключается в формировании у школьников способности осознанно воспринимать и интерпретировать тексты разных типов, сопоставлять различные способы подачи одной и той же информации и оценивать достоверность источников. Сравнительный анализ литературных произведений и медиатекстов, обсуждение интерпретаций, а также выявление способов воздействия на аудиторию способствуют развитию аналитических навыков и формированию устойчивой позиции по отношению к информационным потокам современного общества.

Целью настоящей работы является теоретическое обоснование и методическая разработка подходов к формированию медиаграмотности обучающихся на уроках литературы в условиях цифровой культуры. Исследование направлено на выявление оптимальных стратегий интеграции медиаобразовательных технологий в традиционный процесс преподавания литературы для развития у учащихся навыков критического восприятия, анализа информационного контента и осознанной интерпретации текстов различных типов.

Актуальность внедрения цифровых технологий в преподавание литературы подтверждается значительным количеством научных исследований, посвящённых данной проблематике. Так, Александр Николаевич Архангельский и Анна Алексеевна Новикова отмечают, что анализ художественного произведения с использованием навыков сетевой коммуникации способствует достижению баланса между такими задачами образовательного процесса, как сохранение культурных традиций и интеграция современных форм взаимодействия с текстом [1].

В контексте нашего исследования данная позиция подтверждает предположение о том, что цифровизация повседневной жизни учащихся оказывает существенное влияние на формирование их мировоззрения, которое приобретает сетевой характер. Обучающиеся 2020-х годов XXI века демонстрируют особенности восприятия информации, характеризующиеся многоканальностью (одновременным синтезом визуальных, аудиальных и кинестетических компонентов), а также тенденцией к структурированию ответов в виде смысловых блоков.

Практический опыт преподавания в школе и университете показывает, что основным инструментом получения знаний для современных школьников и студентов выступает Интернет. Компьютер и цифровые устройства всё чаще становятся основными средствами хранения, поиска и передачи информации, а также организации досуга. В связи с этим одной из ключевых задач учителя литературы является рациональное использование преимуществ цифровизации с целью формирования сбалансированного образовательного процесса.

На необходимость учёта трансформировавшихся социокультурных условий указывает и Елена Сергеевна Романичева. В период локдауна преподаватели литературы активно применяли цифровые технологии, позволяющие посредством различных кластеров,

интерпретационных практик и иных инструментов организовать анализ художественных текстов. Мы разделяем точку зрения исследователя о том, что дальнейшее развитие литературного образования связано с методическим освоением новых форм культурной коммуникации, сформировавшихся в медиасреде [5].

Проблематика статьи обусловлена объективным противоречием между традиционной методикой преподавания литературы, ориентированной преимущественно на работу с печатным текстом, и новыми вызовами цифровой эпохи, в которой обучающиеся функционируют в условиях насыщенного информационного потока. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью развития критического мышления школьников, способных различать факты и мнения, выявлять авторскую позицию и манипулятивные техники в цифровых форматах (видеоматериалы, блоги, социальные сети). Ключевой методической проблемой становится риск подмены литературного образа готовым визуальным клише и снижения способности к самостоятельному воображению при неконтролируемом внедрении медиафайлов, что требует пересмотра роли классических педагогических методов в цифровой образовательной среде.

Гипотеза исследования состоит в том, что рациональное использование цифровых технологий в преподавании литературы, основанное на балансе традиционных методов и новых форм коммуникации, способствует развитию критического мышления учащихся без риска подмены литературных образов визуальными клише.

Одной из наиболее известных классификаций методик преподавания является разработанная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным система, основанная на критерии самостоятельности и творческой активности учащихся. Классификация включает следующие методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый и исследовательский. Каждый из этих методов отражает различные уровни вовлеченности учащихся в процесс обучения, начиная от пассивного восприятия информации и заканчивая активным поиском и созданием новых знаний. В рамках настоящего исследования мы будем опираться на указанную классификацию, что позволит более точно оценить влияние различных методов на развитие познавательной активности и самостоятельности обучающихся.

Интеграция цифровых технологий и медиафайлов в процесс преподавания литературы представляет собой актуальную проблему современной филологической дидактики. Внедрение аудиовизуального контента, интерактивных платформ и цифровых архивов в образовательную среду неизбежно влечет за собой пересмотр традиционных методов обучения. В условиях медиатизации урока литературы классические педагогические методы – объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый и проектный – приобретают новое качественное наполнение, изменяя роль учителя и ученика в образовательном процессе [2]. Анализ эффективности применения данных методов позволяет выявить оптимальные стратегии использования медиаресурсов для углубления литературной компетенции учащихся.

Объяснительно-иллюстративный метод в традиционной дидактике предполагал передачу готовой информации учителем и ее восприятие учащимися. «Данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации. Им можно пользоваться для изложения и усвоения фактов, подходов, оценок, выводов» [2, с. 282]. В контексте использования медиафайлов данный метод трансформируется в инструмент мультимодальной визуализации историко-культурного контекста. Применение документальной хроники, виртуальных экскурсий по местам жизни писателей, демонстрация прижизненных портретов и оцифрованных рукописей позволяет создать плотную атмосферу эпохи, что особенно актуально при изучении произведений, удаленных от современного ученика временной дистанцией. Дидактический потенциал этого метода заключается в

ускорении процесса формирования образных представлений и повышении эмоционального отклика на материал. Однако эффективность объяснительно-иллюстративного метода напрямую зависит от дозировки: доминирование визуального ряда несет риск подмены литературного образа готовым кинематографическим клише, что может привести к пассивности восприятия и снижению способности к самостоятельному воображению. Следовательно, использование медиа в рамках данного метода должно носить вспомогательный характер, служа своеобразным трамплином для перехода к работе с текстом.

Репродуктивный метод, направленный на воспроизведение знаний и способов деятельности по образцу, в цифровой среде приобретает форму работы с эталонными медиапродуктами. Наиболее ярким примером служит использование аудиозаписей художественного чтения в исполнении мастеров слова для формирования навыков выразительного чтения учащихся. Кроме того, данный метод реализуется через интерактивные тестовые платформы, обеспечивающие мгновенную обратную связь при проверке знания фактологии, сюжета или теории литературы. Эффективность репродуктивного метода с применением медиа заключается в возможности стандартизации навыков и оперативного контроля усвоения материала. Тем не менее, ограничением данного подхода является его ориентация преимущественно на память и внимание, что недостаточно для развития критического мышления. Поэтому репродуктивная деятельность с медиафайлами должна рассматриваться как необходимый этап закрепления базы, предшествующий более сложным формам аналитической работы.

Проблемный метод, основанный на создании ситуаций интеллектуального затруднения и поиске путей их разрешения, в условиях цифровизации урока литературы реализуется через интерактивные дискуссионные платформы, кейс-стадии с мультимедийным контентом и моделирование конфликтных ситуаций на материале литературных произведений. Учащиеся анализируют противоречивые критические оценки в электронных библиотеках, участвуют в онлайн-дебатах по спорным вопросам интерпретации текста, формулируют и защищают собственные позиции с использованием цифровых средств аргументации. Преимущество метода заключается в развитии критического мышления, умения видеть многозначность литературного образа и вести конструктивный диалог в поликультурной среде. Однако его эффективность ограничена необходимостью высокой методической подготовки педагога и сформированности у учащихся базовых аналитических навыков. Поэтому проблемный метод целесообразно применять на этапе углублённой работы с текстом, когда обучающиеся готовы к самостоятельному решению нестандартных задач и рефлексии полученных результатов.

Частично-поисковый, или эвристический, метод предполагает организацию учителем поиска решения проблемы при направляющей роли педагога. В условиях медиадидактики этот метод становится ключевым инструментом развития аналитических компетенций. Медиафайлы здесь выступают не как иллюстрация, а как объект исследования. Например, сравнительный анализ различных экранизаций одного произведения позволяет учащимся выявлять специфику режиссерской интерпретации и сопоставлять ее с авторским замыслом. Работа с оцифрованными архивами, письмами и дневниками писателей в рамках поисковых заданий способствует формированию навыков работы с источниками и аргументации собственной точки зрения. Эффективность частично-поискового метода обусловлена высокой когнитивной активностью учащихся, которые переходят от потребления контента к его критическому осмыслению. Успешность реализации данного метода зависит от четкости постановки поисковой задачи: без методически грамотного направляющего вопроса работа с медиа может стать хаотичной и поверхностной.

Исследовательский метод в цифровом литературном образовании трансформируется в технологию самостоятельного поиска и интерпретации информации с использованием электронных ресурсов. Учащиеся работают с цифровыми архивами, применяют инструменты текстового анализа и создают мультимедийные проекты, что развивает навыки критической оценки источников и самостоятельного конструирования знания. Однако эффективность метода зависит от сформированной базовой подготовки: без опоры на репродуктивные и аналитические умения высок риск поверхностного освоения материала. Поэтому цифровой исследовательский подход целесообразно использовать как завершающий этап обучения, направленный на развитие творческой активности и углублённого понимания литературного процесса.

Системный анализ методики формирования медиаграмотности на уроках литературы свидетельствует о необходимости целостного и вариативного сочетания традиционных педагогических методов с цифровыми инструментами. Изолированное применение медиафайлов или, напротив, отказ от цифровых ресурсов не обеспечивают эффективного развития критического мышления и аналитических компетенций учащихся. Объяснительно-иллюстративный метод с использованием мультимедиа создаёт историко-культурный контекст, репродуктивный – закрепляет базовые навыки работы с информацией, проблемный и частично-поисковый – формируют умение выявлять авторскую позицию и манипулятивные техники, а исследовательский – способствует самостоятельному конструированию знания на стыке литературного и медиадискурсов. Оптимальная модель медиаурока литературы предполагает поэтапное усложнение учебной деятельности: от восприятия и воспроизведения информации к её критическому анализу и созданию собственного медиапродукта. Ключевым критерием эффективности интеграции медиаобразовательных технологий должна служить не интенсивность использования цифровых инструментов, а способность обучающихся осознанно интерпретировать тексты различных типов, сопоставлять разные формы подачи информации и сохранять интерес к художественному слову. Медиаграмотность в контексте литературного образования – не самоцель, а средство углублённого понимания произведения и формирования устойчивой ценностной позиции в условиях информационного многообразия цифровой эпохи.

Список источников

1. Архангельский А.Н. Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы / А.Н. Архангельский, А.А. Новикова // Вопросы образования. - 2021. - № 2. - С. 63–81.
2. Бычкова А.Я. Об эффективности обучения при выборе методов и приемов дидактической деятельности / А.Я. Бычкова // Инновационные педагогические технологии : материалы I Междунар. науч. конф., г. Казань, октябрь 2014 г. - Казань : Бук, 2014. - С. 252-254.
3. Использование интерактивных методов обучения как средство активизации познавательной деятельности : учеб.-метод. пособие / Е.В. Виноградова, Т.В. Головенко, В.А. Воронович [и др.]. - [Б. м.] : Asociace pro moderní otevřené vzdělávání (АМО), 2015. – [Электронный ресурс] - URL: <https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2015/11/Ispolzovanie-interaktivnych-metodov-obucheniya-kak-sredstvo-aktivizacii-poz1.pdf> (дата обращения: 13.03.2026).
4. Загвязинский, В.И. Педагогика : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова; под ред. В.И. Загвязинского. - 2-е изд., стер. - Москва : Издательский центр «Академия», 2012. - 352 с.

5. Романичева Е.С. На подступах к новой методике обучения литературе: предпосылки, условия, поиски возможных теоретических оснований / Е.С. Романичева // Литература в школе. - 2021. - № 1. - С. 80-93.

УДК 372.893

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-64-68

Зарчиков Д.О., Явнова Л.А.

ОТ УСТРЯЛОВА ДО ТОРКУНОВА: КАК ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ СФОРМИРОВАЛИ КАНОН СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема преемственности между дореволюционными и современными школьными учебниками по истории России. Актуальность исследования обусловлена дискуссиями о содержании исторического образования и введением единого историко-культурного стандарта. На основе анализа учебников Н.Г. Устрялова «Начертание русской истории» (1857) и Д.И. Иловайского «Краткие очерки русской истории» (1895), а также современной линии учебников под редакцией А.В. Торкунова (6–10 классы) выявляются ключевые линии структурной и методологической преемственности. Аргументируется, что Устрялов заложил государственно-центричный каркас русской истории, а Иловайский наполнил его эмоционально убедительным национальным нарративом, основанным на персонификации истории и воспитании патриотических чувств. Современные учебники, сохраняя данный фундамент, расширяют содержание за счёт социальной и культурной истории, отказываются от однозначных оценок и внедряют элементы плюрализма и критического анализа источников. Делается вывод о том, что линия учебников под редакцией А.В. Торкунова представляет собой не разрыв с дореволюционной традицией, а её закономерное развитие и усложнение, отвечающее вызовам современного научного знания и запросам общества.

Ключевые слова: учебники истории, дореволюционная педагогика, Н.Г. Устрялов, Д.И. Иловайский, А.В. Торкунов, историко-культурный стандарт, методика преподавания истории, исторический нарратив.

Дискуссии о содержании школьных учебников по истории, введение единого историко-культурного стандарта - актуализируют обращение к педагогическому опыту прошлого. Все чаще звучат запросы на «хороший учебник» — ясный, логичный, системный и при этом воспитывающий патриотизм. В этом контексте закономерно возникает интерес к дореволюционной образовательной традиции, где такие учебники существовали и десятилетиями формировали историческое сознание нескольких поколений. Труды Н.Г. Устрялова [2] и Д.И. Иловайского [1], являвшиеся основными руководствами по русской истории во второй половине XIX - начале XX века, представляют собой уникальный материал для изучения механизмов исторического нарратива. Как отмечал классик историографии Н.Л. Рубинштейн, именно эти авторы заложили основы гимназического курса отечественной истории [10].

Проблема. Однако обращение к опыту прошлого часто носит поверхностный характер, сводясь либо к его апологетике («раньше учебники были лучше»), либо к полному отрицанию по идеологическим причинам. Комплексного анализа, выявляющего глубинную преемственность между методическими и концептуальными подходами дореволюционных

авторов и современными учебниками истории (в частности, линии под редакцией А.В. Торкунова [3–7], положенной в основу Историко-культурного стандарта), в научно-педагогической литературе представлено недостаточно. Отсутствует понимание того, какие именно элементы классического наследия — структура, нарратив, принципы отбора фактов, воспитательные установки — сохраняют свою актуальность, а какие были переосмыслены или отброшены.

Объектом исследования являются дореволюционные учебники по истории (XIX – начала XX века).

Предмет исследования: структура, содержание, методические подходы в учебниках Н.Г. Устрялова «Начертание русской истории» [2] и Д.И. Иловайского «Краткие очерки русской истории» [1] и их преемственность в современных учебниках.

Гипотеза. Преемственность между дореволюционными и современными учебниками истории носит не поверхностный (идеологический), а глубинный структурный и методологический характер. Н.Г. Устрялов заложил основу государственно-центричного каркаса русской истории (периодизация, системность, дидактическая организованность), а Д.И. Иловайский наполнил этот каркас эмоционально убедительным национальным нарративом. В совокупности они создали устойчивую парадигму изложения отечественной истории как истории становления и укрепления государства, которая, будучи значительно усложненной и дополненной, определяет логику современных учебников, включая линию под редакцией А.В. Торкунова.

Цель статьи — выявить и проанализировать ключевые линии преемственности между учебниками Н.Г. Устрялова «Начертание русской истории» (1857), Д.И. Иловайского «Краткие очерки русской истории» (1895) и современными учебниками по истории России (на примере линии под ред. А.В. Торкунова), определив вклад дореволюционных авторов в формирование канона школьного исторического образования в России.

Для понимания истоков современного школьного исторического нарратива необходимо обратиться к работам Николая Герасимовича Устрялова и Дмитрия Ивановича Иловайского. Их учебники, выдержавшие десятки переизданий, стали не просто пособиями, а полноценными педагогическими системами, каждая из которых внесла уникальный вклад в конструирование исторической памяти.

Учебник Н.Г. Устрялова «Начертание русской истории» стал революционным для своего времени именно благодаря своей структуре. Устрялов первым среди авторов школьных пособий предложил не хроникальное, а проблемно-периодическое изложение, где критерием деления выступало развитие государства. Его четырехступенчатое деление (Древнейшая история — Удельный период — Единовластие — Империя) было не просто мнемоническим приемом, она представляла историю как закономерное и неуклонное движение от племенного строя к имперскому величию через укрепление самодержавной власти. Как отмечал сам автор, его цель — «показать постепенное развитие русской государственной жизни, указать главные причины этого развития и связь событий» [2, с. 5–8].

Методический аппарат учебника, хотя и не содержал привычных нам вопросов после параграфов, был глубоко продуман. Четкая периодизация, выделение ключевых дат и имен в тексте, итоговые обобщения в конце периодов, а главное — включение карт и генеалогических таблиц — все это работало на формирование у ученика прочной, логически организованной фактологической базы [2, с. 14–16]. Устрялов создал «скелет» истории, где каждое событие находило свое место в поступательном движении государства. Из недостатков: его подход ориентировал на репродуктивное усвоение, но, нужно отметить, что он обеспечивал ту самую системность, которой так часто не хватает современным ученикам.

И если Устрялов создал каркас, то Д.И. Иловайский в своих «Кратких очерках русской истории» вдохнул в него жизнь. Будучи не только педагогом, но и талантливым литератором, Иловайский превратил учебник в захватывающее повествование. Его трехэтапная периодизация (Русь Удельно-Вечевая – Московская Русь – Российская Империя) сохраняла государственно-центричную логику, но внутри периодов история оживала через яркие портреты и драматические сцены. Вспомним его описание битвы на Калке: «Князей русских, взятых в плен, татары положили под доски и сели на них обедать» [1, с. 40]. Такая деталь запоминается навсегда, формируя эмоциональное отношение к событию.

Иловайский сознательно работал на воспитание чувств. Его антинорманизм был не просто научной теорией, а способом обосновать самобытность и органичность русской государственности. Его исторические портреты (Иван Грозный, Петр I) не были однолинейными, они сочетали величие и противоречивость, что делало их убедительными. Включение в текст адаптированных фрагментов летописей и документов служило не для критического анализа, а для создания «эффекта присутствия», подтверждения авторского взгляда авторитетом источника. Иловайский доказал, что учебник может и должен быть не просто справочником, а инструментом формирования национальной идентичности через эмоциональное переживание истории.

В совокупности Устрялов и Иловайский создали полноценную образовательную парадигму: Устрялов дал системе логику и порядок, Иловайский – душу и убедительность. Их наследие стало тем фундаментом, на котором впоследствии выстраивалось школьное историческое образование.

Современные же учебники истории, разработанные в рамках Историко-культурного стандарта (ИКС), в частности линейка под редакцией А.В. Торкунова для 6-10 классов, находятся в сложном диалоге с дореволюционной традицией [3-7]. Прямое цитирование и идеологическая преемственность здесь отсутствуют, однако структурные и методологические принципы, заложенные Устряловым и Иловайским, обнаруживаются на всех уровнях.

При анализе оглавления современных учебников легко узнать «устряловский» каркас. История России по-прежнему делится на крупные этапы, маркированные изменением государственных форм:

1. Древняя Русь (формирование государства),
2. Период раздробленности (аналог «удельного периода»),
3. Московское царство (аналог «единовластия»),
4. Российская империя,
5. СССР,
6. Российская Федерация.

Эта логика, где развитие государственности является главным стержнем повествования, напрямую восходит к подходу Устрялова. Сохранился и его дидактический инструментарий: в каждом параграфе есть четкие хронологические вехи, выделенные жирным шрифтом, итоговые выводы (рубрики «Подведем итоги»), а картографический материал, который Устрялов ввел как новацию, стал обязательным и методически продуманным элементом.

Влияние Иловайского наиболее заметно в манере подачи материала. Современные учебники наследуют его установку на создание увлекательного исторического рассказа. В них широко представлены:

1. Исторические портреты. Описания личности и деяний князей, царей, императоров занимают центральное место. Хотя оценки стали сложнее (например, фигура Ивана Грозного подается не как однозначно «вредная» или «полезная», а как трагическая и противоречивая),

сам принцип персонификации истории, блестяще реализованный Иловайским, остается ключевым.

2. Работа с источниками. В учебниках Торкунова широко представлены рубрики «Изучаем источник» или «Документ». Однако, в отличие от Иловайского, где источник служил иллюстрацией, современные авторы часто ставят перед учениками аналитические вопросы: «Сравните две точки зрения», «В чем автор источника видит причину события?». Это принципиальный шаг вперед, развивающий критическое мышление.

3. Эмоциональная вовлеченность. Описание ключевых событий (Куликовская битва, Смута, Отечественная война 1812 года) сохраняет драматизм и нацелено на воспитание патриотических чувств, что полностью соответствует подходу Иловайского. Текст призван не только информировать, но и формировать ценностное отношение.

Центральная идея, объединяющая Устрялова, Иловайского и современных авторов, — это понимание истории России, прежде всего как истории государства. Сюжеты, которые Иловайский называл «главным содержанием учебного руководства» [1], остаются смысловым ядром, и они продолжают работать на формирование российской гражданской идентичности. Однако было бы ошибкой говорить о простом копировании. Современные учебники преодолели ключевые ограничения дореволюционной модели: обширные разделы посвящены социально-экономическому развитию, культуре, повседневной жизни различных сословий - то, что у Иловайского было подчиненным «обзором», стало равноправной частью повествования [3-7].

И история сейчас не подается как прямой и единственно возможный путь к империи. В учебниках для старших классов обсуждаются альтернативы развития (например, возможность иного центра объединения, кроме Москвы), а оценки исторических деятелей стали многомерными, учитывающими контекст эпохи.

Кроме того, в отличие от монологического текста Иловайского, современные учебники знакомят учеников с существованием различных точек зрения на ключевые события, формируя понимание многозначности исторического процесса.

Проведенный анализ подтверждает гипотезу о глубинной структурной преемственности. Н.Г. Устрялов создал устойчивый государственно-центричный каркас русской истории, а Д.И. Иловайский наполнил его эмоционально убедительным национальным нарративом. Современные учебники, сохраняя этот фундамент (периодизацию по этапам развития государства, фокус на ключевых «державных» сюжетах, воспитательную направленность), пошли дальше. Они расширили содержание за счет социальной и культурной истории, отказались от черно-белых оценок и ввели элементы плюрализма. Таким образом, линия учебников под редакцией А.В. Торкунова [3-7] представляет собой не разрыв с традицией, а ее закономерное развитие и усложнение, отвечающее на вызовы современного научного знания и запросы общества.

Список источников

1. Иловайский Д.И. Краткие очерки русской истории : курс старшего возраста / составил Д. Иловайский. - Издание 30-е. - Москва : Типо-лит. Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1895. - 368 с.
2. Устрялов Н.Г. Начертание русской истории, для средних учебных заведений / сочинение Н. Устрялова. - 10-е издание, дополненное. - Санкт-Петербург : в типографии Главного штаба по военно-учебным заведениям, 1857. - 312 с.
3. История. История России. 6 класс : учебник : в 2 частях / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, П.С. Стефанович, А.Я. Токарева ; под общей редакцией академика РАН А.В. Торкунова. - Часть 2. - Москва : Просвещение, 2025. - 128, [1] с. - (ФГОС).

4. История. История России. 7 класс : учебник : в 2 частях / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, И.В. Курукин, А.Я. Токарева ; под общей редакцией академика РАН А.В. Торкунова. - Часть 2. - Москва : Просвещение, 2025. - 128 с. - (ФГОС).
5. История. История России. 8 класс : учебник : в 2 частях / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, И.В. Курукин, А.Я. Токарева ; под общей редакцией академика РАН А.В. Торкунова. - Часть 2. - Москва : Просвещение, 2025. - 126, [1] с. - (ФГОС).
6. История. История России. 9 класс : учебник : в 2 частях / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, А.А. Левандовский, А.Я. Токарева ; под общей редакцией академика РАН А.В. Торкунова. - Часть 2. - Москва : Просвещение, 2025. - 143 с. - (ФГОС).
7. История. История России. 10 класс : базовый и углублённый уровни : учебник : в 3 частях / М.М. Горинов, А.А. Данилов, М.Ю. Моруков [и др.] ; под редакцией академика РАН А.В. Торкунова. - Часть 1. - 3-е издание, стереотипное. - Москва : Просвещение, 2023. - 192 с.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 (ред. от 22.01.2024) // Официальный интернет-портал правовой информации. - [Электронный ресурс] - URL: <http://publication.pravo.gov.ru>; URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 05.03.2026).
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 // Официальный интернет-портал правовой информации. - [Электронный ресурс] - URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 05.03.2026).
10. Рубинштейн Н.Л. Русская историография / Н.Л. Рубинштейн; ответственный редактор М.Н. Тихомиров. - Москва : ОГИЗ, Госполитиздат, 1941. - 458 с.

УДК 372.891

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-68-74

Клепиков И.И., Репринцева Ю.С.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМОАНАЛИЗА СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования опыта самоанализа у старшеклассников на уроках географии как педагогического условия развития критического мышления. Актуальность исследования обусловлена потребностью современного образования в подготовке обучающихся, способных критически анализировать информацию, адаптироваться к изменяющимся условиям и принимать обоснованные решения. Теоретико-методологической основой исследования выступают труды по психологии критического мышления и самоанализа, а также гуманистическая парадигма образования. На основе анализа курса «Экономическая и социальная география мира» для 10-11 классов раскрывается потенциал географии как междисциплинарного предмета для развития рефлексивных способностей обучающихся. Выделяются пять аспектов самоанализа: целеполагающий, аксиологический, содержательно-направляющий, эмоционально-волевой, практический, и предлагается географический практикум, построенный по стадиям технологии развития критического мышления «Вызов» - «Осмысление» - «Рефлексия». Описываются педагогические условия, необходимые для эффективного формирования опыта самоанализа: доверительная атмосфера, регулярная

рефлексия, поддержка самоконтроля и индивидуальная работа. Делается вывод о том, что целенаправленное формирование опыта самоанализа создаёт прочную основу для развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов критического мышления старшеклассников.

Ключевые слова: самоанализ, критическое мышление, старшеклассники, география, методика преподавания географии, педагогические условия, технология развития критического мышления, рефлексия.

Актуальность исследования. В современном мире образование играет ключевую роль в развитии личности и ее успешной интеграции в общество, где самоанализ и критическое мышление являются важными навыками, которые должны формироваться у старшеклассников для их будущего профессионального и личного развития. В свою очередь, география является важным предметом школьной программы, так как она дает знания о мире и его особенностях, помогает формировать географическое мышление и понимание пространственных отношений. В результате развитие критического мышления у старшеклассников на уроках географии может значительно улучшить их географические знания и понимание, где способность к критическому мышлению позволяет старшеклассникам контекстуализировать полученные знания и применять их в реальных ситуациях, что особенно важно в условиях постоянно меняющегося мира, где необходимость адаптации и применения знаний становится ключевым фактором успеха. Современные социальные изменения, такие как глобализация, цифровизация, экологическая нестабильность и миграция, требуют от обучающихся способности критически анализировать информацию и принимать обоснованные решения.

Цель работы – изучение процесса формирования опыта самоанализа в качестве условия развития критического мышления у старшеклассников на уроках географии.

Объект исследования – критическое мышление. Предмет исследования – самоанализ как условие развития критического мышления старшеклассников на уроках географии.

Теоретико-методологическую базу составили труды следующих авторов: по изучению критического мышления – Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Е.Н. Волков, Л.С. Выготский, Д. Дьюи, И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, А.А. Ивин, К. Мередит, Ж. Пиаже, А.О. Прохоров, С.Л. Рубинштейн, К. Руджеро, А.Г. Спиркин, К. Таврис, Б.М. Теплов, К. Уэйд, Д. Фельдштейн, А.И. Фукин, Д. Халперн; по изучению самоанализа – К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, С.Л. Братченко, В.А. Деркунская, В.Н. Дружинин, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А. Маслоу, В.А. Петровский, К. Роджерс, И.М. Сеченов, В.И. Слободчиков, К. Хорни.

Формирование опыта самоанализа у старшеклассников на уроках географии отвечает потребности в развитии их критического мышления и самопонимания. География, как междисциплинарный предмет, предоставляет уникальную возможность освоения знаний о сложных взаимосвязях в окружающем мире, что особенно актуально в школьном курсе «Экономическая и социальная география мира» (10-11 классы). Именно здесь обучающиеся сталкиваются с комплексными, зачастую противоречивыми глобальными проблемами (формирование мировых хозяйственных связей, геополитические конфликты, социально-экономические диспропорции, экологические последствия глобализации), требующими не запоминания фактов, а глубоко критического осмысления, анализа пространственных причинно-следственных связей и формирования обоснованных суждений. Самоанализ в этой ситуации помогает развить способность разбирать информацию, делать выводы и формировать свою точку зрения на географические процессы. Такой метод обогащает обучение и воспитывает способность критически мыслить, нужное для жизни в современном обществе.

Мысль о ценности самоанализа для развития личности в юношеском возрасте поддерживается в психологических теориях. Как писал К.Г. Юнг, что старшеклассникам нужно получить опыт самоанализа и приспособления к жизни через гуманизацию обучения, которая учитывает культурные, духовные, нравственные и человеческие стороны жизни [5]. Поэтому концепция развития опыта самоанализа в этой работе базируется на гуманистической парадигме образования. Как отмечает В.В. Сухостат, цель гуманистического образования – раскрыть возможности каждого обучающегося, помочь развитию его духовности, творческого начала и понимания собственной свободы. Учитель в таком подходе старается создать условия для самопознания, определения личности и реализации способностей старшеклассника, что помогает ему решать жизненные вопросы [4]. В контексте географии 10-11 классов это означает создание среды для осмысления собственной позиции по отношению к глобальным вызовам (изменение климата, миграционные кризисы) и роли стран или экономических регионов в мировых процессах.

Идеи гуманистов прошлого (К.Н. Вентцель, С.И. Гессен, Н.А. Добролюбов, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци) показывают, что личность формируется благодаря педагогическим условиям, поддерживающим внутренний рост [1]. Данные условия стимулируют саморазвитие и открытие собственных потенциалов. П.Ф. Каптерев писал: «То, что называется воспитанием и образованием, при более глубоком взгляде на дело, оказывается преимущественно самовоспитанием и самообразованием», «... основа школы и источник ее успеха и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал, которыми совершаются самовоспитание и самообразование» [2]. Следовательно, обучение как процесс самостоятельного изучения развивает у старшеклассника способности к самопознанию, стимулируя аналитическую деятельность и самоанализ [3]. Школьный курс «Экономическая и социальная география мира», насыщенный статистикой и картами, служит идеальной платформой для такой деятельности и рефлексии.

Формирование опыта самоанализа как особенности личности, согласно В.В. Сухостат, включает несколько взаимосвязанных аспектов [4], каждый из которых находит отражение в географическом образовании:

- целеполагающий – стремление к самопознанию и поиску уникальной личности на основе принципов, свободы, ответственности и духовности, на уроках географии – постановка личных учебных целей, связанных с пониманием глобальных процессов (например, «Хочу разобраться в реальных причинах экономического отставания стран, выходя за рамки стереотипов»);
- аксиологический – установка высокой ценности самостоятельности, ответственности за выбор и самопознания в процессе самореализации, на уроках географии – осознание и артикуляция собственных ценностей (справедливость, устойчивость) при изучении глобальных проблем или стратегий развития, принятие ответственности за занимаемую позицию;
- содержательно-направляющий – определение целей и ценностей с учетом их личного смысла и соответствия собственной философии, обеспечиваемое эмоционально-волевой устойчивостью, на уроках географии – приобретение личностного смысла, проецируя на собственное будущее, место жительства, карьеру, создавая мотивацию для анализа и рефлексии;
- эмоционально-волевой – интеграция самоанализа в личностную культуру, свобода от негативных стереотипов, открытость к ценностному взаимодействию с собой и миром на основе положительных эмоций, сопереживания и эмпатии, на уроках географии – изучение демографических кризисов, миграции, катастроф в качестве эмоционального

отклика, где самоанализ помогает осознать и проработать данные эмоции, отделить факты от их восприятия, сформировать взвешенную позицию;

- практический – внутреннее исследование себя как субъекта жизни, осознание личностных особенностей и отношений с другими, на уроках географии – применение географических знаний и методов (работа с картами, статистикой, сравнение экономических регионов) для исследования себя как части социума в географическом контексте (анализ экономики региона и собственных профессиональных планов, осознание экологической ответственности).

Следовательно, педагогическая задача заключается в создании среды, способствующей развитию способности к самоанализу – качества, формируемого культурно, в процессе воспитания, направленного на укрепление личности и стимулирование самосовершенствования. Школьный курс «Экономическая и социальная география мира» с его фокусом на глобализацию, устойчивость, геополитику и геоэкономику, предоставляет богатейший контекст для этого формирования рефлексивной позиции.

Ключевыми особенностями формирования опыта самоанализа старшеклассников на уроках географии, на наш взгляд, выступают:

- осознание собственных качеств, слабостей и преимуществ – выявление способности либо неспособности к работе с контурными картами, ведению дискуссии на сложные темы (территориальные споры);
- развитие саморефлексии и самоконтроля, что способствует улучшению поведения и качества жизни – контроль эмоций при обсуждении спорных вопросов политической географии, рефлексия когнитивных искажений при интерпретации информации о странах;
- анализ собственных поступков и реакций – анализ собственной роли и вклада в групповой проект по сравнительной характеристике каких-либо двух стран, реакция на критику своей картографической работы;
- раскрытие собственного потенциала, понимание своих целей и задач, а также осознание необходимости личностного развития – понимание связи между изученными мировыми экономическими трендами и выбором своей будущей профессии и траектории развития;
- понимание себя и других, укрепление эмоциональной устойчивости и формирование здоровых отношений в обществе – осмысление культурных особенностей и мотивации людей из разных регионов мира и применение этого понимания в межличностных отношениях в классе.

Разработанные географические задания представляют собой практикум и являются инструментом для реализации данных особенностей и аспектов самоанализа в контексте развития критического мышления, адаптированную для возраста 15-17 лет – периода активного становления рефлексивных способностей.

Каждая тема курса 10 класса строго следует логике этапов (стадий) технологии развития критического мышления (ТРКМ) [6]:

- задания для стадии «Вызов» – активизируют предварительные знания, выявляют предубеждения и пробелы, побуждают к постановке личных вопросов – начало самоанализа – целеполагающий и аксиологический аспекты (например, «Какие ассоциации вызывает у вас тема урока “Мы рассматриваем многообразие стран современного мира”?»), «Верно ли утверждение, что культурное многообразие стран способствует развитию международного туризма?»);
- задания для стадии «Осмысление» – направлены на активную работу с информацией, критический анализ, проверку гипотез, работу с контраргументами – развитие ключевых способностей критического мышления – содержательно-направляющий аспект (например, «Создайте «дерево предсказаний» на следующий вопрос: “Какие последствия для

культурного разнообразия могут возникнуть в результате глобализации?»), «Составьте таблицу аргументов, состоящую из трех колонок «Аргумент», «За» и «Против» на основе тезисов ...»);

- задания для стадии «Рефлексия» – требуют осмысления пройденного пути, формулирования личных выводов, оценки изменений в понимании и позиции – ядро самоанализа, присвоение знаний и ценностей – эмоционально-волевой и практический аспекты (например, «Напишите синквейн на тему “Мировые природные ресурсы”», «Напишите эссе на тему “Калейдоскоп культур – исследование уникальности национальных идентичностей”», «Представьте, что вы берете интервью у генерального директора ЮНЕСКО. Какой вопрос вы бы задали? Аргументируйте ваш выбор.»).

Практикум эффективен для старшеклассников, так как соответствует когнитивным возможностям (работа с абстракциями, анализ противоречий, прогнозирование), затрагивает лично значимые темы (будущее, место в мире), создавая сильную мотивацию для анализа и самоанализа – аксиологический и содержательно-направляющий аспекты, предоставляет формализованные, но гибкие рамки для выражения личного осмысления и эмоций на стадии рефлексии – эмоционально-волевой аспект.

Практикум – единая система, где исключение любой стадии нарушает целостность процесса. Без «Вызова» нет осознания позиции и мотивации. Без «Осмысления» не формируются способности критической работы с информацией. Без «Рефлексии» знания не присваиваются лично, не происходит осмысление собственного пути и позиции. Задания типа эссе или интервью на «острые темы» – не дополнение, кульминация самоанализа, где применяются способности критического мышления для аргументации собственного взгляда – практический аспект.

Потенциал практикума раскрывается через творческие и проблемные задания. Например, синквейн «Государственный строй стран мира» – сжатый самоанализ понимания сути и личного отношения, эссе «Перекройка мира – международные отношения и их роль в формировании геополитических контуров» – глубокий анализ, синтез информации, формулирование и защита собственной позиции, мозговой штурм о последствиях, если каждая страна делегирует одного культурного представителя (Как бы изменился мировой культурный ландшафт, если бы каждое государство на планете делегировало одного представителя, который бы целиком и полностью представлял культуру своей страны в мировом масштабе?) – анализ идентичности, стереотипов, глобализации, дерево предсказаний по последствиям «зеленых технологий» для мировой экономики – критическая оценка причинно-следственных связей и сценариев.

Следовательно, географический практикум, построенный по стадиям ТРКМ, создает системную среду для развития опыта самоанализа как основы критического мышления на уроках географии. Последовательное прохождение стадий целенаправленно развивает данную способность.

Для эффективного использования практикума и формирования опыта самоанализа необходимы следующие педагогические условия, создающие поддерживающую среду:

- доверительная и открытая атмосфера – старшеклассник должен чувствовать себя комфортно, выражая мысли и чувства без страха осуждения, например, через обсуждения неоднозначных тем («Мы рассматриваем многообразие стран современного мира», «Мы характеризуем влияние международных отношений на политическую карту мира»), где учитель выступает модератором, поощряя разнообразие мнений и фокусируясь на аргументации, а не на «правильности» ответа;

- регулярная практика самооценки и рефлексии – систематическое создание ситуаций для анализа собственных действий, выявления слабых и сильных сторон и предубеждений, например, через рефлексивные вопросы после работы с разнообразными

источниками информации («Какая информация вызвала у меня наибольшее доверие или недоверие и почему?», «Какие мои предубеждения могли повлиять на интерпретацию информации о стране?», «Насколько эффективно я использовал картографический метод для анализа проблемы?»);

- поддержка самоконтроля и саморегуляции – помощь в осознании и контроле поведенческих реакций, например, через долгосрочные проекты («Прогноз социально-экономического развития экономического региона А с учетом глобальных трендов» и др.), требующие планирование этапов, контроля сроков, коррекции стратегии при возникновении сложностей, деловые игры и моделирование экономической ситуации, где необходимо контролировать эмоции, слышать оппонента, аргументированно отстаивать позицию;

- индивидуальная работа над самоанализом – включение инструментов для личной рефлексии в учебный процесс, например, через ведение «географического дневника самоанализа» с заданиями, напрямую связанными с содержанием школьного курса «Экономическая и социальная география мира».

Исходя из всего выше нами сказанного можно сделать следующие выводы.

Педагогические условия развития критического мышления реализуются через практику самоанализа и работу с географическим практикумом:

- постановка ясных и структурированных задач развития критического мышления – например, не «изучите экономику Японии», а «проанализируйте, какие факторы позволили Японии стать технологическим лидером, и оцените устойчивость данной экономической модели в условиях старения населения и старения конкуренции»;

- использование методов анализа, сравнения, аргументации и оценки информации – показано в примерах заданий выше;

- поддержка принятия старшеклассниками решений на основе критического мышления – поощрение обоснованных выводов в эссе, даже если они не совпадают с общепринятой или учительской точки зрения;

- создание среды, способствующей активному обсуждению и диалогу – организация круглых столов, дебатов по глобальным географическим проблемам;

- поощрение самостоятельного поиска решений и выработки собственного мнения – проектная деятельность, индивидуальная траектория изучения аспектов темы.

В современной образовательной системе развитие критического мышления становится одной из ключевых задач школьного образования, а уроки географии обладают уникальным потенциалом для ее реализации благодаря комплексному характеру предмета, интегрирующему естественнонаучные и социальные знания. Проведенное нами исследование демонстрирует, что целенаправленное формирование опыта самоанализа у старшеклассников через систему педагогических условий и разработанных заданий создает прочную основу для развития структурных компонентов критического мышления – когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Список источников

1. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. В 2 т. / К.Н. Вентцель. - М. : Изд-во К.И. Тихомирова, 1911. - Т. 1. - 666 с.
2. Каптерев П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П.Ф. Каптерев // Детская и педагогическая психология. - Воронеж : «МОДЭК», 1999. - 336 с.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. / Я.А. Коменский. Под ред. А.И. Пискунова. - М. : Педагогика, 1982. - 656 с. + 576 с.
4. Потемкин В.К. Пространство в структуре мира / В.К. Потемкин, А.Л. Симанов. - Новосибирск : Наука, 1990. - 174 с.

5. Сухостат В.В. Педагогическая поддержка развития способности к самоанализу у старшеклассников в процессе обучения: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сухостат Валентина Васильевна; Хабаровский государственный педагогический университет. - Хабаровск, 2005. - 201 с.

УДК 372.853

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-74-76

Белан О.С., Шермадина Н.А.

ФИЗИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ, КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость использования межпредметных связей при обучении физике в школе как фактора формирования глубоких и прочных знаний обучающихся. Актуальность исследования обусловлена потребностью в устранении фрагментарного характера реализации межпредметных связей и необходимостью показать обучающимся научное объяснение наблюдаемых явлений природы и жизни человека. Рассматривается физический эксперимент как один из наиболее эффективных способов реализации межпредметных связей, способствующий активизации познавательной деятельности школьников. На примере занимательного опыта «Змея фараона» демонстрируется возможность интеграции знаний из физики, химии и биологии для объяснения одного и того же явления. Описывается методика проведения эксперимента, включая необходимые материалы, технику безопасности и процедуру выполнения. Приводится многоаспектное объяснение наблюдаемых процессов: химическая реакция разложения глюконата кальция, физические аспекты горения и биологическое обоснование природы древесины как топлива. Делается вывод о том, что реализация межпредметных связей через физический эксперимент в форме эвристической беседы способствует формированию разносторонне развитой личности и функциональной грамотности обучающихся.

Ключевые слова: физика, межпредметные связи, физический эксперимент, методика преподавания физики, интеграция знаний, познавательная активность, функциональная грамотность.

Цель статьи – показать необходимость использования межпредметных связей при обучении физике в школе, в том числе при проведении физического эксперимента.

Межпредметные связи – важный фактор формирования глубоких и прочных знаний особенно при обучении физике в основной школе. Их учет и применение помогает показать обучающимся, что изучаемые и наблюдаемые явления в природе и в жизни человека имеют научное объяснение и учитывая их будущую профильную направленность исключить вопрос «Зачем мне нужна физика?». В этом и заключается актуальность нашего исследования.

Но существует проблема, заключающаяся в том, что межпредметные связи очень часто учитываются при обучении предметов фрагментарно, но при этом именно их учет приводит к глубокому и разностороннему пониманию предмета. Например, при изучении физики межпредметные связи позволяют объяснить наблюдаемое явление с различных точек

зрения, показать применение в реальной жизни – способствует формированию функциональной грамотности.

Очень часто межпредметные связи при обучении физике реализуются при решении задач (включение в содержание задачи, например, исторических элементов), при сравнении физических явлений с их проявлением с точки зрения биологии (реактивное движение в природе), при использовании знаний по математике или химии при изучении определенных тем, графиков движения, МКТ. Но одним из эффективных способов реализации межпредметных связей является физический эксперимент, который способствует активизации познавательной деятельности обучающихся. Рассмотрим особенности применения межпредметных связей на примере занимательного опыта «Змея фараона».

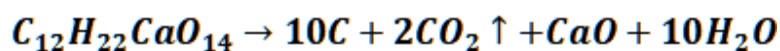
Для начала поясняем школьникам, что опыт «Змея фараона» получил свое название, благодаря истории, описанной в Библейском тексте. Согласно Библии Господь вручил пророку посох, который в тяжелый момент спора с египетским фараоном превратился в змею. Таким образом, Моисей смог доказать правителю Египта могущество Бога. В истории известно немало случаев, когда алхимики или люди, сведущие в науке, поражали воображение обывателей красочными экспериментами, загадочными фокусами и тому подобным. Но многое из того, что они преподносили зрителям, как волшебство, сегодня может проделать любой школьник, имеющий базовые знания по физике, химии и биологии.

Затем переходят к демонстрации опыта, для которого понадобятся глюконат кальция (возможно использовать таблетки глюконата кальция «Реневал»), сухое горючее, например, сухой спирт или парафин, прошедший некоторую обработку: плавление и затем охлаждение, при этом он должен обязательно иметь круглую форму, и спички или любое другое зажигательное устройство. В начале необходимо расположить таблетки сухого спирта на огнеупорной поверхности. После этого положить глюконат кальция поверх таблеток сухого спирта, что позволит таблеткам глюконата кальция напрямую подвергнуться воздействию огня и затем поджечь сухое топливо. Спустя некоторое время обычные белые таблетки «Реневал» начнут расти, изменять свою форму, превращаясь в длинное изогнутое тело, напоминающее змею. В целях безопасности следует располагать зону эксперимента вдали от легковоспламеняющихся предметов и конструкций, а также помещать самые реагенты лучше на твердой поверхности, способной выдержать высокие температуры. Кроме этого, так как в школе опыты с открытым огнем запрещены, то можно сделать видеозапись данного эксперимента и продемонстрировать его обучающимся.

Попробуем объяснить наблюдаемое явление с точки зрения химии, физики и биологии.

С точки зрения химии, данное явление объясняется тем, что при нагревании глюконата кальция получают новые вещества: углерод, углекислый газ, благодаря которому получают поры, оксид кальция и вода.

Это можно записать в виде формулы химической реакции:



CO_2 покидает зону эксперимента, поэтому следует поставить рядом с ним знак $\uparrow$.

Не менее интересно протекает этот процесс и с точки зрения такой фундаментальной и всеобъемлющей науки о природе как физика.

В данном опыте немало важную роль играет огонь. Огонь – это сложное физическое и химическое явление. С одной стороны, это процесс интенсивного окисления, т.е. отдача электронов атомами, ионами и молекулами вещества. С другой стороны – это совокупность раскаленных газов, выделившихся в результате горения.

Для возникновения горения необходимо: горючее вещество, окислитель (кислород), нагревание горючего вещества до температуры воспламенения. Сухой спирт – это твердое горючее, не относящееся к спиртам. Основным его компонентом является уротропин (гексаметиленetetрамин): $C_6H_{12}N_4$.

Огонь можно разложить на целый ряд более простых физических явлений. А именно: на световое, тепловое и акустическое.

Световое. Глаз человека легко воспринимает свет, излучаемый в процессе горения. Это означает, что длина данной электромагнитной волны лежит в видимом диапазоне. Его можно записать в виде нестрогого неравенства: $400 \text{ нм} \leq \lambda \leq 760 \text{ нм}$. Яркость пламени зависит от процентного содержания углерода и кислорода в горючем веществе.

Тепловое. Явление горения протекает при высоких температурах, поэтому происходит быстро и до конца (до полного окисления горючего вещества). Так как таблетки глюконата кальция в нашем опыте непосредственно контактируют с огнем, то непременно получают огромный запас кинетической энергии. Это происходит вследствие явления теплопроводности. С увеличением изменяется и внутренняя энергия, т.е. энергия движения и взаимодействия частиц, из которых состоит тело.

Акустическое. Для того чтобы начался процесс горения необходимо какое-нибудь топливо. В качестве такого топлива часто выступают дрова. Дрова – это пиленные и расколотые деревья (по С.И. Ожегову).

Именно здесь необходимы при объяснении зная в области биологии. В биологии деревьями называют один из видов, относящийся к высшим растениям. Одной из главных особенностей высших растений является хорошо выраженная проводящая ткань. Она обеспечивает транспортировку питательных веществ. По проводящим элементам деревьев (трахеидам, сосудам) перемещаются вода и продукты фотосинтеза.

Итак, когда дрова горят, их внутренняя энергия в разы увеличивается, а значит, изменяется и энергия молекул воды. Посредством этого вода переходит из одного агрегатного состояния в другое – из жидкого в газообразное. Образовавшийся пар с треском разрывает стенки полостей. Из-за этого сучья при горении трещат.

Даже дрова, которые мы называем сухими, содержат 20% влаги. Человеческий орган слуха способен услышать данный хлопок, потому что частота этого звука, как и длина волны, которую испускает пламя, занимает определенный диапазон: $16 \text{ Гц} \leq \nu \leq 20 \text{ кГц}$.

Таким образом, мы описали опыт «Змея фараона» и явление огня с точки зрения трех естественных наук: химии, физики и биологии. Именно такой подход к реализации межпредметных связей в активной деятельности (все рассуждения должны проходить с привлечением обучающихся – эвристическая беседа) приводит к формированию разносторонне развитой личности.

Список источников

1. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения/ В.Н. Максимова. - М.: Просвещение, 2015.
2. Шермадина Н.А. Методические особенности применения интегративного подхода к формированию метапредметных результатов при обучении физике в основной школе / О.А. Немых, Н.А Шермадина // KANT. - 2020. - № 4 (37). - С. 460-465.

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОНЛАЙН-ОЛИМПИАД ПО ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования познавательной активности школьников в условиях цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования устойчивых знаний в области информатики и недостаточным уровнем познавательной активности обучающихся. Цель работы – теоретическое обоснование и практическая апробация модели использования цифровой образовательной среды для формирования познавательной активности школьников через адаптивную систему онлайн-олимпиад по информатике. На основе категориально-системной методологии представлена функциональная модель, включающая внешнее воздействие, память, ресурсы, блок программирования, орган-исполнитель и результат. Описывается практическая реализация модели на базе цифрового сервиса «Опросникум» в двух форматах: онлайн-турнир для обучающихся 58 классов и онлайн-игра «Карьерная лестница: Программист» для 9–11 классов. Приводятся результаты апробации, свидетельствующие о росте познавательной активности школьников за счёт элементов занимательности, игровых механик и профессиональной ориентации. Делается вывод о том, что системное использование адаптивных онлайн-олимпиад в цифровой образовательной среде способствует формированию устойчивого познавательного интереса и повышению мотивации к изучению информатики.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, познавательная активность, информатика, онлайн-олимпиада, адаптивная система, занимательность, игровые технологии, внеурочная деятельность.

Актуальность. В современном мире роль информатики возрастает с каждым днем. Компьютерные технологии проникают во все сферы деятельности человека, что требует от молодого поколения высокого уровня цифровых навыков. Цифровая трансформация образования закреплена в Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [7] и в актуальных редакциях федеральных государственных образовательных стандартов [5], [8]. Однако, как показывают современные исследования, интерес обучающихся к изучению информатики остается невысоким, что негативно сказывается на их успеваемости и мотивации [9]. Традиционные формы проведения уроков и олимпиад зачастую не способны в полной мере удовлетворить познавательные потребности школьников, особенно в условиях перехода к цифровой образовательной среде (ЦОС).

Проблема заключается в противоречии между необходимостью формирования устойчивых знаний в области информатики и недостаточным уровнем познавательной активности школьников. Существующие методики не всегда учитывают потенциал цифровых инструментов и элементов занимательности как средств мотивации [1], [2].

Цель статьи – теоретически обосновать и представить модель использования цифровой образовательной среды для формирования познавательной активности школьников через адаптивную систему онлайн-олимпиад по информатике, а также описать результаты ее практической апробации.

Гипотеза исследования основана на предположении, что системное использование адаптивных онлайн-олимпиад, построенных на принципах занимательности и внедренных в ЦОС, способствует значимому повышению познавательной активности школьников за счет создания ситуации успеха, игровых механик и учета возрастных особенностей.

Теоретические аспекты формирования познавательной активности в цифровой среде

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что познавательный интерес является сложным личностным образованием, которое выступает и как мотив деятельности, и как средство обучения. Г.И. Щукина трактует познавательный интерес как «избирательную направленность личности, обращенную к области познания, к предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [10]. В современных исследованиях Ю.П. Штепы и Н.С. Стекольников подчеркивается, что использование интерактивных заданий на уроках информатики способствует развитию познавательного интереса школьников [9]. Т.А. Бабакова рассматривает систему заданий как средство становления познавательной компетенции обучающихся [2]. Л.А. Аникина подтверждает, что занимательность учебного материала служит фактором развития познавательного интереса [1]. В условиях цифровизации образования перед педагогом открываются новые возможности для стимулирования этого интереса.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) в современных исследованиях рассматривается как совокупность условий, ресурсов и инструментов, обеспечивающих персонализированное и интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса. Согласно методическим рекомендациям Минобрнауки России, внеурочная деятельность, включая олимпиады, является неотъемлемой частью образовательного процесса и должна реализовываться в формах, отличных от классно-урочной [4].

Элементы занимательности (головоломки, ребусы, кейсы, игровые сюжеты) являются эффективным средством перехода от внешней мотивации (любопытства) к внутренней (устойчивому познавательному интересу). Игровые технологии в обучении остаются актуальным инструментом, позволяющим сделать процесс обучения более увлекательным и результативным.

Особое место в развитии познавательной активности занимает внеурочная деятельность в формате олимпиад. Олимпиада — это не только соревнование, но и интеллектуально-поисковое мероприятие, которое при грамотной организации может стать мощным стимулом для саморазвития. Онлайн-формат олимпиад позволяет расширить аудиторию, обеспечить гибкость и автоматизировать проверку результатов. Цифровой сервис «Опросникум», разработанный Академией Минпросвещения России, предоставляет широкие возможности для организации таких мероприятий [3], [6].

Для системного описания процесса мы применили категориально-системную методологию (схема функциональной системы). Это позволило выделить ключевые компоненты модели.

Модель использования ЦОС для формирования познавательной активности через онлайн-олимпиады

Согласно логике метода, нами определены следующие элементы функциональной модели (Рис. 1):

Внешнее воздействие: Социальный заказ (Указ Президента РФ № 474 [7], ФГОС ООО [8], ФГОС СОО [5]), требующий от школы формирования «цифровой зрелости» и развития у обучающихся способности к самообучению и критическому мышлению.

Память: Исходный уровень сформированности познавательной активности школьников (низкий, средний, высокий), их опыт участия в традиционных олимпиадах.

Ресурсы: Совокупность цифровых инструментов и платформ, в частности, многофункциональный сервис «Опросникум» [3], [6], а также методические разработки заданий с элементами занимательности [1], [2], [9].

Блок программирования: Адаптивная система онлайн-олимпиад, включающая различные форматы (турнир, игра) и уровни сложности, дифференцированные по возрастам (5–8 и 9–11 классы).

Орган-исполнитель: Образовательные организации г. Глазова, участвующие в апробации (методическое объединение учителей информатики, кафедра математики и информатики ГИПУ).

Результат: Повышение уровня познавательной активности школьников, положительная динамика участия в интеллектуальных соревнованиях, формирование устойчивого интереса к предмету.

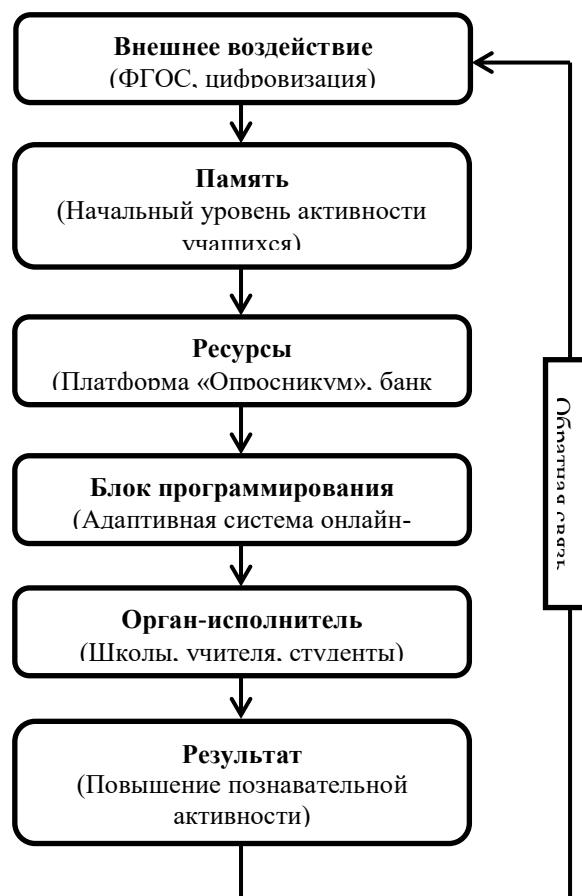


Рис. 1. Схема функциональной модели использования ЦОС для формирования познавательной активности

Практическая реализация: адаптивная система онлайн-олимпиад. Экспериментальной базой исследования выступили кафедра математики и информатики ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» и городское методическое объединение учителей информатики г. Глазова. Для реализации проекта был выбран цифровой сервис «Опросникум» (quick.apkpro.ru), разработанный Академией Минпросвещения России. Выбор платформы обусловлен ее доступностью, интуитивным интерфейсом, возможностью быстрой генерации QR-кодов и автоматической обработкой результатов [3], [6].

Адаптивность системы была реализована через создание двух различных форматов мероприятий, учитывающих возрастные психолого-педагогические особенности учащихся.

1. Онлайн-турнир для обучающихся 5-8 классов

Цель: развитие логического мышления, первичное знакомство с миром IT через нестандартные задачи и командный дух.

Структура турнира:

Этап 1 (Логический): Тест из 15 открытых вопросов (ребусы, головоломки, задачи на смекалку). Время - 45 минут.

Этап 2 (Творческий): Практическое задание в MS Word и MS Power Point (создание кроссвордов, рисование по пикселям, оформление презентаций). Время - 45 минут.

Этап 3 (Теоретический): Квиз из 15 вопросов по терминологии и основам информатики с ограничением по времени (30 сек на вопрос).

В турнире приняли участие 16 обучающихся из 8 школ. Задания первого этапа требовали нестандартного подхода, что позволило выявить скрытые способности участников. Результаты показали, что наиболее успешно участники справлялись с заданиями на кодирование информации и логику, в то время как вопросы на знание точных определений (квиз) вызвали больше затруднений.

2. Онлайн-игра для обучающихся 9-11 классов «Карьерная лестница: Программист»

Цель: профессиональная ориентация, углубление знаний по информатике, формирование представления о карьере в IT-сфере через сюжетное погружение.

Структура игры:

Игра представляла собой прохождение 5 уровней карьерной лестницы (от стажера до ведущего разработчика). Каждый уровень сопровождался диалогом с персонажем (HR-менеджером, ведущим разработчиком, директором) и содержал комплекс задач:

Уровень 1 (Стажёр): задачи на базовые знания (системы счисления, декодирование).

Уровень 2 (Младший разработчик): задачи по программированию (FizzBuzz, комбинаторика).

Уровень 3 (Разработчик): задачи на измерение информации и оформление таблиц.

Уровень 4 (Старший разработчик): проектная работа – разработка сайта интернет-магазина на HTML.

Уровень 5 (Ведущий разработчик): подведение итогов, рефлексия.

В игре приняли участие 47 старшеклассников. Наибольший интерес вызвала задача на факториальную систему счисления и создание сайта, так как они имели ярко выраженную практическую и профориентационную направленность.

Анализ результатов. Для оценки эффективности разработанной модели был проведен анализ динамики вовлеченности и успешности участников (Таблица 1).

Таблица 1.

Сравнительная характеристика мероприятий и их влияние на познавательную активность

Параметр	Онлайн-турнир (5–8 классы)	Онлайн-игра (9–11 классы)
Основной мотив	Соревнование, любопытство	Профориентация, самореализация
Тип заданий	Репродуктивные + продуктивные	Продуктивные + исследовательские
Уровень занимательности	Внешний (формат) + внутренний (задачи)	Внутренний (сюжет, роли)
Количество участников	16	47
Доля успешно выполнивших проектные задания	75% (творч. этап)	68% (сайт)
Обратная связь от участников	«Было интересно разгадывать ребусы»	«Стало понятнее, как устроена работа в IT»

Анализ данных позволяет сделать вывод о том, что адаптивная система, включающая разные форматы, действительно работает. У младших школьников удалось активизировать любознательность и вовлечь их в процесс решения нестандартных задач. У старшеклассников, благодаря сюжету и проектному заданию, произошло осознание связи школьного предмета с будущей профессией, что является высшим проявлением познавательного интереса [9].

В ходе исследования была разработана и апробирована модель использования цифровой образовательной среды для формирования познавательной активности школьников через адаптивную систему онлайн-олимпиад по информатике.

Гипотеза исследования подтвердилась. Системное использование онлайн-олимпиад с элементами занимательности и адаптированных под возраст учащихся, реализованных в ЦОС, приводит к росту познавательной активности. Об этом свидетельствуют количественные показатели участия и качественный анализ отзывов.

Сервис «Опросникум» показал себя как надежный и удобный инструмент для организации массовых интеллектуальных мероприятий, обеспечивающий быструю обратную связь и наглядность результатов [3], [6].

Внедрение игровых сюжетов («Карьерная лестница») и нестандартных задач (логические ребусы) превращает олимпиаду из рутинной проверки знаний в увлекательное познавательное приключение, что соответствует современным требованиям к организации внеурочной деятельности [4]. Для дальнейшего развития системы целесообразно расширить банк заданий, включив задачи по искусственному интеллекту и робототехнике, а также предусмотреть механизмы адаптивного подбора сложности в реальном времени.

Список источников

1. Аникина Л.А. Занимательность учебного материала как фактор развития познавательного интереса на уроках математики: выпускная квалификационная (магистерская) работа / Л.А. Аникина. - Томск, 2018.
2. Бабакова Т.А. Система заданий для самостоятельной учебной деятельности обучающихся как средство становления познавательной компетенции (на материале педагогических дисциплин) / Т. А. Бабакова // Непрерывное образование: XXI век. - 2020. - Вып. 3 (31).
3. Кузьмин П.В. Цифровой сервис «Опросникум» для организации обратной связи в педагогической деятельности / П.В. Кузьмин, Ю.В. Федорова, Н.Б. Тралкова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. - 2023. - Т. 6, № 1 (20). - С. 92-105.
4. Письмо Минобрнауки России от 18.08.2017 № 09-1672 «О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности» // КонсультантПлюс.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями) // КонсультантПлюс.
6. Тралкова Н.Б. Методика эффективного использования кроссворда в составе сервиса «Опросникум» как средства обучения и развития школьников и педагогов / Н.Б. Тралкова // Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. - 2024. - № 9 (123).
7. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». // КонсультантПлюс.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) (с изменениями и дополнениями) // КонсультантПлюс.
9. Штепа Ю.П. Развитие познавательного интереса школьников на уроках информатики с использованием интерактивных заданий / Ю.П. Штепа, Н.С. Стекольников // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. - 2020. - № 1 (38). - С. 124-131.
10. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие / Г.И. Щукина. - Москва: Просвещение, 1979. - 160 с.

УДК 372.862

DOI 10.62957/2949-3269-2026-68-2-82-86

Воронов А.А., Огнев Н.А.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 5-6 КЛАССОВ ОСНОВАМ 2D МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОМПАС-3D

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения школьников 5-6 классов основам 2D-моделирования в системе автоматизированного проектирования КОМПАС-3D. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью раннего развития пространственного мышления средствами САПР и отсутствием научно обоснованной методики обучения работе в профессиональных графических программах для учащихся данного возраста, а также критическим временным разрывом между сензитивным периодом развития пространственного мышления (10-12 лет) и началом систематического изучения САПР в 7 классе. Предлагается авторская педагогическая технология, основанная на самостоятельном изучении материала учащимися по иллюстрированному методическому пособию с пошаговыми скриншотами, при изменении роли учителя с источника информации на консультанта. Разработана структура курса из шести тематических занятий и четырёхуровневая система заданий (репродуктивный, реконструктивный, вариативный, творческий уровни), обеспечивающая постепенное усложнение и индивидуализацию обучения. Приводятся результаты апробации методики в гимназии № 16 «Интерес» г. Люберцы, подтверждающие её эффективность, где учащиеся успешно осваивают базовые навыки работы в КОМПАС-3D, демонстрируют высокую мотивацию и самостоятельность.

Ключевые слова: методика обучения, 2D-моделирование, КОМПАС-3D, САПР, 5–6 классы, технология, компьютерная графика, пространственное мышление, самостоятельная работа.

Актуальность исследования. Современное технологическое развитие общества предъявляет высокие требования к качеству инженерной подготовки будущих специалистов. Одной из ключевых компетенций, формируемых на этапе школьного обучения, является графическая грамотность и владение системами автоматизированного проектирования (САПР). Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования включает предметную область «Технология», в рамках которой предусмотрено изучение модуля «Компьютерная графика. Черчение».

Анализ федеральной рабочей программы по технологии показывает, что для учащихся 5-6 классов не предусмотрено изучение профессиональных систем

автоматизированного проектирования. В пятом классе осуществляется традиционное ручное черчение, в шестом классе вводятся графические редакторы общего назначения. Изучение САПР начинается только с седьмого класса. При этом психолого-педагогические исследования Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской показывают, что возраст 10-12 лет является сензитивным периодом для развития пространственного мышления. Это создает критический временной разрыв между оптимальным периодом развития способностей и началом систематического обучения работе в САПР.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной необходимостью раннего развития пространственного мышления средствами 2D-моделирования в САПР и отсутствием научно обоснованной методики обучения работе в КОМПАС-3D для учащихся 5-6 классов.

Гипотеза исследования: обучение школьников 5-6 классов основам 2D моделирования в КОМПАС-3D будет эффективным, если методика основана на принципе самостоятельного изучения материала по иллюстрированному пособию с постепенным усложнением задач от репродуктивного к творческому уровню.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать методику обучения школьников 5-6 классов основам 2D моделирования в КОМПАС-3D.

Анализ нормативно-правовой базы. Нормативно-правовую основу технологического образования составляет Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 №287) и Федеральная образовательная программа основного общего образования (приказ от 16.11.2022 №993). Модуль «Компьютерная графика. Черчение» является обязательным для всех образовательных организаций. В 5-6 классах предусмотрено по 8 учебных часов ежегодно.

Содержание модуля для пятого класса включает знакомство с графической информацией, типами графических изображений, правилами построения чертежей. Практические работы выполняются вручную с использованием традиционных чертежных инструментов. В шестом классе вводится понятие проектной документации и графического редактора, под которым понимаются программные средства общего назначения, но не системы автоматизированного проектирования. Изучение профессиональных САПР предусмотрено только начиная с седьмого класса.

Обзор учебно-методических материалов. Анализ учебников федерального перечня для 5-6 классов (Е.С. Глозман, О.А. Кожина и др.) выявил полное отсутствие материалов по системам автоматизированного проектирования.

Специализированные методические пособия по КОМПАС-3D (И.В. Баранова «КОМПАС-3D для школьников», А.А. Богуславский «КОМПАС-3D LT: учимся моделировать и проектировать») ориентированы на старшие классы и студентов, предполагают наличие предварительной графической подготовки.

Психолого-педагогические основы. Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, возраст 10-12 лет соответствует младшему подростковому периоду, характеризующемуся переходом от учебной деятельности к общению со сверстниками как ведущей деятельности. По когнитивной теории Ж. Пиаже, с 11-12 лет начинается переход к формально-операциональному мышлению, что создает предпосылки для освоения абстрактных операций.

Л.С. Выготский выделял развитие понятийного мышления в подростковом возрасте как центральное психологическое новообразование. Концепция зоны ближайшего развития обосновывает необходимость постепенного усложнения задач при педагогической поддержке. Исследования И.С. Якиманской показывают, что школьный возраст до 12-13 лет является оптимальным для формирования пространственных представлений.

Педагогические технологии. Теоретической основой разработки методики послужила концепция образовательных технологий Г.К. Селевко. Согласно данной концепции, педагогическая технология представляет собой систему функционирования всех компонентов педагогического процесса. Для обучения техническим дисциплинам наиболее эффективными являются:

- технология проблемного обучения, обеспечивающая активную познавательную деятельность через создание проблемных ситуаций;
- технология опорных схем В.Ф. Шаталова, визуализирующая алгоритмы работы;
- технология опережающего обучения С.Н. Лысенковой, обеспечивающая раннее знакомство со сложными понятиями;
- проектный метод, связывающий обучение с практикой через создание реальных продуктов.

Практическая часть. Структура содержания обучения. Разработанная методика включает шесть последовательных тематических занятий:

Урок 1. Знакомство с интерфейсом КОМПАС-3D. Понятия «Фрагмент» и «Чертеж». Основные инструменты геометрии (отрезок, окружность, прямоугольник). Операции с объектами: выделение, удаление, копирование. Навигация по чертежу.

Урок 2. Точное построение. Использование координат для точного позиционирования объектов. Ввод размеров при построении геометрических примитивов. Понятие о размерной цепи.

Урок 3. Вспомогательные построения. Вспомогательные прямые, оси, точки. Различные способы построения геометрических примитивов.

Урок 4. Типы линий и художественное оформление. Стили линий: сплошная, штриховая, штрихпунктирная. Толщина и цвет линий. Создание декоративных изображений.

Урок 5. Штриховка и заливка замкнутых контуров. Создание замкнутых контуров. Различные типы штриховок. Заливка цветом.

Урок 6. Слои и многослойные чертежи. Понятие слоя как инструмента организации чертежа. Создание многослойных чертежей. Управление видимостью слоев.

Авторская педагогическая технология. Ключевой особенностью разработанной методики является отказ от традиционного фронтального объяснения материала учителем. Учащиеся самостоятельно изучают материал по специально разработанному иллюстрированному методическому пособию, в котором текст минимизирован, а каждый шаг работы представлен в виде скриншота.

Концептуальные положения технологии: приоритет самостоятельного освоения материала; максимальная визуализация учебного материала через опорные схемы-скриншоты; постепенное усложнение задач от простых к сложным; использование встроенных справочных систем программы (всплывающие подсказки, поле поиска команд); изменение роли учителя — не источник информации, а консультант и помощник при затруднениях.

Система практических заданий. Разработана четырехуровневая система заданий, обеспечивающая постепенное развитие навыков от репродуктивного воспроизведения к творческому проектированию:

Репродуктивный уровень. Задания выполняются по подробным пошаговым инструкциям с детальными скриншотами каждого действия. Примеры заданий: сохранение файла (Ctrl+S), открытие документа (Ctrl+O), базовые операции с геометрическими объектами. Формируются первичные навыки работы с интерфейсом программы.

Реконструктивный уровень. Учащиеся выполняют задания без подробных инструкций, опираясь на изученные ранее алгоритмы. Примеры: построение квадрата без

вспомогательных точек, самостоятельное изучение простановки размеров по аналогии. Развивается самостоятельность и способность переносить знания на новые ситуации.

Вариативный уровень. Самостоятельное освоение трех новых инструментов на выбор, создание художественных изображений с использованием различных типов линий, штриховок и цветовых решений. Стимулируется творческое мышление через задания, допускающие различные способы решения.

Творческий уровень. Разработка собственных проектов по заданным требованиям: создание рисунка ежа с использованием только отрезков, цветные изображения с минимум 5 замкнутыми контурами, многослойные композиции. Формируются проектные компетенции через самостоятельную постановку и решение задач.

Методы и формы организации. Основной формой организации учебной деятельности является индивидуальная самостоятельная работа учащихся за компьютером по иллюстрированному методическому пособию. Учитель не объясняет новый материал у доски, а выступает в роли консультанта, помогающего при возникновении затруднений.

Каждый урок включает следующие этапы: краткая актуализация знаний (2-3 минуты); объяснение принципов работы с методическим пособием (3 минуты в первом уроке); самостоятельная работа с пособием по разделам (30-35 минут); демонстрация и обсуждение выполненных работ (5 минут); рефлексия (3-4 минуты). Дифференцированное домашнее задание предполагает выбор уровня сложности самим учащимся.

Критерии оценивания. Разработана система критериев оценивания результатов обучения: правильность выполнения геометрических построений (соответствие требованиям задания); точность соблюдения размеров (использование координат и размерных цепей); качество оформления чертежа (типы линий, штриховка, цветовые решения); степень самостоятельности выполнения (минимальное обращение за помощью); творческий подход к решению задач (оригинальность решений на вариативном и творческом уровнях).

Апробация методики. Разработанная методика прошла апробацию на уроках труда (технологии) в гимназии №16 «Интерес» г. Люберцы Московской области. Учащиеся 5-6 классов (15 человек) успешно освоили базовые навыки работы в КОМПАС-3D за 6 занятий по 45 минут. Наблюдалась высокая мотивация учащихся благодаря самостоятельному характеру работы и возможности творческого самовыражения. Учащиеся с разным уровнем подготовки работали в комфортном для себя темпе, что обеспечивалось четырехуровневой системой заданий.

Выводы:

1. Проведенный анализ федеральной рабочей программы по технологии выявил отсутствие изучения систем автоматизированного проектирования для учащихся 5-6 классов, что создает критический временной разрыв с сензитивным периодом развития пространственного мышления (10-12 лет).

2. Обзор учебно-методических материалов показал полное отсутствие специализированных пособий для обучения работе в КОМПАС-3D учащихся 5-6 классов. Существующие материалы ориентированы на старшие классы и предполагают предварительную графическую подготовку.

3. Разработана авторская педагогическая технология обучения основам 2D моделирования, основанная на самостоятельной работе учащихся с иллюстрированным методическим пособием без фронтального объяснения материала учителем. Данный подход соответствует возрастным особенностям учащихся 5-6 классов и принципам развивающего обучения.

4. Создана структура учебного курса из шести тематических занятий с четырехуровневой системой практических заданий (репродуктивный, реконструктивный,

вариативный, творческий уровни), обеспечивающей постепенное развитие навыков и индивидуализацию обучения.

5. Апробация методики показала её эффективность: учащиеся 5-6 классов успешно осваивают базовые навыки работы в КОМПАС-3D, демонстрируют высокую мотивацию и самостоятельность.

Рекомендации: разработанная методика может использоваться учителями технологии как в урочной деятельности (в рамках модуля «Компьютерная графика. Черчение»), так и во внеурочной работе (кружки, факультативы). Методика может быть адаптирована для подготовки учащихся к техническим олимпиадам (НТО Junior, Всероссийская олимпиада по 3D-технологиям, конкурс «Цифровой инженер»).

Направления дальнейшего исследования. Разработка второго модуля методики для перехода от 2D к 3D моделированию, создание электронного интерактивного учебного пособия, разработка системы дистанционной поддержки учащихся, проведение педагогического эксперимента для количественной оценки эффективности методики.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №287.
2. Федеральная образовательная программа основного общего образования: Приказ Минпросвещения России от 16.11.2022 №993.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
5. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. - В 2 т. Т. 1. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. - В 2 т. Т. 2. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.
8. Глозман Е.С., Кожина О.А., Хотунцев Ю.Л., Кудакова Е.Н. Технология: 5 класс: учебник. - М.: Просвещение, 2023. - 272 с.
9. Глозман Е.С., Кожина О.А., Хотунцев Ю.Л. Технология: 6 класс: учебник. - М.: Просвещение, 2023. - 304 с.
10. Баранова И.В. КОМПАС-3D для школьников. Черчение и компьютерная графика / И.В. Баранова. - М.: ДМК Пресс, 2009. - 272 с.
11. Богуславский А.А., Щеглова И.Ю. КОМПАС-3D LT: учимся моделировать и проектировать на компьютере / А.А. Богуславский, И.Ю. Щеглова. - Коломна: КГПИ, 2007. - 212 с.
12. Богуславский А.А., Третьяк Т.М., Фарафонов А.А. КОМПАС-3D: Практикум для начинающих / А.А. Богуславский, Т.М. Третьяк, А.А. Фараонов. - М.: СОЛОН-Пресс, 2011. - 104 с.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА: ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ КОРОЛЕНКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье анализируется вклад научной библиотеки Глазовского инженерно-педагогического университета в развитие публикационной активности вуза. Рассматриваются ключевые направления работы: наукометрическое сопровождение, работа с РИНЦ, организация семинаров и индивидуальных консультаций. Особое внимание уделено использованию системы SCIENCE INDEX для анализа библиометрических данных и управления публикационной активностью.

Ключевые слова: вузовская библиотека, научно-публикационная активность вуза, наукометрия, Российский индекс научного цитирования, наукометрические показатели вуза, библиометрические данные.

Современный мир стремительно меняется: лавинообразный рост информации, развитие цифровых технологий и постоянное обновление научных трендов требуют от библиотек гибкости и готовности к трансформации. В этих условиях библиотека педагогического вуза перестает быть просто хранилищем знаний — она становится активным участником научно-образовательного процесса, оперативно реагируя на вызовы времени.

Интегрированная в структуру университета, научная библиотека Глазовского инженерно-педагогического университета (ГИПУ) разделяет его стратегические цели и адаптирует свою работу в соответствии с актуальными задачами вуза. Помимо традиционного обеспечения учебного процесса, сегодня она играет ключевую роль в поддержке научных исследований и публикационной активности преподавателей. В условиях, когда одним из ключевых показателей эффективности высшего учебного заведения становится количество и качество научных публикаций, библиотека берет на себя новые функции — от помощи в поиске релевантных источников до анализа библиометрических данных. Многие университетские библиотеки уже активно развивают это направление, рассматривая его как важный элемент научной инфраструктуры вуза [2].

В условиях возрастающей потребности к научной продуктивности вуза научная библиотека ГИПУ реализует комплекс мер, направленных на содействие публикационной деятельности преподавателей. Ключевыми направлениями этой работы являются:

1. Создание и поддержка раздела «Наукометрия» на сайте научной библиотеки [3], [4]
 - Систематическое обновление ресурсов, включая базы данных, журналы, требования издательств и актуальные метрики.
2. Организация тематических семинаров
 - Проведение специализированных мероприятий для кафедр и научных коллективов (аспиранты, магистранты, студенческое научное общество) по вопросам публикационной стратегии, наукометрии и работы с российскими и международными индексами (семинары для преподавателей и студентов «Профили авторов в наукометрических базах данных» (см.

рис. 1), «Научные ресурсы открытого доступа», «Информационно-библиографическая поддержка учащихся в научной библиотеке ГИПУ», «Как правильно оформить список литературы в научной работе» и др.).

3. Информационная поддержка через цифровые каналы

- Рассылка актуальных материалов по электронной почте (через еженедельную рассылку актуальной информации на кафедры вуза);
- Публикация новостей и рекомендаций в социальных сетях [5] и через персональную рассылку (индивидуальная рассылка тематических подборок журналов, доступных по национальной подписке, по профилям кафедр).

4. Персональное консультирование исследователей

- Очные и дистанционные консультации (по email, телефону, мессенджерам) по подбору журналов, оформлению статей и работе с наукометрическими платформами (РИНЦ).

5. Увеличение видимости научных работ преподавателей ГИПУ путем размещения трудов на различных ресурсах:

- электронно-библиотечная система eLibrary.ru (РИНЦ);
- электронно-библиотечная система «РУКОНТ» (в репозитории трудов преподавателей университета размещено порядка 500 работ, в основном монографии, методические пособия);
- сетевая электронная библиотека педагогических вузов на платформе ЭБС «Лань»;
- Межвузовская электронная библиотека.

Такой многоуровневый подход позволяет не только информировать начинающих и состоявшихся ученых о возможностях публикационной деятельности, но и оказывать им практическую помощь на всех этапах подготовки научных работ.

В условиях современной академической среды ключевое значение приобретает персонализированная поддержка исследователей, учитывающая специфику их научных интересов и публикационных стратегий. Научная библиотека ГИПУ реализует системный мониторинг публикационной активности, который позволяет:

- получить объективную картину наукометрических показателей вуза;
- выявить сильные и слабые стороны научно-издательской деятельности;
- оперативно корректировать стратегию поддержки исследователей.

Результаты такого мониторинга служат важным индикатором эффективности научной политики университета [1]. Положительная динамика свидетельствует о слаженной работе всех подразделений, тогда как отрицательные тенденции становятся основанием для пересмотра существующих подходов.

Комплекс мероприятий по стимулированию публикационной активности направлен на создание благоприятных условий для подготовки научных работ, соответствующих:

- международным стандартам качества;
- актуальным направлениям развития науки;
- требованиям ведущих рецензируемых изданий.

Библиотечные специалисты оказывают преподавателям всестороннюю поддержку, включающую:

1. Навигацию в мире научных журналов:

- помощь в выборе релевантных изданий;
- анализ репутации и индексов журналов;
- предупреждение о хищнических журналах (недостоверных публикациях) [7].

2. Информационное сопровождение исследований:

- поиск и подбор актуальных источников;
- обучение эффективным стратегиям поиска;

- доступ к специализированным базам данных.
- 3. Методическую поддержку:
 - консультации по оформлению публикаций;
 - обучение работе с наукометрическими инструментами.

Такой комплексный подход позволяет не только повысить количественные показатели публикационной активности, но и способствует росту качества научных работ преподавателей ГИПУ, укрепляя позиции университета в академическом сообществе.

Научная библиотека Короленковского университета имеет успешный практический опыт сопровождения публикационной деятельности преподавателей. С 2019 года вуз активно использует модуль SCIENCE INDEX [организация], что значительно расширило возможности библиотеки по анализу и поддержке научных публикаций сотрудников в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

Ключевые результаты внедрения модуля SCIENCE INDEX [организация]:

1. Структуризация научного потенциала вуза:
 - сформирована четкая организационная структура (подразделения, факультеты, кафедры);
 - создан и поддерживается актуальный список ученых вуза.
2. Системная работа с публикациями:
 - регулярная актуализация списков публикаций и цитирований;
 - добавление библиографических описаний публикаций;
 - корректировка метаданных публикаций (включая привязку ссылок на научные работы ученых вуза).
3. Аналитические возможности:
 - детальный расчет наукометрических показателей по подразделениям и персонам;
 - генерация статистических отчетов различной детализации.

Функциональные преимущества модуля:

Модуль SCIENCE INDEX [организация] предоставляет научной библиотеке вуза важные инструменты для:

- комплексного анализа публикационной активности университета;
- оценки продуктивности как структурных подразделений, так и отдельных авторов;
- управления научными публикациями авторов (включая привязку ссылок);
- загрузки различных типов публикационных материалов.

Данный инструментарий позволяет не только отслеживать текущие показатели, но и выстраивать стратегию развития научно-публикационной деятельности вуза, что способствует устойчивому росту публикационной активности преподавателей ГИПУ в РИНЦ.

В результате работы в данном модуле, а также систематической загрузки новых публикаций авторов и публикаций за предыдущие годы мы можем увидеть следующие данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

Анализ публикационной активности ГИПУ
Анализ публикационной активности ГИПУ

№ п/п	Общие показатели	Год		
		2022	2023	2024
1.	Число всех загрузок публикаций за год на eLibrary.ru	5628	8523	9599
2.	Число публикаций, загруженных в РИНЦ	7031	7735	8337

3.	Число публикаций сотрудников ГИПУ на eLibrary.ru	787	811	741
4.	Число публикаций сотрудников ГИПУ в РИНЦ	600	618	629
5.	Число цитирований публикаций ГИПУ на eLibrary.ru	1511	1722	1730
6.	Число цитирований публикаций ГИПУ в РИНЦ	1196	1335	1279

На основании анализа данных за 2022–2024 гг. можно сделать следующие выводы:

1. Рост публикационной активности

Общее число загрузок публикаций университета на eLibrary.ru увеличилось на 70,5% (с 5628 в 2022 г. до 9599 в 2024 г.), что свидетельствует о возрастающей вовлеченности сотрудников в научную коммуникацию.

Количество публикаций, загруженных в РИНЦ, также демонстрирует устойчивый рост (с 7031 до 8337), что подтверждает системную работу библиотеки по интеграции научных трудов в национальную базу данных.

Число публикаций авторов университета на eLibrary.ru остается стабильно высоким (в среднем около 780 работ в год). Небольшое снижение в 2024 году (741 публикация) может быть связано с постепенной загрузкой научных работ прошлых лет, поэтому окончательные выводы о динамике целесообразно делать к завершению 2025 года, когда данные будут актуализированы в большей степени, чем в настоящий момент.

В РИНЦ наблюдается постепенный рост (с 600 до 629 публикаций), что может говорить о повышении качества публикаций и их соответствия требованиям индексации.

2. Цитируемость как показатель влияния

Цитирования работ сотрудников ГИПУ на eLibrary.ru выросли на 14,5% (с 1511 до 1730), а в РИНЦ — на 7% (с 1196 до 1279), что указывает на увеличение количества исследований и их научной значимости.

Небольшое снижение цитирований в РИНЦ в 2024 г. (1279 против 1335 в 2023 г.) требует дополнительного анализа (он, скорее всего, связан с постепенной загрузкой научных работ прошлых лет и с фактическим отсутствием в РИНЦ работы, которую цитируют), но общая динамика остается положительной.

3. Функции научной библиотеки

Динамика показателей подтверждает, что систематическая загрузка публикаций (в том числе ретроспективных), консультационная поддержка авторов и продвижение наукометрических сервисов способствуют увеличению видимости и цитируемости научных трудов университета.

Стабильность ключевых метрик (количество публикаций, загрузки, цитирования) свидетельствует о надежной инфраструктурной поддержке авторов со стороны научной библиотеки вуза.

Также важным направлением наукометрической работы является присвоение цифровых идентификаторов DOI статьям в журналах ГИПУ «Учебная физика» и «Вестник педагогического опыта».

DOI (Digital Object Identifier) – это международный стандарт идентификации электронных документов [7].

Данный идентификатор:

- содержит информацию о местонахождении документа (URL);
- включает метаданные (название, авторы, ISBN для книг и др.);
- обеспечивает постоянную ссылку на публикацию-первоисточник, данные о которой могут быть размещены на любых интернет-ресурсах.

Для ГИПУ внедрение DOI особенно актуально, поскольку большинство научных работ преподавателей публикуется в электронном виде, а идентификатор повышает цитируемость, упрощая поиск первоисточников. К тому же внедрение DOI способствует интеграции публикаций вуза в международное научное пространство.

Специалисты научной библиотеки Короленковского университета также способствуют повышению наукометрических показателей ученых других вузов. Дело в том, что в университете издаются два журнала:

- «Учебная физика» (входит в перечень ВАК);
- «Вестник педагогического опыта» (готовится к включению в перечень ВАК).

Библиотечные сотрудники, отвечающие за размещение статей этих журналов в РИНЦ, должны соблюдать аккуратность и последовательность при загрузке материалов на платформу. Кроме того, специалисты библиотеки взяли на себя функцию по продвижению журналов, рассылая информацию о них в педагогические вузы России, педагогические сузы и управления образования Удмуртской Республики.

В современных условиях перед научной библиотекой ГИПУ, как и перед многими университетскими библиотеками, возникает стратегически важная задача – освоение новых компетенций в области сопровождения наукометрической деятельности исследователей.

Реализация данной задачи позволит достичь следующих значимых результатов:

1. Формирование нового понимания роли библиотеки как активного участника процесса улучшения наукометрических показателей университета.
2. Укрепление профессионального авторитета и статуса библиотеки в университетской среде.
3. Повышение востребованности экспертных знаний и профессиональных навыков библиографов.
4. Интенсификация продуктивного взаимодействия между преподавательским составом и библиотечными специалистами.

Научная библиотека ГИПУ в настоящее время трансформируется, осваивая новые функциональные направления. Мы рассматриваем это как перспективный вектор развития и намерены последовательно наращивать свой профессиональный потенциал в области поддержки научно-публикационной деятельности. Уверены, данная работа будет способствовать дальнейшему укреплению позиций университета в академическом пространстве.

Список источников

1. Дубовцева Е.Г. Научно-публикационная деятельность вуза. Роль библиотеки / Е.Г. Дубовцева. // Проблемы школьного и дошкольного образования : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Глазов, 22–26 марта 2021 года. - Глазов: Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, 2021. - С. 116-121.
2. Куулар М.Ч. Научная библиотека в едином пространстве научных знаний / М.Ч. Куулар, Н.И. Подкорытова // Труды ГПНТБ СО РАН. – 2024. – № 3(23). - С. 20-28.
3. Назарова О.С. Наукометрический мониторинг в системе поддержки исследований ГИПУ / О.С. Назарова, А.В. Репина // Динамика библиотечно-информационного обеспечения образования, науки и культуры : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 18–19 ноября 2025 года. - Омск: Омский государственный технический университет, 2025. - С. 154-159.
4. Научная библиотека ГИПУ : [сайт]. - 2025г. - [Электронный ресурс] - URL : <http://lib.ggpi.org> (дата обращения: 14.05.2025).

5. Научная библиотека ГИПУ : сообщество в социальной сети «ВКонтакте» : [сайт]. - 2025г. - [Электронный ресурс] - URL : <https://vk.com/club102876368> (дата обращения: 10.04.2026).
6. Что такое DOI и чем он полезен авторам и преподавателям. // ЛаЛаЛань : [сайт]. - [Электронный ресурс] - URL : <https://www.triumph.ru/doi.html> (дата обращения: 10.04.2026).
7. Что такое Predatory publishing и как не попасть в его «лапы»? // Научно-медицинская библиотека СибГМУ : [сайт]. - 2025г. - [Электронный ресурс] - URL : https://vk.com/@nmb_ssmu-cto-takoe-predatory-publishing-i-kak-ne-popast-v-ego-lapy (дата обращения: 10.04.2026).

ABSTRACTS

ETHNOPEDAGOGY AS A RESOURCE FOR SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AND PREVENTION OF INTERETHNIC TENSION IN MODERN SCHOOLS

Abstract. The article examines ethnopedagogy's potential in shaping spiritual and moral values of schoolchildren in a multi-ethnic educational environment. It analyzes the risks of interethnic tension in multinational school communities and substantiates relevance of ethnopedagogical approach in the context of declaring 2026 in Russia as the Year of Peoples Unity. Based on a review of scholarly literature and synthesis of pedagogical experience, practical recommendations are proposed for integrating ethnopedagogy into the educational work of a general education institution.

Keywords: ethnopedagogy, spiritual and moral education, multi-ethnic school, interethnic relations, conflict prevention, unity of peoples, Year of Peoples Unity.

PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN A PROFESSIONALLY-ORIENTED LEARNING MODEL

Abstract. The article raises relevant issues of the present, namely: the development of students' personality within the framework of career guidance activities at the secondary school level. The author emphasizes that career guidance activities should be carried out as early as possible, which allows students to make a choice of profession earlier and consciously choose a future educational institution for further education. The article pays attention to the substantive provision of profile-oriented education. To achieve the set goals, the author presents a profile-oriented model and proposes a number of career guidance activities for the development of a personality-oriented individual.

Keywords: specialized training, learning model, career guidance, academic content.

VALUE-MEANING BASES OF STUDY PROFILE CHOICE IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CLASS STUDENTS

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the value-meaning bases for choosing a study profile by students of psychological-pedagogical classes in comparison with students of universal (general education) classes. Based on diagnostics of professional value orientations, the system of life meanings, and career choice motivation, similarities and differences in the professional self-determination of high school students were identified. It was found that students of psychological-pedagogical classes are more oriented toward acquiring professional knowledge and the meaning of self-realization, whereas students of universal classes predominantly exhibit status motivation. The necessity of implementing a reflexive-activity approach in teaching the fundamentals of psychology and pedagogy to develop conscious career choice is substantiated.

Practical recommendations on the use of reflective techniques in working with students of psychological-pedagogical classes are proposed.

Keywords: professional self-determination, value-meaning orientations, psychological-pedagogical class, motivation of career choice, professional value orientations, reflexive-activity approach.

ECOSYSTEM MODEL FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. The article proposes a novel approach to the development of students' communicative competence through the modeling of an ecosystem that accounts for the interactions of the learner with teachers, peers, family, digital tools, and the sociocultural context. Key principles of the ecosystem approach are described, such as systematicity, dynamism, reflexivity, technological integration, and practical orientation. The methodology for forming an ecosystem model of communicative competence is presented, including ecosystem mapping, digital tracking, case laboratories, network analysis, a reflexive cycle, and data collection tools. Expected outcomes include personalized development trajectories and adaptive learning programs. The proposed approach is characterized by its originality through the conceptualization of the "communicative ecosystem" as a dynamic network of interactions across four levels (micro, meso, macro, and digital), in which competence is formed as a property of interconnections rather than a simple sum of isolated elements. The full inclusion of the learner's environment—from peers to platforms—with the formation of a development portfolio ensures personalization and flexible adaptation to federal educational standards, distinguishing the method from traditional linear or narrowly professional models.

Keywords: communicative competence, ecosystem model, pedagogical psychology, digital tools, network analysis.

DETERMINING STRENGTH OF SEMANTIC LINKS BETWEEN CONCEPTS IN EDUCATIONAL TEXTS

Abstract. The article analyzes the problem of studying the semantic space of an educational text using methods of computational linguistics. Texts on astronomy are considered as an example. As a result of the analysis of three school astronomy textbooks and a Wikipedia article on "Star," the semantic space of the topics "Stars and Their Types" and "Evolution of the Universe" was examined, and key concepts along with their frequencies of occurrence were identified. Using a specialized computer program, cosine similarity and semantic distances between various astronomical concepts denoting types of stars (pulsar, nova, black hole, etc.) and their characteristics (radius, mass, luminosity, etc.) were determined. Graphs were constructed taking into account the frequencies of key concepts and the degree of their semantic relatedness. Central concepts and types of connections between astronomical concepts were identified. The method under consideration can be used for studying other educational texts.

Keywords: Astronomy, word vectorization, didactics, computational linguistics, cosine measure, concepts, semantic similarity, text, textbook.

PERSONALITY LIFE TRAJECTORY UNDER ARMED CONFLICT CONDITIONS

Abstract. The article analyzes the psychological consequences of armed conflicts for various categories of affected individuals - military personnel, civilians, and children. The phenomenon of post-traumatic stress disorder (PTSD) is examined as a normal reaction of the psyche to traumatic events of wartime, along with its symptomatology and long-term effects. Special attention is paid to the destructive impact of war on children, leading to a "lost childhood," transformation of value orientations, and identity crisis. The necessity of implementing a comprehensive, multi-level approach to psychological rehabilitation is substantiated, encompassing physiological, cognitive, emotional, behavioral, personal, and communicative components. Key areas of intervention are proposed: psychological assistance to families, children, and adults, as well as social support in the context of post-conflict recovery. The conclusion is drawn that coordinated efforts of psychologists, psychiatrists, educators, social workers, and medical professionals are essential for the effective rehabilitation of affected individuals.

Keywords: armed conflict, post-traumatic stress disorder, psychological rehabilitation, life path of personality, psychological trauma, social maladjustment

DEVELOPING COGNITIVE PHONETIC FLEXIBILITY THROUGH ENGLISH HUMOROUS PUNS

Abstract. The article examines the potential of using English humorous puns, specifically phonetic (homophonic and paronymic) ones, as an effective tool for developing cognitive phonetic flexibility in learners. Theoretical foundations of cognitive flexibility are analyzed through the works of L.S. Vygotsky, R. Spiro, and M.A. Kholodnaya, as well as phonetic flexibility in the studies of I.A. Zimnyaya, N.I. Zhinkin, and P. Kuhl. The process of decoding phonetic puns is described from a psycholinguistic perspective, with its key stages identified: primary analysis of the material, encounter with semantic dissonance, and its resolution. Criteria for selecting puns for the educational process (age of learners, language proficiency level, alignment with the curriculum) and an algorithm for working with them in English lessons are proposed, encompassing preparatory, analytical, and training stages. It is concluded that the systematic use of phonetic puns contributes to the development of phonemic awareness, linguistic guesswork, speed of thought processes, and the formation of stable articulatory skills.

Keywords: cognitive flexibility, phonetic flexibility, English language, pun, phonetic pun, homophony, paronymy, teaching methodology, pronunciation development, phonemic awareness.

LINGUO-THEATRE AS A MEANS OF DEVELOPING ETHNOCULTURAL COMPETENCE IN FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The article examines the methodological potential of integrating ethnopedagogy and linguo-theatrical pedagogy in the process of professional training of future foreign language teachers. The relevance of developing students' ethnocultural competence is substantiated in the context of strengthening interethnic contacts and preserving national identity. The results of a survey of 83 students of the Faculty of Foreign Languages are presented, indicating an insufficient level of knowledge about their native ethnoculture and a need to study it within the framework of foreign language classes. The use of linguo-theatre is proposed as an interactive form of modeling situations of intercultural communication. The approbation of the proposed methodology is described using the example of comparing the ethnocultures of the Sorbs (Lusatian Serbs) in Germany and the indigenous small-numbered people of the Ket (Krasnoyarsk Territory) through the creation and theatrical performance of a script that unites the folklore traditions of these ethnic groups. The results of the approbation confirm the effectiveness of linguo-theatre for the formation of ethnocultural competence and the development of intercultural dialogue skills.

Keywords: ethnopedagogy, linguo-theatre, ethnocultural competence, future foreign language teacher, intercultural communication, Lusatian Sorbs, Ket people, folk traditions, theatrical and play activities, national identity.

COACHING AS EDUCATIONAL TECHNOLOGY: POTENTIAL AND TASKS OF ITS USE IN TEACHING ENGLISH AT UNIVERSITY

Abstract. The article is devoted to the issue of the integration of coaching as an educational technology in the process of teaching English. In addition to defining the issues of the issue, the distinctive features of coaching are revealed. Special attention is paid to the possibilities of using coaching to fulfill such educational tasks as the formation of an autonomous, responsible student's personality, capable of independently defining goals and choosing effective ways to achieve them, capable of continuous professional development. The role of a teacher-coach in a new paradigm of teacher-student relations is considered. The article describes the methods of creating the atmosphere of co-creation in English classes.

Keywords: autonomy, coaching, learning effectiveness, motivation, independent work, self-development, self-education, reflection, critical thinking.

DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF GLZOV MATHEMATICS STUDENTS IN COMPETITION ENTRIES IN THE HUMANITIES

Abstract. This article by a direct participant and director of the "Our Korolenko" competition analyzes the problem of preparing future teachers for educational work in schools at Glazov Engineering and Pedagogical University. The authors argue for the feasibility of holding creative competitions and the involvement of students from all disciplines. By systematizing and analyzing

the competition entries of physics and mathematics students at Korolenko's University, they demonstrate the expansion of cultural horizons, reading skills, and the manifestation of creative potential among students, essential for modern teachers and homeroom teachers.

Keywords: educational work, creative competition, V.G. Korolenko, literary local history, Korolenko's University.

USING A TELEGRAM BOT IN ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT VOCABULARY WORK IN LEARNING ENGLISH

Abstract. The article substantiates the didactic potential of using a Telegram bot in organizing students' independent vocabulary work in learning English at university. The relevance of the study is driven by the digital transformation of education and the need to find effective tools for developing lexical competence. The theoretical foundations of chatbot-mediated learning and mobile-assisted language learning are examined. The author's model of integrating the LingoSpirit Telegram bot into the system of students' independent work is presented, providing instant access to comprehensive lexical information (definitions, transcription, audio pronunciation, synonyms, collocations, idioms, etymology, and CEFR level marking). The didactic properties of chatbots are correlated with the specific functionality of LingoSpirit (accessibility, interactivity, multimedia, instant feedback, adaptability, and history saving). Scenarios for using the bot in the educational process and the model of interaction between the teacher, student, and bot are described. It is concluded that the Telegram bot is an effective supplement to classroom work, ensuring systematicity and accessibility of independent vocabulary work, however, it does not replace live communication nor does it develop productive speech skills.

Keywords: chatbot, Telegram bot, independent work of students, English language, lexical competence, mobile learning, MALL, digital educational technologies, vocabulary work, LingoSpirit.

ALGORITHM FOR USING FILM PEDAGOGY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines the methodological potential of film pedagogy as an innovative technology for teaching Russian as a foreign language. The effectiveness of using film fragments for developing lexical skills in international students is substantiated, particularly in mastering abstract concepts. Using the concept of "fate" as exemplified in the Russian film *Baba Yaga Saves New Year* (2023), the algorithm for applying film pedagogy is demonstrated, comprising several stages: identifying the concept, selecting the film, choosing fragments, and developing a system of pre-viewing and post-viewing questions. It is argued that the use of video materials with visualisation of abstract notions contributes not only to the acquisition of new vocabulary but also

to the formation of a holistic sociocultural representation of the concept, while enhancing emotional engagement and learner motivation. The presented material has been piloted in groups of first-year international students and can be recommended for use in practical Russian as a foreign language classes.

Keywords: film pedagogy, Russian as a foreign language, teaching methodology, lexical skills, abstract concepts, film fragments, pre-viewing questions, post-viewing questions, visualisation, sociocultural competence.

METHODOLOGY FOR DEVELOPING MEDIA LITERACY IN LITERATURE LESSONS IN THE CONTEXT OF DIGITAL CULTURE

Abstract. The article substantiates the necessity of developing media literacy in literature lessons in the context of digital culture. The relevance of the study is driven by the contradiction between the traditional methodology of teaching literature, focused primarily on working with printed text, and the new challenges of the digital era, in which schoolchildren operate in a saturated information flow. The aim of the work is the theoretical substantiation and methodological development of approaches to integrating media education technologies into the process of teaching literature for the development of students' critical thinking. Based on the classification of teaching methods by I.Ya. Lerner and M.N. Skatkin, the transformation of explanatory-illustrative, reproductive, problem-based, partially search-based, and research methods in the context of the mediatization of the literature lesson is analysed. The didactic potential and limitations of each method when working with digital resources and media files are identified. An optimal model of a media-enhanced literature lesson is proposed, involving a gradual increase in the complexity of learning activities — from perception and reproduction of information to its critical analysis and the creation of one's own media product. It is concluded that media literacy in the context of literary education is not an end in itself, but a means of deepening the understanding of a literary work and forming a stable value position in the conditions of information diversity.

Keywords: media literacy, digital culture, literature lesson, teaching methodology, critical thinking, digital technologies, media education, teaching methods.

FROM USTRYALOV TO TORKUNOV: HOW PRE-REVOLUTIONARY HISTORY TEXTBOOKS SHAPED THE CANON OF MODERN SCHOOL

Abstract. The article examines the problem of continuity between pre-revolutionary and modern school textbooks on Russian history. The relevance of the study is driven by discussions on the content of history education and the introduction of a unified historical and cultural standard. Based on an analysis of N.G. Ustryalov's Outline of Russian History (1857) and D.I. Ilovaisky's Brief Essays on Russian History (1895), as well as the modern line of textbooks edited by A.V. Torkunov (grades 6-10), key lines of structural and methodological continuity are identified. It is argued that

Ustryalov laid the state-centric framework of Russian history, while Ilovaisky filled it with an emotionally compelling national narrative based on the personification of history and the cultivation of patriotic feelings. Modern textbooks, while preserving this foundation, expand the content through social and cultural history, abandon unambiguous assessments, and introduce elements of pluralism and critical analysis of sources. It is concluded that the line of textbooks edited by A.V. Torkunov does not represent a break with the pre-revolutionary tradition but rather its natural development and elaboration, responding to the challenges of modern scientific knowledge and the demands of society.

Keywords: history textbooks, pre-revolutionary pedagogy, N.G. Ustryalov, D.I. Ilovaisky, A.V. Torkunov, historical and cultural standard, methodology of teaching history.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING SENIOR SCHOOL STUDENTS' EXPERIENCE OF SELF-ANALYSIS IN GEOGRAPHY LESSONS IN CONTEXT OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT

Abstract. The article examines the process of developing senior school students' experience of self-analysis in geography lessons as a pedagogical condition for the development of critical thinking. The relevance of the study is driven by the need of modern education to prepare learners capable of critically analysing information, adapting to changing conditions, and making informed decisions. The theoretical and methodological foundation of the research comprises works on the psychology of critical thinking and self-analysis, as well as the humanistic paradigm of education. Based on an analysis of the course "Economic and Social Geography of the World" for grades 10-11, the potential of geography as an interdisciplinary subject for developing students' reflexive abilities is revealed. Five aspects of self-analysis are identified: goal-setting, axiological, content-orienting, emotional-volitional, and practical, and a geographical practicum is proposed, structured according to the stages of the technology for developing critical thinking "Challenge" - "Comprehension" - "Reflection". The pedagogical conditions necessary for the effective formation of self-analysis experience are described: a trusting atmosphere, regular reflection, support for self-control, and individual work. It is concluded that the purposeful formation of self-analysis experience creates a solid foundation for the development of the cognitive, emotional, and behavioural components of critical thinking in senior school students.

Keywords: self-analysis, critical thinking, senior school students, geography, methodology of teaching geography, pedagogical conditions, technology of critical thinking development, reflection.

PHYSICAL EXPERIMENT AS MEAN OF IMPLEMENTING INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN TEACHING PHYSICS AT SCHOOL

Abstract. The article substantiates the need for using interdisciplinary connections in teaching physics at school as a factor in developing deep and solid knowledge in students. The relevance of the study is driven by the need to eliminate the fragmentary nature of interdisciplinary connections

implementation and to demonstrate to students the scientific explanation of observed natural phenomena and those of human life. Physical experiment is considered as one of the most effective means of implementing interdisciplinary connections, contributing to the activation of students' cognitive activity. Using the example of the entertaining experiment "Pharaoh's Serpent," the possibility of integrating knowledge from physics, chemistry, and biology to explain the same phenomenon is demonstrated. The methodology of conducting the experiment is described, including the necessary materials, safety precautions, and the execution procedure. A multidimensional explanation of the observed processes is provided: the chemical reaction of calcium gluconate decomposition, the physical aspects of combustion (light, thermal, and acoustic phenomena), and the biological rationale for the nature of wood as fuel. It is concluded that the implementation of interdisciplinary connections through physical experiment in the form of a heuristic conversation contributes to the formation of a comprehensively developed personality and functional literacy in students.

Keywords: physics, interdisciplinary connections, physical experiment, methodology of teaching physics, knowledge integration, cognitive activity, functional literacy.

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS TOOL FOR DEVELOPING SCHOOL STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY THROUGH ADAPTIVE SYSTEM OF ONLINE OLYMPIADS IN COMPUTER SCIENCE

Abstract. The article examines the problem of developing school students' cognitive activity in the context of the digital transformation of education. The relevance of the study is driven by the contradiction between the need to develop solid knowledge in the field of computer science and the insufficient level of cognitive activity among students. The aim of the work is the theoretical substantiation and practical approbation of a model for using the digital educational environment to develop students' cognitive activity through an adaptive system of online olympiads in computer science. Based on categorical-system methodology, a functional model is presented, including external influence, memory, resources, programming block, executive organ, and result. The practical implementation of the model is described on the basis of the digital service "Oprosnikum" in two formats: an online tournament for students in grades 5-8 and an online game "Career Ladder: Programmer" for grades 9-11. The results of the approbation are presented, indicating an increase in students' cognitive activity due to elements of entertainment, game mechanics, and career guidance. It is concluded that the systematic use of adaptive online olympiads in a digital educational environment contributes to the formation of sustainable cognitive interest and increased motivation for studying computer science.

Keywords: digital educational environment, cognitive activity, computer science, online olympiad, adaptive system, entertainment, game technologies, extracurricular activities.

METHODOLOGY FOR TEACHING 5TH-6TH GRADE STUDENTS THE BASICS OF 2D MODELING IN KOMPAS-3D

Abstract. The article examines the problem of teaching 5th-6th grade students the basics of 2D modeling in the computer-aided design system KOMPAS-3D. The relevance of the study is driven by the contradiction between the need for early development of spatial thinking through CAD tools and the absence of a scientifically grounded methodology for teaching professional graphics software to students of this age, as well as the critical time gap between the sensitive period for the development of spatial thinking (ages 10-12) and the beginning of systematic CAD instruction in the 7th grade. An original pedagogical technology is proposed, based on students' independent study of material using an illustrated methodological guide with step-by-step screenshots, with the teacher's role shifting from a source of information to a consultant. The structure of the course consisting of six thematic lessons and a four-level system of tasks, reproductive, reconstructive, variable, and creative levels, has been developed, ensuring gradual progression and individualisation of learning. The results of the methodology's approbation at Gymnasium No. 16 "Interest" in Lyubertsy are presented, confirming its effectiveness: students successfully master basic skills in KOMPAS-3D, demonstrating high motivation and independence.

Keywords: teaching methodology, 2D modeling, KOMPAS-3D, CAD, grades 5–6, technology, computer graphics, spatial thinking, independent work.

SCIENTIFIC LIBRARY IN SUPPORTING AND DEVELOPING PUBLICATION ACTIVITY OF KOROLENKO'S UNIVERSITY

Abstract. The article analyzes the contribution of scientific library of Glazov Engineering and Pedagogical University to development of university's publication activity. The key areas of work are considered: scientometric support, work with the Russian Science Citation Index, and organization of seminars and individual consultations. Special attention is paid to the use of SCIENCE INDEX system for analyzing bibliometric data and managing publication activity.

Keywords: university library, university research and publication activity, scientometrics, Russian Science Citation Index, university scientometric indicators, bibliometric data.

НАШИ АВТОРЫ

Арженных Юлия Сергеевна,
студент, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

Yulia S. Arzhenykh,
Student, V.P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia

Белан Сергей Олегович,
Студент, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия

Sergey O. Belan,
Student, Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russia

Воронов Алексей Алексеевич,
Кандидат педагогических наук, доцент, Государственный университет просвещения, Москва, Россия

Alexey A. Voronov,
PhD (Pedagogics), associate professor, State University of Education, Moscow, Russia

Гомзякова Наталия Юрьевна,
Кандидат педагогических наук, доцент, Государственный университет просвещения, Москва, Россия

Natalia Yu. Gomzyakova,
PhD (Pedagogics), associate professor, State University of Education, Moscow, Russia

Дюкина Наталья Геннадьевна,
Кандидат педагогических наук, доцент, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Nataliya G. Dyukona,
PhD (Pedagogics), associate professor, Glazov State Engineering Pedagogical University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Дядюхина Яна Николаевна,
Магистрант, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Yana N. Dyadyukhina,
Master student, Glazov State Engineering Pedagogical University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Закирова Наталия Николаевна,
Кандидат филологических наук, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Natalia N. Zakirova,
PhD (Linguistics), Glazov State Engineering Pedagogical University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Закуцкая Елизавета Родионовна,
Студент, Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко, Бердянск, Россия

Elizaveta R. Zakutskaya,
Student, P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russia

Зарчиков Дмитрий Олегович,
Студент, Алтайский государственный педагогический университет Бийский филиал им. В. М. Шукшина, Бийск, Россия

Dmitriy O. Zaychikov,
Student, Altai State Pedagogical University, V.M. Shukshin Biysk Branch, Biysk, Russia

Казаринов Анатолий Сергеевич,
Доктор педагогических наук, профессор,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Anatoliy S. Kazarinov,
PhD (Pedagogics), Professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov,
Russia

Клепиков Игорь Игоревич,
Магистрант, Благовещенский
государственный педагогический
университет, Благовещенск, Россия

Igor I. Klepikov,
Master student, Blagoveshchensk State
Pedagogical University, Blagoveshchensk,
Russia

Майер Ангелина Сергеевна,
Студент, Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П.
Астафьева, Красноярск, Россия

Angelina S. Mayer,
Student, V.P. Astafyev Krasnoyarsk State
Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia

Майер Роберт Валерьевич,
Доктор педагогических наук, профессор,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Robert V. Mayer,
PhD (Pedagogics), Professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov,
Russia

Мартынова Карина Александровна,
Ассистент, Азовский государственный
педагогический университет им. П.Д.
Осипенко, Бердянск, Россия

Karina A. Martynova,
Assistant, P.D. Osipenko Azov State
Pedagogical University, Berdyansk, Russia

Мартыанова Вера Николаевна,
Доцент, Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Vera N. Martiyanova,
Associate professor, Glazov State
Engineering Pedagogical University by V.G.
Korolenko, Glazov, Russia

Мухина Анастасия Владимировна,
Магистрант, Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Anastasia V. Mukhina,
Master student, Glazov State Engineering
Pedagogical University by V.G. Korolenko,
Glazov, Russia

Назарова Ольга Сергеевна,
зав. научно-библиографическим отделом,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Olga S. Nazarova,
Scientific and Bibliographic Department
Head, Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov,
Russia

Никулина Алевтина Александровна,
Кандидат психологических наук, доцент,
Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова, Донецк, Россия

Alevtina A. Nikulina,
PhD (Psychology), associate professor,
V. Shatalov Donetsk State Pedagogical
University, Donetsk, Russia

Огнев Никита Антонович,
Студент, Государственный университет
просвещения, Москва, Россия

Петрик Ярослав Дмитриевич,
Студент, Азовский государственный
педагогический университет им. П. Д.
Осипенко, Бердянск, Россия

Потапова Мария Михайловна,
Студент, Государственный университет
просвещения, Москва, Россия

Прудников Павел Андреевич,
Студент, Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Прядко Юлия Павловна,
Кандидат филологических наук, Азовский
государственный педагогический
университет им. П.Д. Осипенко, Бердянск,
Россия

Репина Алёна Владимировна,
заместитель директора научной библиотеки,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Репринцева Юлия Сергеевна,
доктор педагогических наук, доцент,
Благовещенский государственный
педагогический университет, Благовещенск,
Россия

Сахно Анна Александровна,
Национальный исследовательский
Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний
Новгород, Россия

Селезнева Ирина Петровна,
Кандидат педагогических наук, доцент,
Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П.
Астафьева, Красноярск, Россия

Nikita A. Ognev,
Student, State University of Education,
Moscow, Russia

Yaroslav D. Petrik,
Student, P.D. Osipenko Azov State
Pedagogical University, Berdyansk, Russia

Maria M. Potapova,
Student, State University of Education,
Moscow, Russia

Pavel A. Prudnikov,
Student, Glazov State Engineering
Pedagogical University by V.G. Korolenko,
Glazov, Russia

Yulia P. Pryadko,
PhD (Linguistics), P.D. Osipenko Azov State
Pedagogical University, Berdyansk, Russia

Alyona V. Repina,
Deputy Director of Scientific Library, Glazov
State Engineering Pedagogical University by
V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Yulia S. Reprintseva,
PhD (Pedagogics), Professor,
Blagoveshchensk State Pedagogical
University, Blagoveshchensk, Russia

Anna A. Sakhno,
N.I. Lobachevsky State University of Nizhny
Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

Irina P. Selezneva,
PhD (Psychology), associate professor, V.P.
Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical
University, Krasnoyarsk, Russia

Симанов Даниил Павлович,
Магистрант, Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Daniil P. Simanov,
Master student, Glazov State Engineering
Pedagogical University by V.G. Korolenko,
Glazov, Russia

Сладкова Ирина Алексеевна,
Старший преподаватель, Красноярский
государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева,
Красноярск, Россия

Irina A. Sladkova,
Associate professor, V.P. Astafyev
Krasnoyarsk State Pedagogical University,
Krasnoyarsk, Russia

Смирнова Марина Николаевна,
Кандидат педагогических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Marina N. Smirnova,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov,
Russia

Спивак Екатерина Олеговна,
Студент, Донецкий государственный
педагогический университет им. В.
Шаталова, Донецк, Россия

Ekaterina O. Spivak,
Student, V. Shatalov Donetsk State
Pedagogical University, Donetsk, Russia

Трунова Надежда Ильинична,
Студент, Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Nadezhda I. Trunova,
Student, Glazov State Engineering
Pedagogical University by V.G. Korolenko,
Glazov, Russia

Хватаева Наталия Петровна,
Кандидат филологических наук,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет им. В.Г.
Короленко, Глазов, Россия

Natalia P. Khvataeva,
PhD (Linguistics), Glazov State Engineering
Pedagogical University by V.G. Korolenko,
Glazov, Russia

Шермадина Наталья Александровна,
Кандидат педагогических наук, доцент,
Армавирский государственный
педагогический университет, Армавир,
Россия

Natalia A. Shermadina,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Armavir State Pedagogical University,
Armavir, Russia

Явнова Лариса Александровна,
Кандидат исторических наук, доцент,
Алтайский государственный педагогический
университет Бийский филиал им. В. М.
Шукшина, Бийск, Россия

Larisa A. Yavnova,
PhD (History), associate professor, Altai State
Pedagogical University, V.M. Shukshin Biysk
Branch, Biysk, Russia

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ:

Журнал «Вестник педагогического опыта» публикует материалы по актуальным проблемам общей педагогики, истории педагогики, дидактики и методики преподавания.

К публикации приглашаются преподаватели и научные сотрудники, ведущие исследования в рамках указанных научных специальностей.

С требованиями по оформлению материалов авторы могут ознакомиться на сайте журнала www.vestnik.ggpi.org

*Материалы принимаются на электронную почту редакции vestnikPO@yandex.ru
vestnik@ggpi.org*