

ISSN 2500-297X  
УДК 37:159.9

2.2025

16+

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

**Издатель  
и учредитель:**  
Московский  
педагогический  
государственный  
университет

Выходит 4 раза в год

Свидетельство  
о регистрации СМИ:  
ПИ № ФС 77-67764  
от 17.11.2016

**Адрес редакции:**  
109240, Москва,  
ул. В. Радищевская,  
д. 16-18, каб. 223

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

## **Психологические науки**

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

## **Педагогические науки**

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

**Сайт журнала:** pp-obr.ru  
**E-mail:** izdat\_mgopu@mail.ru

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу  
«Пресса России» – 85003**

ISSN 2500-297X

# PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

2.2025

**The Founder  
and Publisher:**

Moscow Pedagogical  
State University

Mass media  
registration  
certificate

ПИ № ФС 77-67769  
as of 17.11.2016

**Editorial office:**

Moscow, Russia, Verh-  
nyaya  
Radishchevskaya str.,  
16–18, room 223,  
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research

The journal has been published since 2001

The journal is published 4 times a year

E-mail: [izdat\\_mgopu@mail.ru](mailto:izdat_mgopu@mail.ru)  
Information on journal  
can be accessed via: [pp-obr.ru](http://pp-obr.ru)

## Редакционная коллегия

**А.Ф. Ануфриев** – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

**Э.В. Лихачева** – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

**В.А. Барабанщиков** – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

**Ю.В. Варданян** – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

**О.Л. Жук** – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

**Ш.М. Каланова** – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

**Н.Б. Карабущенко** – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

**В.В. Кондратьев** – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

**О.Н. Олейникова** – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

**О.С. Орлова** – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

**М.И. Розенова** – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

**К.М. Романов** – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

**А.И. Савенков** – член-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**В.И. Слободчиков** – член-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

**Э. Харрис** – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

**М.А. Чошанов** – д-р пед. наук; профессор отделения STEM-образования, Колледж образования, Техасский университет в Эль-Пасо, США.

## Editorial Board

**Alexander F. Anufriev** – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Consulting at the Institute of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

**Elvira V. Likhacheva** – PhD in Psychology; Head at the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*executive secretary*).

**Vladimir A. Barabanshikov** – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

**Sholpan M. Calanova** – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

**Anne Harris** – PhD in Education; Head at Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

**Natalia B. Karabushchenko** – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

**Vladimir V. Kondratyev** – Dr. Hab. in Education; Director at the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

**Olga N. Oleynikova** – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

**Olga S. Orlova** – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, National Medical Research Center for Otorhinolaryngology of the Federal Medico-Biological Agency of Russia, Moscow.

**Marina I. Rozenova** – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology of the Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology & Education.

**Konstantin M. Romanov** – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

**Aleksandr I. Savenkov** – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor at the Department of Psychology, Moscow City University.

**Viktor I. Slobodchikov** – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher at the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

**Mourat A. Tchoshanov** – Dr. Hab. in Education; Professor of Mathematics Education, Division of STEM Education, College of Education, The University of Texas at El Paso, USA.

**Yulia V. Vardanyan** – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, Saransk.

**Olga L. Zhuk** – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

## Содержание

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Д.В. Панченко*

Духовное пространство книги  
и дефициты цифровой цивилизации . . . . . 9

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*М.В. Зверков*

Театральная читка во внеурочной деятельности  
по литературе: из опыта работы  
школьной театральной студии . . . . . 26

*Л.И. Казанцева*

Формирование коммуникативно-диалогических навыков  
у детей дошкольного возраста средствами учебных  
коммуникативных ситуаций . . . . . 39

*М.Р. Коренева, М.В. Брянцева, А.А. Талева*

Формирование коммуникативных навыков  
у детей младшего школьного возраста  
с онкологической патологией  
в условиях специализированного медицинского центра  
(организационный эксперимент) . . . . . 52

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*М.М. Бинштейн, И.В. Бурова*

Роль проблемных ситуаций в преподавании  
китайского языка посредством  
общественно-политических китайских ток-шоу . . . . . 76

*Т.Ю. Благова*

Психолого-педагогические условия развития  
креативного мышления студентов-дизайнеров:  
результаты эксперимента . . . . . 96

*Т.А. Болдова*

Обучение иностранным языкам  
как особая форма коммуникации с использованием  
искусственного интеллекта . . . . . 111

*В.В. Бураго*

Внедрение цифровых образовательных ресурсов  
в образовательный процесс колледжа . . . . . 121

<i>К.В. Гоголданова</i>	
Методические подходы к обучению будущих учителей информатики программированию интеллектуальных роботов образовательного назначения . . . . .	133
<i>А.Р. Дорофеева</i>	
Изучение барьеров и мотивов взаимодействия преподавателей и студентов: теоретический обзор . . . . .	141
<i>Ли Сюеци</i>	
Анализ проектных заданий при обучении говорению на занятиях по русскому языку в вузах Китая . . . . .	158
<i>Р.А. Тимофеева, Л.М. Бондаренко</i>	
Внедрение программы «Обучение служением» в дисциплину «Проектный практикум» в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого . . . . .	172
<i>А.О. Попова, О.Н. Стогниева</i>	
От проблем к решениям: анализ ошибок в академическом письме в целях оптимизации программы учебного курса . . . . .	184
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Н.П. Болотова, П.Н. Азбохуто Долу</i>	
Проблемы социально-психологической адаптации иностраннных студентов в России. . . . .	199
<i>А.В. Дмитриева, О.В. Суворова</i>	
Взаимосвязь социального интеллекта и готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности . . . . .	211
<i>К.В. Евстафьева</i>	
Проблема психокоррекционной работы по развитию исполнительных функций младших подростков (обзор современных исследований) . . . . .	233
<i>Е.И. Чердымова, Е.А. Сорокоумова</i>	
Психологические предикторы и профилактика синдрома хронической усталости у специалистов помогающих и педагогических профессий . . . . .	244
<i>Л.Э. Филатова</i>	
Особенности психологической готовности старшекласников к профессиональному самоопределению . . . . .	254

# Contents

## GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*D.V. Panchenko*

The spiritual space of books  
and the deficits of digital civilization. . . . . 9

## THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

*M.V. Zverkov*

Theater reading in extracurricular literature activities:  
From the experience of the school theater studio. . . . . 26

*L.I. Kazantseva*

Formation of preschool children's communicative  
and dialogical skills by means of educational  
communicative situations . . . . . 39

*M.R. Koreneva, M.V. Bryantseva,  
A.A. Taleeva*

Formation of communication skills  
in children of primary school age with cancer pathology  
in a specialized medical center (organizational experiment). . . . . 52

## THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

*M.M. Binshtein, I.V. Burova*

The role of problematic situations in teaching Chinese  
through socio-political Chinese talk shows. . . . . 76

*T.Yu. Blagova*

Psychological and pedagogical conditions  
for the development of creative thinking of design students:  
Experimental findings. . . . . 96

*T.A. Boldova*

Teaching foreign languages as a special form of communication  
using artificial intelligence . . . . . 111

*V.V. Burago*

Implementation of digital educational resources  
in the educational process of the college . . . . . 121

<i>K.V. Gogoldanova</i>	
Methods of teaching future computer science teachers to program intelligent educational robots. . . . .	133
<i>A.R. Dorofeeva</i>	
Studying barriers and motives for interaction between teachers and students: A theoretical review. . . . .	141
<i>Li Xueqi</i>	
Analysis of project-based tasks in teaching speaking in Russian language classes in Chinese universities . . . . .	158
<i>R.A. Timofeeva, L.M. Bondarenko</i>	
The introduction of the “ministry training” program into the discipline “Project workshop” at Yaroslav the Wise Novgorod State University . . . . .	172
<i>A.O. Popova, O.N. Stognieva</i>	
From challenges to solutions: Investigating academic writing errors to enhance curriculum focus . . . . .	184
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>N.P. Bolotova, P.N. Agbokhuto Dolu</i>	
Problems of socio-psychological adaptation of foreign students in Russia . . . . .	199
<i>A.V. Dmitrieva, O.V. Suvorova</i>	
Social intelligence and future teachers’ readiness for professional activity. . . . .	211
<i>K.V. Evstafyeva</i>	
Problem of psychocorrectional work on the development of executive functions of younger adolescents (review of modern research) . . . . .	233
<i>E.I. Cherdymova, E.A. Sorokoumova</i>	
Psychological predictors and prevention of chronic fatigue syndrome in specialists of helping and pedagogical professions . . . . .	244
<i>L.E. Filatova</i>	
Features of psychological readiness of high school students for professional self-determination . . . . .	254

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-9-25

УДК 37.017.92/93

**Д.В. Панченко**

Волгоградский государственный медицинский университет,  
400131 г. Волгоград, Российская Федерация

## Духовное пространство книги и дефициты цифровой цивилизации

Неравнодушные «наблюдатели конца человеческого» (У. Фолкнер) в 2024 г. остро дискутировали на тему появления главного конкурента писателей, журналистов, редакторов и ученых – нейросети, обсуждая главную проблему, связанную с понятием «автор», произведение которого написано человеком и искусственным интеллектом (Костомаровский форум 2024). Технологии опережают нас и в искусстве. В 2024 г. победителем одного из самых авторитетных в мире конкурсов фотографии «World Photography» оказался искусственный интеллект. На конкурсе «Colorado State Fair» в прошлом году лидировала картина «Théâtre D'opéra Spatial», созданная искусственным интеллектом. Но самое поражающее, что разработчики представляют нейросеть как одно из самых перспективных и многообещающих направлений в образовании. Возникает уместный вопрос: что ответить педагогам на такую формулировку «Наш новый учитель – нейросеть»? Творцы цифровых мифов конструируют новую реальность – разумеется, мифологизированную. Однако объективная картина мира представляет совершенно противоположные факты. В российской действительности появляются книги, которые раскупаются многомиллионными тиражами. В этой связи нам представляется принципиально важным проанализировать настоящие потребности и дефициты цифровой цивилизации, в которой немалая часть людей выбирает книги.

© Панченко Д.В., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** ценность чтения в киберэпоху, живое пространство христианской культуры, Тихон Шевкунов, чтение в цифровом пространстве, «Несвятые святые», укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Панченко Д.В. Духовное пространство книги и дефициты цифровой цивилизации // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 9–25. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-9-25

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-9-25

**D.V. Panchenko**

Volgograd State Medical University,  
Volgograd, 400131, Russian Federation

## The spiritual space of books and the deficits of digital civilization

In 2024, concerned “observers of the end of man” (W. Faulkner) are heatedly debating the emergence of the main competitor of writers, journalists, editors and scientists – neural networks, discussing the main problem associated with the concept of “author”, whose work is written by a person and artificial intelligence (Kostomarovsky Forum 2024). Technologies are ahead of us in art as well. In 2024, the winner of one of the most authoritative photography competitions in the world, “World Photography”, was artificial intelligence. At the “Colorado State Fair” competition last year, the leading picture was “Théâtre D’opéra Spatial”, created by artificial intelligence. But the most striking thing is that the developers present the neural network as one of the most promising areas in education. A pertinent question arises: what should teachers answer to such a statement “Our new teacher is a neural network”? Creators of digital myths are constructing a new reality – mythologized, of course. However, the objective picture of the world presents completely opposite facts. In Russian, books appear that are sold up in multi-million copies. In this regard, it seems fundamentally important to us to analyze the real needs and deficits of the digital civilization, in which a considerable amount of people choose books.

**Key words:** the value of reading in the cyber era, deficits of the digital civilization, the spiritual space of the book, the living space of Christian culture, reading in the digital space, the phenomenon of book popularity, Tikhon Shevkunov, “Everyday Saints and Other Stories”, strengthening traditional spiritual and moral values

CITATION: Panchenko D.V. The spiritual space of books and the deficits of digital civilization. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 9–25. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-9-25

Представить себе, что книга в век глобальной цифровизации, визуализации и искусственного интеллекта может стать феноменом неожиданной популярности среди миллионов людей в России и не только, довольно сложно. А в то, что этот случившийся факт является объективной реальностью наших дней, пожалуй, сложно поверить. Но если подобное событие происходит и настойчиво дает знать о себе в живом пространстве сегодняшней культуры, то действительное любопытное явление стоит проанализировать профессиональному сообществу педагогов и сделать выводы о дефицитах и настоящих запросах формирующейся цифровой цивилизации, пересмотрев принципы обучения и воспитания во все более приближающуюся киберэпоху.

О том, что старые подходы к новой «цифре» утрачивают не только актуальность, но целесообразность и здоровую логику, говорят десятки научных экспериментов. Относясь к цифровым развлечениям как к способам получения ярких впечатлений, к цифровой информации как к инструменту приобретения знаний, современные пользователи IT-технологий вместо результата своих ожиданий получают серьезные когнитивные нарушения. Немецкий нейрофизиолог и психиатр М. Спитцер называет последствия развития детей в цифровой среде «цифровой деменцией»: «Цифровые медиа вызывают снижение образовательных результатов среди молодежи» [9, p. 200], «аудиовизуальные средства в раннем детстве повлияли на развитие мозга, особенно на нормальное развитие речи» [Ibid., p. 269].

Французский нейрофизиолог Ж-Ф. Лашо объясняет, что в цифровой среде мозг поставлен в ситуацию «постоянной многозадачности, для которой он не предназначен»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Lachaux J.P., Nothias J.-L. Les smartphones modifient le fonctionnement du cerveau. URL: <https://fr.sott.net/article/5530-Les-smartphones-modifient-le-fonctionnement-du-cerveau> (дата обращения: 08.08.2024).

Заслуженный профессор, доктор философских наук университета Коннектикута М.П. Линч рассуждает о преподавании во времена Google: интернет-пользователи «знают больше и понимают меньше» [7, р. 38]. Знание, подчеркивает философ, есть нечто большее, чем просто получение информации. М.П. Линч доказывает, что цифровой образ жизни акцентирует предпочтение одних способов обработки информации другим – таким образом мы рискуем не только констатировать поверхностное образование у молодежи, но «исказить величайшие черты человечества» [Ibid.].

Так, в период горячих дискуссий, когда все педагоги мира с болезненным трепетом и страхом ждут, что текст заменит видео, живое обучение – дистанционное, на их смену придет искусственный интеллект, и пылко и заинтересованно обсуждают в академических спорах, как привести молодое поколение к чтению бумажных книг, чтобы немного отдалить приход «дивного нового мира», российские школьники и их родители с удовольствием и неподдельным интересом читают ту самую обычную, старую добрую книгу, артефакт «галактики Гуттенберга», без какого-либо давления, рекомендаций, императивов рекламы и учителей.

Данные вышеприведенных исследований говорят о том, что использование цифровых медиа происходит в ущерб более богатому формирующему опыту. Однако именно подобный опыт получили читатели книги, вышедшей в 2011 г. и на данный момент переведенной на 17 языков, общий тираж которой составляет более 4 миллионов экземпляров – свидетельство живой востребованности.

*Такого не было очень давно. В метро я заметил, что сразу три пассажира в вагоне читают одну и ту же книгу... Забытое уже ощущение: свежая книга – как общая тема для разговора с самыми разными людьми (журналист В. Коновалов)<sup>2</sup>.*

*Как же я давно не испытывал счастья такого чтения, когда сам у себя отнимаешь книгу, а то на завтра ничего не останется (писатель В. Крупин)<sup>3</sup>.*

*Удивительно, что в наше время пустой беллетристики, кровавых сериалов и заумной литературы для избранных народ без всякой рекламы раскупает простую и светлую книгу об обычных*

<sup>2</sup> Коновалов В. Книга «Несвятые святые» лидирует в голосовании литературной премии Рунета. URL: [https://www.trud.ru/article/23-08-2012/1280796\\_kniga\\_nesvjatye\\_svjatye\\_lidiruuet\\_v\\_golosovanii\\_literaturnoj\\_premii\\_runeta.html](https://www.trud.ru/article/23-08-2012/1280796_kniga_nesvjatye_svjatye_lidiruuet_v_golosovanii_literaturnoj_premii_runeta.html) (дата обращения: 08.08.2024).

<sup>3</sup> Крупин В. О книге отца Тихона. URL: <https://pravoslavie.ru/49984.html> (дата обращения: 07.08.2024).

*христианах XX века. Это не пафосные жития святых. Хотя среди героев книги и отец Иоанн Крестьянкин, и схизгумен Савва. Но есть и заблуждающиеся грешники, есть покаявшиеся в проступках монахи, есть и светские люди: поэт Булат Окуджава, режиссер Сергей Бондарчук, скульптор Вячеслав Клыков, теща маршала Жукова, генеральный прокурор Владимир Устинов, президент Борис Ельцин – люди разных поколений и разного статуса изображены живо и красочно (публицист В. Бондаренко)<sup>4</sup>.*

В период экзистенциальных и психологических проблем цифровизации книга митрополита Тихона (Шевкунова) «Несвятые святые» – не только литературное, но масштабное культурное событие. В 2012 г. она вошла в список финалистов национальной литературной премии «Большая книга», победила в читательском голосовании, была выдвинута на участие в конкурсе «Книжная премия Рунета 2012» и удостоена премии «Книга года» в номинации «Проза года».

Автор признается, что за первый год получил десятки тысяч откликов и в письмах, и в Интернете. «5 октября прошла презентация английского перевода в Библиотеке Конгресса в Вашингтоне, осенью будет готов французский вариант книги, выходит уже второе издание на греческом, испанцы работают над переводом. В России за год книга разошлась большим тиражом, 1 млн 100 тыс. экземпляров и, как мне говорили специалисты, у нее около 4 млн скачиваний в Интернете»<sup>5</sup>.

По состоянию на 2022 г. бестселлер о. Тихона только на русском языке выдержал 25 изданий и стал одной из самых продаваемых книг десятилетия по версии интернет-магазина Ozon<sup>6</sup>. Рассказы наравне со взрослыми читают «цифровые аборигены», представители «поколения Google», что отмечает сам автор: «Меня очень радует, что книжка “Несвятые святые” действительно читается подростками. Я получаю огромное количество писем, и подростки и родители пишут: “Прочел с интересом”...»<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Бондаренко В. Конец «Большой книги». URL: <https://svpressa.ru/blogs/article/61824/> (дата обращения: 07.08.2024).

<sup>5</sup> Бейлина Е. Архимандрит Тихон (Шевкунов) «Нечитающие читатели» и другие феномены нашей жизни. URL: <https://www.pravmir.ru/arximandrit-tixon-shevkunov-nechitayushhie-chitateli-i-drugie-fenomeny-nashej-zhizni/> (дата обращения: 08.08.2024).

<sup>6</sup> Емельянов А. Несвятые святые» признана одной из самых продаваемых книг десятилетия. URL: <https://www.rbc.ru/society/02/12/2020/5fc701e99a79475880a260cc> (дата обращения: 10.08.2024).

<sup>7</sup> Бейлина Е. Архимандрит Тихон (Шевкунов) «Нечитающие читатели» и другие феномены нашей жизни. URL: <https://www.pravmir.ru/arximandrit-tixon-shevkunov-nechitayushhie-chitateli-i-drugie-fenomeny-nashej-zhizni/> (дата обращения: 08.08.2024).

Живой интерес к обычной книге – ответная реакция на гуманитарный недостаток технологической эры, подтвержденный и зафиксированный десятками психологических и нейрофизиологических исследований, установившими факт явлений, когда слишком много времени у экрана повреждает мозг, является вредным для психического здоровья, развивает симптомы бессонницы, когда социальные сети усиливают одиночество и зависть [9].

Необычно для эпохи «цифрового поворота» и то, что сотни людей, зрелых и совсем юных, приходят послушать читаемые рассказы вслух, отрывки из «Несвятых святых» на литературных встречах. Так было 5 июня 2016 г.: на Красной площади собралось множество «слушателей» книги несмотря на дождь и холодную погоду<sup>8</sup>.

Светоносная проза, как ее определил критик В. Бондаренко, завоевала читательское внимание своим особым настроением, прекрасным слогом, добрым юмором и еще чем-то на первый взгляд необъяснимым: рассказам присущи удивительная непосредственность и сердечная искренность. Всплеск их популярности удивил абсолютно всех.

Наталия Нарочницкая, «Аргументы и факты»: *Чудесным образом непередаваемо прекрасный мир вдруг оказывается близок*<sup>9</sup>.

Лев Данилкин, «Афиша»: *В России есть свой мегаселлер – книга о духовных подвигах монашества. Нарочно не придумаешь: пока на Западе скупают эротику, Россия несет с базара душеисцеляющую литературу*<sup>10</sup>.

Павел Санаев: *Книга объясняет многие сомнения, которые возникают у человека*<sup>11</sup>.

Истории педагогики известны слова Я.А. Коменского, что метод искусств есть полноценный способ познания мира, главным средством которого служит опыт. Истории педагогики и методики также известны слова М.А. Рыбниковой о том, что литература служит познанию мира, жизни человека и общества [3, с. 37].

<sup>8</sup> «Несвятые святые» на Красной площади. URL: <https://pravoslavie.ru/94014.html> (дата обращения: 10.08.2024).

<sup>9</sup> Нарочницкая Н. «Несвятые святые»: о церкви без приторного умиления и ненужного назидания. URL: <https://aif.ru/culture/27885> (дата обращения: 07.08.2024).

<sup>10</sup> Данилкин Л. Наш ответ «50 оттенкам серого». URL: <https://daily.afisha.ru/archive/vozduh/archive/nash-otvet-ottenkam-serogo/> (дата обращения: 07.08.2024).

<sup>11</sup> «Несвятые святые» архимандрита Тихона: рассказ автора о книге. URL: <https://www.pravmir.ru/nesvyatye-svyatye-archimandrita-tikhona-rasskaz-avtora-o-knige-video/> (дата обращения: 07.08.2024).

Утверждения выдающихся педагогов направляют наш исследовательский интерес к опыту массового чтения в условиях серьезного влияния визуальности и «цифры» и объясняют характерное появление вопросов в парадигме М.А. Рыбниковой: какой же мир «познает» книга о Тихона, какого человека открывает для нас, почему миллионы людей в единомысленном порыве устремились в этот мир и не хотят его покидать – читатели многократно возвращаются к рассказам. Борис Любимов, ректор Московского Театрального училища им. Щепкина, признался: *Книгу я прочитал два раза и начал третий. Книга написана очень одаренным литератором*<sup>12</sup>.

Об уникальном феномене писатель Алексей Варламов сказал так: *Человечная книга побила рекорды тиражей детективов, женских романов... Это какое-то чудо*<sup>13</sup>.

Объяснение чуда, разгадка таится где-то в пределах описательного определения «человечная книга», т.е. в пространстве человеческого, истинно человеческого.

Профессор М. Сенова, рассуждая о гуманитарном знании цифрового века, технологических инновациях и социальных изменениях, ускоряющихся с ошеломляющей скоростью, говорит, что нам необходимо уделять приоритетное внимание тому, что определяет нашу человечность, а не следовать устаревшим парадигмам знаний или конкурировать с созданными нами машинами: «Многие проблемы, с которыми сегодня сталкивается человечество, могут быть решены только путем понимания и раскрытия всей силы человеческого потенциала» [8].

Книга «Несвятые святые» поразительно восполнила духовный запрос на приоритет человеческого в обстановке глобального экономикоцентризма и технократизма. Автор убедил в подлинности бытия духовного порядка посреди симулякров виртуально-знаковых цифровых систем, приоткрыл вдумчиво-удивленному взгляду мир, о котором давно не читали в литературе.

В этом ином измерении присутствует радость человеческого общения – редкая драгоценность цифровой цивилизации, потому что новые медиа соединяют, но не объединяют людей (Ж-К. Ларше), превращая личности в механических коммуникантов.

<sup>12</sup> «Несвятые святые» архимандрита Тихона: рассказ автора о книге. URL: <https://www.pravmir.ru/nesvyatye-svyatye-archimandrita-tixona-rasskaz-avtora-o-knige-video/> (дата обращения: 07.08.2024).

<sup>13</sup> Алексеева Е. Феномен Отца Тихона. URL: <https://pravoslavie.ru/58376.html> (дата обращения: 07.08.2024).

Так, в ситуации, когда виртуальные (фальшивые!) заменители реальности обострили дефицит разговоров по душам в теплой атмосфере – книга о Тихона стала будто бы настоящим голосом близкого душевного друга. На страницах рассказов автор говорит с читателем просто, тепло, от сердца о духовных явлениях, о Промысле Божиим, – так, многие читатели «перестают чувствовать себя одинокими: рядом с ними – не только сам автор, но и целый мир людей, родных автору, а значит, и читателю»<sup>14</sup>.

О ее литературной значимости свидетельствуют премии и положительные обзоры критиков. *Все в ней дышит личным опытом и пронизано авторским стилем, причем стиль не уступает лучшим рассказчикам века, начиная от Чехова и кончая Конечким и Довлатовым*<sup>15</sup>.

В статье издания «Литературной России» «Несвятые святые» характеризуют как явление, содержащее все функции качественной художественной прозы: описательную, развлекательную, эстетическую, просветительскую, нравственную<sup>16</sup>. Автор М. Мокеева видит секрет популярности в том, что *накопилась усталость от пошлых телевизионных программ, первобытных новостных лент в Интернете и потребительской культуры общения*<sup>17</sup>.

Обусловливает факт крайнего интереса читателей к литературе духовного реализма (А.М. Любомудров) рациональная и интуитивная способность понимания недостатков современной культуры, совершенно не принимающей нематериальной стороны бытия. Исследователи подтверждают: «Массовая культура – едва ли не первая в истории человечества культурная формация, лишенная трансцендентного измерения» [5, с. 195]. Ее нечеловекообразность и узость не только ставит искусственный интеллект вровень с человеком, ибо в этой системе все описывается в координатах утилитарного материализма и получает возможность программирования и машинного воспроизводства, но вызывает еще большую духовную жажду, чем в известные пушкинские времена. Многомиллионные тиражи «Несвятых святых» объективно подтверждают высокую степень морального, духовного истощения, отметившую всего лишь начало новой цифровой эры.

<sup>14</sup> Никитин В. Во славу святости – светописью. URL: <https://pravoslavie.ru/53640.html?yclid=m0j6cctgfv309313104> (дата обращения: 08.08.2024).

<sup>15</sup> Степанова Е. Архимандрит Тихон Шевкунов написал бестселлер. URL: <https://rg.ru/2011/09/22/tihon.html> (дата обращения: 07.08.2024).

<sup>16</sup> Мокеева М. По заветам Тихона: популярная церковная литература просит подвигнуться. URL: <http://verav.ru/common/message.php?table=message&num=918> (дата обращения: 10.08.2024).

<sup>17</sup> Там же.

Объяснение популярности книги дает и «фундаментальный закон» об истинно человеческом, известный со времен великих античных философов (Сократ, Платон) – тот, что составляет аксиологическую основу всей русской словесности, о чем писал Ф.М. Достоевский: «Без высшей идеи не может существовать ни человек, ни нация. А высшая идея на земле лишь одна и именно – идея о бессмертии души человеческой, ибо все остальные “высшие” идеи жизни, которыми может быть жив человек, лишь из одной нее вытекают»<sup>18</sup>.

Однако настолько полно и просто раскрытые темы «души» и «бессмертия духа» давно не звучали в актуальном литературном пространстве, что подчеркнул писатель и публицист Александр Проханов: *Проза о русском чуде, но рассказанная самыми обычными словами. Мы уже отвыкли от такой искренней достоверной прозы*<sup>19</sup>.

Так, духовная тональность темы человеческого представляется здесь интересной нам.

Думается, что было бы упущением для образовательного сообщества оставить неотрефлексированным переживаемый нами культурный опыт востребованности книги (книги духовного реализма), опыт чтения свободного, вне религиозного, педагогического дидактизма и рекламных тенденций. Важно увидеть и понять, как отцу Тихону удалось точно следовать за «старшими предшественниками» и мастерски воплотить в своей писательской миссии то главное, с чего начинается настоящий Учитель. Г.В. Флоровский в главе «Златоуст как Учитель» выразил эту истину так: «...его задача не в том, чтобы раскрыть или развить до конца ту или другую объективную тему, но в том, чтобы тронуть живое сердце»<sup>20</sup>. Это именно то, что и составляет особую атмосферу духовного пространства книги.

В исследованиях И.С. Леонова особо выделяется тема пространства как важного составляющего элемента поэтики «Несвятых святых», отмечается мотив «входа и выхода» и акцентируется граница описываемых миров: *Художественное пространство произведения построено по принципу оппозиции: секулярный мир – монастырь* [2, с. 198].

Художественное пространство служит важной эстетической и нравственной цели – показать неизвестный светлый мир в обычной повседневной жизни, иное бытие. При этом в своей эстетической оценке автор

<sup>18</sup> Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. / редкол.: В.Г. Базанов (отв. ред.) и др. Л., 1982. Т. 24. Дневник писателя за 1876 год. С. 48.

<sup>19</sup> Бондаренко В. Конец «Большой книги». URL: <https://svpressa.ru/blogs/article/61824/> (дата обращения: 07.08.2024).

<sup>20</sup> Флоровский Г.В. Восточные Отцы IV века. Paris, 1990. С. 211.

бежит от банальности, серости и заурядности – всего того, что эстетически раздражает.

Митрополит Тихон высекает ту электрическую искру, тот поэтический огонь, который, по утверждению Н.В. Гоголя, «присутствует во всяком творении Бога» и который есть «его высшая сторона, знакомая только поэту»<sup>21</sup>.

Выделим структурные компоненты, составляющие художественное пространство рассказов, опираясь на позиции, высказанные критиками, журналистами и учеными, что может составить поле дискуссии при разработке новых подходов к обучению и чтению в цифровую эру.

## Искание света в мире

Жизнеутверждающее мироощущение заполняет план духовного пространства «Несвятых святых». Рассказы позволяют увидеть реальность духовного мира, познаваемого не рационально, но сердечно-созерцательно:

*Какой неведомый, незнаемый, ослепительный, радостный мир встает перед нами со страниц новой книги архимандрита Тихона (Шевкунова)!<sup>22</sup>.*

В описании различных событий, удивительных и трагичных, определяется взгляд, который можно назвать «исканием света в мире»: этот мир освещен лучами христианского восприятия<sup>23</sup>.

*В книге поражают обилие света, удивительные жизнелюбие и жизнерадостность<sup>24</sup>.*

*Давно я не читал такую простую, светоносную прозу. Но одновременно – это в каком-то смысле истории и иной реальности, об ином бытии<sup>25</sup>.*

<sup>21</sup> Зеньковский В.В. Н.В. Гоголь // Гиппиус В. Гоголь; Зеньковский В. Н.В. Гоголь / предисл., сост. Л. Аллена. СПб., 1994. С. 381.

<sup>22</sup> Егорова Н.Н. Никто не оставлен без Божьей любви. URL: [https://moskvam.ru/publications/publication\\_426.html?ysclid=m0i66a4sfj785837421](https://moskvam.ru/publications/publication_426.html?ysclid=m0i66a4sfj785837421) (дата обращения: 07.08.2024).

<sup>23</sup> Зеньковский В.В. Н.В. Гоголь // Гиппиус В. Гоголь; Зеньковский В. Н.В. Гоголь / предисл., сост. Л. Аллена. СПб., 1994. С. 189–338.

<sup>24</sup> Там же.

<sup>25</sup> Бондаренко В. Конец «Большой книги». URL: <https://svpressa.ru/blogs/article/61824/> (дата обращения: 07.08.2024).

## Любовь к людям и Слову

«Нет истины, где нет любви» – писал А.С. Пушкин<sup>26</sup>. Этимологическая многоплановость древнееврейского слова «истина» также свидетельствует об этом: истина, вера и верность близки понятиям милость и праведность – важнейшим добродетелям, составляющим грани христианского понимания любви<sup>27</sup>.

А.Ф. Киселев и А.В. Лубков признают принципиальную важность присутствия качества *любви* в научно-познавательной и образовательной установке, утверждая, что «обращаться к истории без любви, уважения и сопричастности к ней – значит вставать на путь, уводящий от истинного знания» [1, с. 3].

Нельзя ослабить значения подобной установки в литературоведении и методике преподавания. Без любви к литературному достоянию, наследию классиков, собственно, к самому русскому художественному слову невозможно привлечь учеников и читателей к изучению и радости настоящего познания.

Отец Тихон особо чувствителен к этому, поэтому художественное внимание автора сосредоточилось на *истинно христианской любви*, «что движет солнце и светила» (Данте), «движет пером писателя»<sup>28</sup>. Любви, которая «возвышает, а не унижает человеческого достоинства»<sup>29</sup>.

Силой притяжения читателей к духовному пространству «Несвятых святых» является именно любовь – свидетельство высшего и лучшего: *Подкупает деятельная, радостная любовь автора к Богу и к людям, такого почти и не встретит на страницах современных книг*<sup>30</sup>.

*Эти истории являются еще и ценным свидетельством той духовной сокровищницы человеческих качеств и радостей*<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> Эти слова были высказаны А.С. Пушкиным в заметке «Александр Радищев», посвященной его книге «Путешествие из Петербурга в Москву» (ИСС, Т. 7. Л., 1978. С. 246).

<sup>27</sup> Гумеров И. Каково происхождение фразы: «Нет истины там, где нет любви»? URL: <https://pravoslavie.ru/7081.html?ysclid=m0i69klgdp381160823> (дата обращения: 10.08.2024).

<sup>28</sup> Никитин В. Во славу святости – светописью. URL: <https://pravoslavie.ru/53640.html?ysclid=m0j6cctgfv309313104> (дата обращения: 08.08.2024).

<sup>29</sup> Алексеева Е. Писатель должен оставлять в тексте «форточку». URL: <https://vm.ru/entertainment/137452-aleksej-varlamov-pisatel-dolzhen-ostavlyat-v-tekste-fortochku> (дата обращения: 07.08.2024).

<sup>30</sup> Егорова Н.Н. Никто не оставлен без Божьей любви. URL: [https://moskvam.ru/publications/publication\\_426.html?ysclid=m0i66a4sfj785837421](https://moskvam.ru/publications/publication_426.html?ysclid=m0i66a4sfj785837421) (дата обращения: 07.08.2024).

<sup>31</sup> Ларше Ж.-К. С глубокой верой во Христа: рецензия на французский перевод книги архим. Тихона (Шевкунова). URL: <https://pravoslavie.ru/60718.html> (дата обращения: 07.08.2024).

## Идеалы и герои

Идеалы современной массовой культуры лишены той нравственной основы, которая свойственна произведениям древнерусской словесности, классической русской литературе. Уже много говорилось о том, что в противоположность ей постмодернизм эпохи XX – рубежа XXI в., всегда показывающий изнанку, дегероизировал реальность, призывая сознательно следовать злу: *Мы знаем, каковы нынешние герои для большинства наших соотечественников – гламурные персонажи, преступники*<sup>32</sup>.

Злоупотребление чувственными образами медиа, эксплуатирующими инстинкты, а не взывающими к интеллекту и сердцу, внушает ложные идеи, возбуждает страсти и соблазняет рассудок, выражаясь словами Г. Лейбница<sup>33</sup>, что никак не применимо для задач воспитания.

Герои и примеры для духовного и нравственного роста непременно нужны и важны во все эпохи, не исключая и нашу, в которой такие герои на самом деле живут незаметно для всех. И о. Тихон, не минуя эмпирической живой реальности, познакомил с ними, воссоздавая образы, сверенные с вечностью. Это не герои потребления, нигилисты, эгоцентрики, исповедующие мораль «успеха», гедонисты – так называемые «лишние люди» и социальные паразиты – но образы тех, кто под монашеской мантией носит ряды боевых наград и медалей, настоящих героев войны, дошедших в Великую Отечественную до Берлина, стойко защищающих ценности своей веры и родины, выдержавших духовную брань, испытавших гонения, лишения, но людей, не потерявших себя и не предавших Христа. Или потерявших все.

## Язык добра как объединяющий духовный диалог

Удивительный дар чуткого доброго слова объединил и сблизил миллионы читателей разных возрастов, национальностей и даже вероисповеданий. Во многих отзывах и письмах звучит очень похожий по тональности отклик: *прочитал на одном дыхании; как глоток родниковой воды; и смеялся, и плакал.*

<sup>32</sup> Кацуба Н. Архимандрит Тихон (Шевкунов): О реальных героях, книгах, молодежи и проповеди на улице. URL: <https://pravoslavie.ru/58585.html?ysclid=m0ioeosz9n573802005> (дата обращения: 10.08.2024).

<sup>33</sup> Лейбниц Г.В. Избранные философские сочинения / под ред. В.П. Преображенского, 1908. С. 308.

Оказывается, что вопросы отцов и детей нельзя решить разговором на языке «цифры», зрелищ и развлечений, но искренним и простым душевным словом, истинно христианским: *Редко сегодня можно найти текст, который не просто был бы интересен людям разных поколений и убеждений, но и оказывался между ними мостиком, сближал*<sup>34</sup>.

*Современный мир страдает от накопившейся грязи и не может от нее отмыться еще и потому, что не знает, с чего начать... Чем больше ее (книгу) будут читать, тем больше хороших людей будет вокруг*<sup>35</sup>.

### «Проклятые вопросы» и духовные открытия

Историям книги характерна обращенность к другому, высшему измерению бытия, но представленная в простоте повседневности, наполненной удивительными духовными открытиями, стоит только задаться вопросом о смысле и истине, начать их поиск. Как признавался сам автор: «Если человек задает себе вопрос, – значит, он рано или поздно получит на него ответ. Хуже, когда отсекает он от себя эти вопросы – тогда душа постепенно становится омертвевшей. Все произведения Ф.М. Достоевского отвечают на эти “проклятые” вопросы... Вся великая художественная литература, если мы задумаемся, написана людьми глубоко верующими. Шекспир, Данте, Пушкин, Гоголь и многие другие верили в Бога, признавали его Творцом мира»<sup>36</sup>.

### Нечитающие читатели и их погружение во внутреннее пространство

Феномен «нечитающих читателей», читающих книгу отца Тихона, – самое поразительное явление.

В самом деле, каждому человеку свойственна экзистенциальная потребность в смысле, самоопределении, необходим настоящий разговор с самим собой в глубине внутреннего сердечного пространства, погрузить в которое может лишь серьезная книга:

<sup>34</sup> Коновалов В. Книга «Несвятые святые» лидирует в голосовании литературной премии Рунета. URL: [https://www.trud.ru/article/23-08-2012/1280796\\_kniga\\_nesvjatyje\\_svjatyje\\_lidiruetsya\\_v\\_golosovanii\\_literaturnoj\\_premii\\_runeta.html](https://www.trud.ru/article/23-08-2012/1280796_kniga_nesvjatyje_svjatyje_lidiruetsya_v_golosovanii_literaturnoj_premii_runeta.html) (дата обращения: 08.08.2024).

<sup>35</sup> Там же.

<sup>36</sup> Кацуба Н. Архимандрит Тихон (Шевкунов): О реальных героях, книгах, молодежи и проповеди на улице. URL: <https://pravoslavie.ru/58585.html?ysclid=m0ioeosz9n573802005> (дата обращения: 10.08.2024).

*Я была поражена реакцией и впечатлениями людей, мягко говоря, не очень читающих книги. Перевернула сознание? Заставила вернуться к чтению? Вовсе нет. «Нечитающие читатели» действительно «копались» в своей памяти, вспоминали, обдумывали и переосмысливали встречи с людьми, перевернувшие их жизни<sup>37</sup>.*

Обращаясь к истории методики преподавания литературы, к ее историко-сопоставительному аспекту, увидим, что в дореволюционный период в русской литературе не было разделения на светскую и духовную – был единый литературный процесс: «Вспомним стихотворную переписку Пушкина со святителем Филаретом, митрополитом Московским, или тот факт, что “Ветка Палестины” Лермонтова написана на квартире А.Н. Муравьева, автора “Путешествия в Иерусалим”»<sup>38</sup>. К слову, «Ветка Палестины» – первое стихотворение, анализ которого приводит В.Я. Стоюнин в своем «Руководстве для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным»<sup>39</sup>.

В «Сборнике тем и планов для сочинений», изданном в 1911 г., представлены темы для старших гимназистов, направляющие вектор мысли подростков в то самое духовное пространство:

1. Слово как источник счастья.
2. Почему жизнь сравнивают с путешествием?
3. Родина и чужая сторона.
4. О скоротечности жизни.
5. Какие предметы составляют богатство России и почему?
6. О высоком достоинстве человеческого слова и письма.
7. О непрочности счастья, основанного исключительно на материальном богатстве.
8. О проявлении нравственного начала в истории.
9. На чем основывается духовная связь между предками и потомством?<sup>40</sup>

Феномен книги митрополита Тихона состоит в том, по мнению профессора В.А. Воропаева, что она «одновременно и духовная, и художественная – она восстанавливает утраченное единство, показывая, что

<sup>37</sup> Бейлина Е. Архимандрит Тихон (Шевкунов) «Нечитающие читатели» и другие феномены нашей жизни. URL: <https://www.pravmir.ru/archimandrit-tixon-shevkunov-nechitayushhie-chitateli-i-drugie-fenomeny-nashej-zhizni/> (дата обращения: 08.08.2024).

<sup>38</sup> Воропаев В. Современный пастырь обязан знать русскую классическую литературу. URL: <https://pravoslavie.ru/68758.html?ysclid=m0j6vm68w6663138586> (дата обращения: 10.08.2024).

<sup>39</sup> Стоюнин В.Я. Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным // [Соч.] Владимира Стоюнина. СПб., 1869.

<sup>40</sup> Весин С.П. Сборник тем и планов для сочинений / сост. по прогр. сред. учеб. заведений С. Весин. 8-е изд., испр. и доп. СПб., 1911.

на самом деле нет непреодолимой границы между церковным и светским писателем»<sup>41</sup>.

Возможно, справедливо было бы подумать над тем, чтобы ввести некоторые рассказы из «Несвятых святых» в программу по литературе в рамках изучения произведений отечественных прозаиков второй половины XX – начала XXI в. Учитель мог бы связать свой урок с современностью, однако без технократической, цифровой «прививки», но именно чтением современной книги – и, что особенно важно, обращаясь не к тексту в парадигме эпохи постмодерна, нигилистически «заряженному», адресованному инстинктам, обесмысливающему реальность, но к произведению, достойно продолжающему путь духовного наследования русской классической прозы.

И теперь мы можем подвести итог, сказав, что современный мир, увлекшись технологиями, иногда в своей суете теряет из вида то, что педагогика и методика – науки не совсем инструментально-технического типа: «метод есть душа знания» (С.И. Гессен). Примером тому служит наука о преподавании литературы, метафоры мира (В.Ф. Чертов) [6], которая не может существовать по законам потребительского медиамышления, питающегося внешними эффектами и развлечениями. Ее цивилизационное поле – мир с тысячелетней историей, духовным христианским ориентиром, мир живой, стремящийся к счастью, гармонии, блаженной полноте подлинной, осмысленной жизни и истине. По словам профессора И.В. Сосновской, «онлайн-язык – это наша повседневная реальность и реальность современного школьника. Литература в ее вербальном воплощении – искусство и культура традиций» [4, с. 83].

В чем заключается рассуждение о критериях для отбора цифровых средств? В том, к чему призывал У. Фолкнер всего лишь полвека назад в своей знаменитой Нобелевской речи: «Убрать из своей мастерской все, кроме *старых* идеалов человеческого сердца – любви и чести, жалости и гордости, сострадания и жертвенности – отсутствие которых выхолащивает и убивает литературу. До тех пор пока они этого не сделают, они будут работать под знаком проклятия. Они пишут не о любви, но о пороке, о поражениях, в которых проигравший ничего не теряет, о победах, не приносящих ни надежды, ни – что самое страшное – жалости и сострадания, их раны не уязвляют плоти вечности, они не оставляют шрамов, они пишут не о сердце, но о железах внутренней секреции.

<sup>41</sup> Воропаев В. Современный пастьрь обязан знать русскую классическую литературу. URL: <https://pravoslavie.ru/68758.html?ysclid=m0j6vm68w6663138586> (дата обращения: 10.08.2024).

До тех пор пока они вновь не поймут этой истины, они будут писать как равнодушные наблюдатели конца человеческого»<sup>42</sup>.

Когда-то Иосиф Бродский в своей не менее знаменитой Нобелевской речи сказал, что литература помогает человеку уточнить время его существования. В условиях глобальной информационной трансформации уместно было бы добавить: и пространство, однако отнюдь не географическое. Определение геолокации есть задача машин, с которыми конкурировать по известным причинам мы не в силах. Но духовное ориентирование – привилегия исключительно человеческая, драгоценный дар свободы Творца своему творению, точно дар слова. Цифровые инструменты или слово, сказанное от сердца – выбор и подарок, который подарить можем уже мы – своим ученикам.

*Когда-то самый распространенный рекламный слоган у нас в стране был такой: «Книга – лучший подарок». Я вспомнил его потому, что сколько ни дарю эту книгу родственникам и знакомым, столько в ответ получаю – через какое-то время – слова благодарности, словно я сам ее написал, а не просто купил и вручил. Как-то даже спокойнее стало жить, когда под рукой есть такой подарок (комментарий в Интернете)<sup>43</sup>.*

## Библиографический список / References

1. Киселев А.Ф., Лубков А.В. Человек в зеркале столетий: поиски идеалов личности от Античности до наших дней. М., 2020. [Kiselev A.F., Lubkov A.V. Chelovek v zerkale stoletiy: poiski idealov lichnosti ot Antichnosti do nashikh dney [Man in the mirror of centuries: The search for personal ideals from antiquity to the present day]. Moscow, 2020.]
2. Леонов И.С. Мотив вход/выход в произведении архимандрита Тихона (Шевкунова) ««Несвятые святые» и другие рассказы» // Вестник славянских культур. 2018. Т. 49. С. 198–210. [Leonov I.S. The entrance/exit motif in the work of archimandrite Tikhon (Shevkunov) “Unholy Saints and Other Stories”. *Bulletin of Slavic Cultures*. 2018. Vol. 49. Pp. 198–210. (In Rus.)]
3. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя. 4-е изд., испр. М., 1985. [Rybnikova M.A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on the methods of literary reading]. A teacher's manual. 4th ed. Moscow, 1985.]
4. Сосновская И.В. Литературное образование и цифра: диалог или спор? // Векторы развития филологии в контексте модернизации современного

<sup>42</sup> Фолкнер У. Речь при вручении Нобелевской премии // Фолкнер У. Избранные произведения / пер. с англ., сост. и послесл. А. Зверева. М., 1998. С. 419.

<sup>43</sup> В чем феномен книги архимандрита Тихона «Несвятые святые»? URL: <https://pravoslavie.ru/55634.html?ysclid=m0j7248tvj322419627> (дата обращения: 07.08.2024).

- филологического образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 26 марта 2022 г. Иркутск, 2022. Вып. 4. С. 81–88. [Sosnovskaya I.V. Literary education and numbers: Dialogue or dispute? *Vektory razvitiya filologii v kontekste modernizatsii sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Irkutsk, 26 marta 2022 g. Irkutsk, 2022. Vol. 4. Pp. 81–88. (In Rus.)*]
5. Тульчинский Г.Л. Маркетизация гуманизма. Массовая культура как реализация проекта Просвещения: российские последствия // Человек.RU: гуманитарный альманах. 2007. № 3. С. 194–216. [Tulchinsky G.L. Marketization of humanism. Mass culture as the realization of the enlightenment project: Russian consequences. *Chelovek.RU. Humanitarian Almanac*. 2007. No. 3. Pp. 194–216. (In Rus.)]
  6. Чертов В.Ф. Литература как метафора мира. О новой программе общеобразовательной школы // Литература в школе. 2007. № 4. С. 21–24. [Chertov V.F. Literature as a metaphor of the world. On the new program for comprehensive schools. *Literature at School*. 2007. No. 4. Pp. 21–24. (In Rus.)]
  7. Lynch P.M. The Internet of us: Knowing more and understanding less in the age of big data. Liveright, 2016.
  8. Senova M. Meta-skills are the key to human potential. *Journal of Behavioural Economics and Social Systems (BESS)*. 2020. Vol. 2. No. 1. Pp. 133–137. DOI: 10.5278/ojs.bess.v2i1.6463
  9. Spitzer M. Digital dementia: What we and our children are doing to our minds. Brno, 2014.

Статья поступила в редакцию 19.01.2025, принята к публикации 07.03.2025

The article was received 19.01.2025, accepted for publication 07.03.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Панченко Дарья Владимировна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Института общественного здоровья им. Н.П. Григоренко, Волгоградский государственный медицинский университет

**Daria V. Panchenko** – PhD in Pedagogy; assistant professor at the Department of the Russian Language and Socio-Cultural Integration, Institute of Public Health, Volgograd State Medical University

E-mail: [daria-vspu@mail.ru](mailto:daria-vspu@mail.ru)

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-26-38

УДК 372.882

**М.В. Зверков**

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Театральная читка во внеурочной деятельности по литературе: из опыта работы школьной театральной студии

Актуальность исследования обусловлена распространением в современной культуре жанра театральной читки, вызывающей повышенный интерес у подростков и старшекласников. Изучение этого феномена убеждает в необходимости теоретического осмысления и практической разработки методической модели использования театральной читки при изучении литературы в школе. Читка рассматривается нами как стимул чтения классической и современной литературы (ресурс приобщения к чтению современных школьников); прием анализа литературного произведения и способ его интерпретации. Цель статьи – представить опыт реализации теоретически обоснованной модели использования театральной читки в рамках внеурочной деятельности на примере работы школьной театральной студии с пьесой современного драматурга В. Федорова «Урок литературы». Методы исследования: анализ научной и специальной литературы; моделирование; опытно-экспериментальная работа. В основе представленной методической модели – элементы системы К.С. Станиславского и положения В.В. Голубкова. В статье описан процесс реализации модели,

© Зверков М.В., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



включающей три этапа: подготовку читки, публичное чтение и ее обсуждение. Подробно раскрывается подготовительный этап, в содержание которого вошли: выявление первичного восприятия учащимися пьесы; «действенный анализ»; ритмико-голосовая проработка текста с выделением речевых тактов, пауз и ключевых слов; репетиции. Результаты апробации доказали, что учащиеся-чтецы достигли глубокого понимания мотивов героев и подтекста произведения; большинство зрителей отметили эмоциональную вовлеченность и проявили заинтересованность в обсуждении пьесы, а также инициировали читку классических произведений. Подтверждено стимулирующее воздействие читки на читательский интерес и развитие аналитических и интерпретационных умений школьников.

**Ключевые слова:** театральная читка, внеурочная деятельность, читатель-подросток, читатель-старшеклассник, приобщение к чтению, стимулы чтения, анализ литературного произведения, способы интерпретации литературного произведения.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Зверков М.В. Театральная читка во внеурочной деятельности по литературе: из опыта работы школьной театральной студии // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 26–38. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-26-38

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-26-38

**M.V. Zverkov**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Theater reading in extracurricular literature activities: From the experience of the school theater studio

The relevance of the research is due to the spread of the genre of theatrical reading in modern culture, which arouses increased interest among teenagers and high school students. The study of the phenomenon convinces us of the need for a theoretical understanding and practical

development of a methodological model for using theatrical readings in the study of literature at school. We consider reading as an incentive for reading classical and modern literature (a resource for introducing modern schoolchildren to reading); a method of analyzing a literary work and a way of interpreting it. The purpose of the article is to present the experience of implementing a theoretically grounded model of using theatrical readings in extracurricular activities using the example of the work of a school theater studio with the play by the modern playwright V. Fedorov "Literature Lesson". Research methods: analysis of scientific and specialized literature; modeling; experimental work. The presented methodological model is based on the elements of K.S. Stanislavsky's system and V.V. Golubkov's position. The article describes the process of implementing the model, which includes three stages: preparation of the reading, public reading and its discussion. The preparatory stage is described in detail, the content of which includes: identification of the primary perception of the play by students; "effective analysis"; rhythmic and vocal elaboration of the text with the emphasis of speech bars, pauses and keywords; rehearsals. The results of the testing proved that the student readers achieved a deep understanding of the motives of the characters and the subtext of the work; most of the audience noted emotional involvement and showed interest in discussing the play, as well as initiated the reading of classical works. The stimulating effect of reading on the reader's interest and the development of analytical and interpretative skills of schoolchildren has been confirmed.

**Key words:** theater reading, extracurricular activities, teenage reader, high school student reader, introduction to reading, reading stimuli, analysis of a literary work, methods of interpreting a literary work

CITATION: Zverkov M.V. Theater reading in extracurricular literature activities: From the experience of the school theater studio. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 26–38. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-26-38

Читка как самостоятельный жанр, «в котором артисты декламируют текст с листа, интонируют и жестикулируют, но полноценных образов не создают»<sup>1</sup>, получила широкое распространение в XXI в. Читка трактуется также как «чтение текста вслух – автором, режиссером, кем-то из актеров для различных прикладных целей», где целью «становится трансляция пьесы» [7, с. 219]. С нашей точки зрения, театральная читка

<sup>1</sup> Черняк М.А. Читка // Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. Ю.П. Меленьковой. М., 2021. С. 346.

обладает несомненным методическим потенциалом. Сошлемся на мнение выдающегося ученого-методиста В.В. Голубкова, в авторском учебнике которого были выделены основные черты «громкой» читки: работа со словом, чтение перед зрителем, обсуждение [1; 2].

Читка – действенный стимул чтения классической и современной литературы, способствующий активизации образного мышления и воображения читателя-подростка и читателя-старшеклассника. Будучи театральным жанром, читка предусматривает вариативность форм прочтения произведения (от простого донесения текста до эскиза возможного спектакля) и поэтому рассматривается нами как эффективный прием анализа литературного произведения и способ его интерпретации. Однако, несмотря на растущее внимание к этому феномену, в методической науке теоретически не обоснована методика использования театральной читки при изучении литературы, отсутствуют работы, в которых бы содержались методические рекомендации по подготовке читки на уроках и во внеурочное время.

*Цель данной статьи* – представить опыт реализации методической модели использования театральной читки в рамках внеурочной деятельности – работы театральной студии школы № 1101 г. Москвы. Участники студии – учащиеся 6–9 классов.

Построение методической модели, результаты апробации которой на уроках литературы отражены в специальной публикации [4], предполагает прежде всего использование элементов системы К.С. Станиславского и опору на положения В.В. Голубкова. Разработанная модель включает три этапа:

1 этап – подготовительный (характеризуется значительной продолжительностью, включает выявление первичного восприятия текста, анализ пьесы, ритмическую и голосовую проработку текста, репетиции театральной читки);

2 этап – публичное представление театральной читки аудитории (чтение перед зрителями);

3 этап – обсуждение читки со зрителями.

Раскроем содержание каждого этапа на примере организации работы с участниками театральной студии над пьесой современного драматурга В. Федорова «Урок литературы»<sup>2</sup>.

Выбор произведения обусловлен рядом факторов. Во-первых, произведение обладает высокой степенью актуальности, затрагивает злободневные темы и проблемы, близкие и понятные подросткам. В частности, в пьесе речь идет о выборе жизненного пути, отношениях между

<sup>2</sup> Здесь и далее произведение цитируется по: Федоров В. Урок литературы. URL: <https://vadimfedorov.com/urok.docx> (дата обращения: 15.05.2025).

родителями и детьми, первой любви. Во-вторых, у нас была возможность пригласить автора пьесы в школу для его последующего участия в обсуждении произведения (в работе современных театральных лабораторий, конкурсов и проектов («Любимовка», «Ремарка», «Вслух» Российского академического молодежного театра г. Москвы) предусмотрено участие драматургов). Показ в присутствии автора театральной читки или спектакля, подготовленных силами школьников, инициирует уникальный диалог: подростки демонстрируют свое прочтение пьесы, а драматург получает возможность увидеть реакцию молодой аудитории, рассказать о творческой истории создания произведения.

### *1 этап – подготовительный*

Его назначение и ценность заключаются в кропотливой работе с текстом, а также тщательной (специальной) подготовке чтецов (выполнение фонетических, интонационных упражнений). Содержание работы на данном этапе во многом близко подготовке актера к роли в соответствии с системой К.С. Станиславского и «действенному анализу» пьесы, который разработала, опираясь на опыт К.С. Станиславского [6], его ученица М.О. Кнебель [5].

Учитывая важность решения учебных задач, в процесс подготовки к театральной читке включаем *выявление первичного восприятия текста*. Участникам театральной студии были предложены следующие вопросы:

1. Понравилась ли пьеса? Что именно привлекло?
2. Какое самое первое чувство (или мысль) у тебя возникло после прочтения?
3. Что больше всего запомнилось?
4. Какие ассоциации вызвала пьеса (с другим произведением, фильмом, реальным событием, личным опытом и т.п.)?
5. Что показалось самым сложным (непонятым) при чтении?
6. Какие вопросы у тебя возникли после прочтения? О чем ты задумался?
7. Есть ли в тексте что-то, что кажется тебе актуальным для сегодняшнего дня?

Обсуждение этих вопросов, помогающих установить особенности восприятия текста каждым учащимся, делает дальнейшую работу более эффективной.

Вслед за К.С. Станиславским начинаем *анализ пьесы* с определения крупных событий, изображенных в ней, или, как он говорил, «действенных фактов» (отсюда и термин «действенный анализ» пьесы) [3]. При подготовке театральной читки мы активно используем «действенный

анализ», помогающий через изучение событий в их последовательности и взаимодействии лучше понять мотивы поступков героев, сферу их чувств и в целом замысел автора.

Что такое событие? Как научить школьников определять главные события пьесы? М.О. Кнебель объясняла, что событие – это что-то, что меняет привычное течение жизни героя, «вызывает новые мысли и чувства героев, заставляет по-новому всматриваться в жизнь» [5, с. 23]. Чтобы найти главные события в пьесе В. Федорова «Урок литературы», мы предложили учащимся следующие вопросы и задания:

1. Какие события текста можно назвать ключевыми.

2. Проверь себя:

а) где тут (в событии, эпизоде) переломный момент? (после какого слова, поступка или известия атмосфера стала другой?);

б) что именно спровоцировало резкую перемену в поведении или отношении героя?

в) как сразу после этого изменились действия героя, слова, чувства к кому-то? Он теперь действует иначе?

3. Сформулируй событие коротко и ясно. Например, «Сообщение о краже!», «Признание в любви», «Решение сбежать» и т.п.

Представим пример выполненного задания.

*Событийный ряд пьесы следующий:*

1. *Урок литературы.* После урока, на котором отличница Алёна игнорировала просьбы «дать списать» хулигана Андрея, всячески над ним подшучивая, он стал чаще думать о ней, попросил вежливо помочь ей объяснить темы по математике, стал приходить в гости.

2. *Признание в чувствах.* Во время одного из занятий Андрей решил признаться в своих чувствах. Алёна ответила взаимностью, и тогда он сказал, что готов сделать все что угодно ради нее.

3. *Встреча с наркоториком.* Андрей решил украсить стену напротив окна Алёны муралом в виде алых парусов, но стоило это дорого. Торопясь совершить большой поступок ради Алёны, он обращается к наркоторику, чтобы заработать быстрые деньги на распространении наркотиков. Начинает обманывать друзей.

4. *Новость об отчислении из школы.* После новости классного руководителя о судьбе Андрея его друг стал обвинять Алёну в том, что Андрей начал распространять наркотики. Класс согласился с таким мнением. Алёна в слезах убежала домой.

5. *Последняя встреча.* Андрей пришел проститься, потому что его отправляют в другой город. Он сообщает Алёне, что это все было ради нее. Она резко реагирует. Андрей просит писать ему. Алёна выпроваживает его из квартиры.

После определения событий пьесы учащиеся работали над образами персонажей. Школьники готовили рассказ о «своем» персонаже, наблюдая за его развитием на протяжении всей пьесы. Это позволило выяснить, «насколько исполнитель понял не только словесное выражение, вложенное автором в уста героя, а его действия, его цели, взаимоотношения с другими действующими лицами» [5, с. 36].

Обратимся к примеру разбора линии Алёны, главной героини пьесы, с которой связана ключевая проблема произведения – проблема выбора. Алёна, отличница, добрая девочка-подросток, влюбляется в Андрея, заядлого двоечника по математике. Она хочет рассказать о своем чувстве, но в то же время боится быть навязчивой, не решается сделать первый шаг, чтобы над ней потом не смеялись в классе. Решить данную проблему помогает родная тетя Лена, сестра мамы, которая рассказывает, как добиться желаемого:

«Елена Олеговна. Взрослые много чего от детей скрывают. В общем, у Пушкина написано, что, чем меньше ты обращаешь на человека внимания, тем больше ты ему нравишься.

Алёна. А как же он узнает, что я ему должна понравиться?

Елена Олеговна. Будь злой и ироничной.

Алёна. Злой и ироничной? Не, не получится, я добрая девочка. Я если и злюсь, то совсем недолго и несильно. Добрая я.

Елена Олеговна. Тогда будь просто ироничной. Веселых людей любят. Но тут главное – не переусердствовать и не превратиться в клоуна».

Алёна, не изменяя себе, следует совету Елены Олеговны и добивается поставленной цели: Андрей ее замечает, влюбляется, «теряя при этом голову».

Известие о том, что Андрея отчислили из школы за распространение наркотиков, потрясает Алёну. Она не понимает, почему он так поступил, ибо их отношения развивались гармонично. Девочка узнает от лучшего друга Андрея причину, по которой он начал этим заниматься. Андрей хотел сделать на фасаде здания напротив окон Алёны мурал в виде алых парусов, чтобы показать, насколько он ее любит. Выбор Андрея изменил девочку. Психологически она стала взрослее. Однако ее влюбленность не сказалась на неприятии того факта, что Андрей не подумал о последствиях своего поступка, поступил эгоистично по отношению к ней, к ее чувствам.

«А н д р е й. Да. Можно я тебя поцелую? На прощанье.

А л ё н а. Нет.

А н д р е й. Почему?

А л ё н а. Не знаю. Но не надо меня целовать. И ты это... не пиши мне. Не надо мне писать, не надо.

А н д р е й. Я тебя люблю.

А л ё н а. Нет, нет. Тебе слишком мало лет для любви. Ты еще маленький. Ты не можешь любить. У тебя для любви неподсудный возраст.

А н д р е й. Это все из-за тебя. Я все это для тебя делал – закладки, пакетики эти. Ты не понимаешь? Все для тебя, чтобы ты проснулась, а за окном – алые паруса».

Мама Алёны заметила, что дочь изменилась, что это уже не та жизнерадостная девочка, какой она была раньше. Утешая дочь, мама вселяет надежду, что, несмотря на все трудности, жизнь продолжается, что нужно сделать правильный выбор – отпустить.

Самая важная часть подготовительного этапа – *ритмическая и голосовая проработка текста*. Уместно вспомнить слова М.О. Кнебель о работе К.С. Станиславского над текстом очередной пьесы: «Слово со скомканным началом, недоговоренным концом, выпадение отдельных звуков и слогов – все это Станиславский сравнивал с телесным, физическим уродством» [5, с. 90].

В ходе подготовки театральной читки особое внимание уделяется звучащему слову: определяется темп прочтения текста (быстрый, медленный), расставляются паузы (логические и психологические, по системе К.С. Станиславского), обозначаются ключевые слова. «Речевые такты», в понимании К.С. Станиславского, – это смысловые группы слов, на которые делится предложение для точной передачи мысли и эмоционального подтекста. Они являются основой логики речи, обеспечивая ясность, выразительность и психологическую достоверность произнесения текста.

Такты отделяют друг от друга паузами разного вида и разной длительности:

1) логическая пауза может быть:

- а) краткой люфтпаузой (по системе К.С. Станиславского), чтобы взять дыхание или выделить отдельное слово внутри предложения;
- б) соединительной – ставится внутри предложения между тактами;
- в) разделительной – ставится между предложениями или смысловыми блоками;

2) психологическая пауза, которая прерывает грамматическую логику для передачи эмоций (например, многоточие в реплике), она «дает мысли жизнь, т.е. при ее помощи актер старается передать подтекст» [Там же, с. 74].

Объяснив участникам театральной студии, что такое «речевой такт» и почему важно его выделять, работая над театральной читкой, мы предложили им памятку выделения тактов (в соответствии с системой К.С. Станиславского).

1. Дели фразу на смысловые отрывки. Каждый такт – законченная мысль (как строчка в стихотворении). Пример: «Вечером // я прочитал рассказ // о путешествиях».

2. Ставь паузы между тактами. Не дольше 1–2 секунд. Представь, что ставишь запятую в устной речи.

3. Задавай вопросы к каждому такту, это поможет найти смысл: кто? что? где? когда? как? почему? Пример: «Птицы (кто?) // улетели на юг (что сделали?) // сегодня утром (когда?)».

4. Избегай ошибок: не дроби фразу (слишком много тактов = «рубленая» речь) и не склеивай такты (без пауз твоя речь будет похожа на «тарабарщину»).

5. Читай с карандашом: выделяем паузы следующим образом: «/» – короткая люфтпауза, «//» – длинная соединительная, «///» – длинная разделительная, подчеркивание текста – психологическая пауза.

В системе К.С. Станиславского в работе над текстом «речевые такты» неразрывно связаны с выделением ключевых слов, которые несут основную смысловую нагрузку в такте или фразе. По словам режиссера, «главное назначение слова – это передача мысли, чувства, представления, образа, понятия и т.д., что это в очень многом зависит от правильно расставленных ударений, выделения главных слов» [5, с. 75]. Мы предложили учащимся памятку по выделению ключевых слов в тексте.

1. Одно ключевое слово в такте. В каждом смысловом отрывке (речевом такте) ищи одно самое важно слово.

2. Выделяй ключевое слово голосом, но по-разному. Не просто выкрикивай слово, а используй:

- а) громкость (тише/громче);
- б) темп (замедлись на слове);
- в) эмоцию (радость, гнев, раздражение и т.д.).

Пример: «Это был не просто дождь, // а настоящий ураган!» (замедлиться + усилить голос).

3. Короткая пауза перед или после ключевого слова усилит эффект. Пример: «И тогда я понял // (пауза) *главное*».

4. Чего делать НЕ надо:

- а) не выделяй все подряд (одно ключевое слово в такте);
- б) произноси ключевое слово не монотонно;
- в) не игнорируй смысл (ключевое слово должно раскрывать *главную мысль*, а не просто быть красивым).

В качестве примера возьмем диалог мамы и Алёны из пьесы В. Федорова после расставания с Андреем, разметку которого учащиеся сделали в соответствии с выданными им памятками:

*Мама.* Ты ни в чем не виновата. /// Ты у меня умничка. /// Просто люди, // когда что-то сделают плохое, // не хотят даже думать, // что это их вина, // что это они накосячили. /// Ты ложись, // полежи.

*Алёна.* Да.

*Мама.* Поэтому люди и *перекладывают* вину на других. /// Ведь *проще* всего сказать, // что «это не я, // а кто-то другой». /// Проще всего *подлость* оправдать чем-то благородным, // *правильным*. /// Не *обращай* внимания на людей. /// Просто *живи* правильно, // и все.

*Алёна.* Но мне все равно больно. (пауза)

*Мама.* Это *пройдет*. /// Все *проходит*: // и боль, // и *предательство*. // Вон, / Елена Олеговна твоя звонила сегодня, // на *рыбалку* звала, // а ведь два года назад *черная* ходила, // *жить* не хотела. /// Все *прошло*. /// И *у тебя* // все *пройдет*».

Одной из задач ритмической и голосовой проработки текста является обучение участников студии использовать свой голос как инструмент для выражения чувств и эмоций тех героев, от лица которых они будут читать.

Использовалось такое упражнение: произнеси одну реплику с разной громкостью и высотой голоса: шепотом («Но мне все равно больно...»), криком («Но мне все равно больно!»), нараспев («Но мне... все равно больно»). После чего обсуждалось, как это меняет восприятие характера персонажа. Представим отклик участницы театральной читки после проделанного упражнения:

*Я думала, что мне надо кричать, что моя героиня в данном эпизоде сопротивляется маминим словам, а оказывается нет, оказывается ей грустно, она говорит еле слышно, как будто просит утешения, внимания, любви.*

После проделанной работы по анализу и разметке текста мы приступили к *генеральной репетиции театральной читки*. Участники студии читали пьесу, следуя разметке текста (паузы, акценты на ключевых словах, ударения). Если во время прогона нарушался заданный ритм читки, который был найден в ходе предыдущих репетиций, учитель останавливал их, давал советы. После генеральной репетиции было организовано обсуждение по вопросам:

1. Что получилось или не получилось?
2. Где ритм «спотыкался», прерывался? Почему?
3. Какие моменты звучали фальшиво и почему?

4. Как реплики партнера повлияли на вашу реакцию? Какие эмоции у вас возникли «здесь и сейчас» в процессе читки? В какой момент читки вы бы добавили минимальный жест, взгляд на другого персонажа (как реакция на его реплику), чтобы усилить подтекст читки?

5. Как ваш персонаж менялся от события к событию?

6. Получилось ли, на ваш взгляд, выразить главную идею пьесы?

*2 этап – публичное представление текста аудитории (чтение перед зрителями)*

Мы пригласили на театральную читку учащихся 6–9 классов. Было решено расставить стулья в ряд, в центре – главные герои, по бокам от них – второстепенные. Театральная читка не предполагает декораций, костюмов. Внимание зрителя концентрируется только на звучащем тексте. Допускается минимальное количество жестов во время читки. Мы предупредили зрителей, что по завершении театральной читки состоится обсуждение, в ходе которого любой желающий сможет поделиться своим впечатлением о тексте, задать вопросы чтецам.

*3 этап – обсуждение*

Обсуждение было организовано по вопросам:

1. Какая сцена/реплика произвела самое сильное впечатление? Что именно взволновало?

2. Какой момент показался самым неожиданным?

3. Чьи поступки/мысли вызвали больше всего вопросов или, наоборот, понравились?

4. О чем хотелось бы спросить автора пьесы?

Первые десять минут обсуждения мы фиксировали зрительские впечатления аудитории, что способствовало формированию обоснованных выводов о целесообразности и эффективности данного формата работы с текстом. Затем перешли к обсуждению произведения на основе таких вопросов:

1. Как вы понимаете причины, которые подтолкнули героя к такому решению? Что для него важнее: любовь, страх потерять отношения, желание понравиться?

2. Мог ли персонаж предвидеть последствия своих действий? Почему их игнорировал?

3. Можно ли оправдать поступок героя «благими намерениями»? Где проходит грань между добром и злом в этой истории?

4. Что бы вы сказали герою, если бы вы смогли с ним поговорить?

5. Как вы относитесь к открытому финалу пьесы? Как вы думаете, что станет с героями в будущем? Сможет ли Алёна простить Андрея?

После читки нам важно было установить, как текст воспринят подростковой аудиторией. Зрители проявили живой интерес к произведению, способу его представления, предложили проводить читки классических произведений. (В нашем опыте читка не стала конечным результатом творческого процесса: мы поставили спектакль, пригласили на него драматурга.)

Реализация представленной модели в рамках внеурочной деятельности показала, что читка способствует «оживлению текста», оказывает сильное эмоциональное воздействие на аудиторию, служит стимулом, побуждающим к чтению литературных произведений. Для участников, задействованных в качестве чтецов, театральная читка выступила в качестве эффективного инструмента анализа и интерпретации пьесы.

#### Библиографический список / References

1. Голубков В.В. Методика преподавания литературы: пособие для преподавателей литературы и студентов лит. факультетов. 3-е изд., испр. и доп. М., 1945. [Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. A manual for teachers of literature and students of literature faculties. 3rd ed. Moscow, 1945.]
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы: учебное пособие для высших педагогических учебных заведений. М., 1938. [Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. Textbook for higher pedagogical educational institutions. Moscow, 1938.]
3. Демидова Н.А. Использование элементов системы К.С. Станиславского при изучении драматических произведений в старших классах // Демидова Н.А. Избранные труды. Южно-Сахалинск, 2006. С. 31–38. [Demidova N.A. The use of elements of K.S. Stanislavsky's system in the study of dramatic works in high school. *Demidova N.A. Izbrannye trudy*. Yuzhno-Sahalinsk, 2006. Pp. 31–38. (In Rus.)]
4. Зверков М.В. Роль театральной читки в развитии творческого потенциала школьника как читателя и зрителя // Литературное образование в условиях цифровой трансформации: развитие творческого потенциала личности. XXXIII Голубковские чтения: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 145-летию В.В. Голубкова и 140-летию М.А. Рыбниковой, г. Москва, 20–21 марта 2025 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов, А.М. Антипова. М., 2025. С. 276–285. [Zverkov M.V. The role of theatrical reading in the development of a student's creative potential as a reader and viewer. *Literaturnoe obrazovanie v usloviyakh tsifrovoy transformatsii: razvitie tvorcheskogo potentsiala lichnosti. XXXIII Golubkovskie chteniya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 145-letiyu V.V. Golubkova i 140-letiyu M.A. Rybnikovoy, g. Moskva, 20–21 marta 2025 g.* V.F. Chertov, A.M. Antipova (eds.). Moscow, 2025. Pp. 276–285. (In Rus.)]

5. Кнебель М.О. О действенном анализе пьесы и роли. 3-е изд. М., 1982. [Knebel M.O. O dejstvennom analize pesy i roli [About the effective analysis of the play and the role]. 3rd ed. Moscow, 1982.]
6. Экспериментальный словарь русской драматургии рубежа XX–XXI веков (Подготовительные материалы) / сост. М.И. Сизова // Современная драматургия. 2015. № 4. С. 219–220. [Sizova M.I. Experimental dictionary of Russian drama of the turn of the XX–XXI centuries (Preparatory materials). *Modern drama*. 2015. № 4. Pp. 219–220. (In Rus.)]
7. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 4. Работа актера над ролью. Материалы к книге / сост., вступит. ст. и коммент. И.Н. Виноградской. М., 1991. [Stanislavskiy K.S. Sobranie sochineniy: v 9 t. T. 4. Rabota aktera nad rolyu. Materialy k knige [Collected works: In 9 vols. Vol. 4. The actor's work on the role. Materials for the book. I.N. Vinogradskaya (compl., intro. art. and commentary). Moscow, 1991.]

Статья поступила в редакцию 07.02.2025, принята к публикации 04.04.2025

The article was received 07.02.2025, accepted for publication 04.04.2025

#### Сведения об авторе / About the author

**Зверков Матвей Вадимович** – аспирант кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет; учитель литературы и истории, школа № 1101, г. Москва

**Matvey V. Zverkov** – postgraduate student at the Department of Methods of Teaching Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; teacher of literature and history, School № 1101, Moscow

E-mail: mzverkov97@mail.ru

**Л.И. Казанцева**

Мелитопольский государственный университет,  
272312 г. Мелитополь, Российская Федерация

## Формирование коммуникативно-диалогических навыков у детей дошкольного возраста средствами учебных коммуникативных ситуаций

В статье представлена методика использования учебных коммуникативных ситуаций как средства формирования коммуникативно-диалогических навыков у детей старшего дошкольного возраста. Обоснована целесообразность построения процесса формирования коммуникативных навыков в рамках коммуникативной деятельности. Показаны механизмы действия основных параметров коммуникативного и деятельностного подходов в обучении коммуникативной речи: ориентированность на творческую речемыслительную деятельность, практическое овладение языковыми единицами, актуализация речевой мотивации. Раскрыта логика построения метода учебных коммуникативных ситуаций как модели естественной коммуникации, для которой характерны экстралингвистическая обусловленность, деятельностная природа, целенаправленность, ситуативная соотнесенность, предметность, содержательность. Использование метода учебных коммуникативных ситуаций способствует выработке коммуникативно-диалогических навыков, которым свойственны гибкость, функциональность, оперативность, вариативность, способность к переносу.

**Ключевые слова:** учебные коммуникативные ситуации, коммуникативные навыки, коммуникативный подход, деятельностный подход, коммуникативная деятельность, обучение языку и речи

© Казанцева Л.И., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Казанцева Л.И. Формирование коммуникативно-диалогических навыков у детей дошкольного возраста средствами учебных коммуникативных ситуаций // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 39–51. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-39-51

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-39-51

## L.I. Kazantseva

Melitopol State University,  
Melitopol, 272312, Russian Federation

# Formation of preschool children's communicative and dialogical skills by means of educational communicative situations

The article presents the methodology of usage of educational communicative situations as a means of formation senior preschool children's communicative- dialogical skills. The advisability of building a process of formation communicative skills within communicative activity is justified. The study elucidates the mechanisms underlying the key parameters of the communicative and activity-based approaches to teaching communicative speech, including an orientation toward creative speech-thinking activity, the practical acquisition of linguistic units, and the enhancement of speech motivation. The logic of constructing the method of educational communicative situations as a model of natural communication is revealed, which is characterized by extralinguistic conditioning, activity-based nature, purposefulness, situational correlation, objectivity, and content. The use of the method of educational communicative situations contributes to the development of communicative and dialogical skills, which are characterized by flexibility, functionality, efficiency, variability, and the ability to transfer.

**Key words:** educational communicative situations, communicative skills, communicative approach, activity approach, communicative activity, language and speech training

CITATION: Kazantseva L.I. Formation of preschool children's communicative and dialogical skills by means of educational communicative situations. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 39–51. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-39-51

Способность эффективно взаимодействовать с различными субъектами рассматривается как очень важное условие личностного развития ребенка, что указывает на необходимость формирования его коммуникативных и социальных компетенций.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования РФ развитие у детей коммуникативных навыков и способностей называется в числе приоритетных. В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» ФГОС ДО отмечается важность развития общения ребенка со взрослыми и сверстниками, формирования готовности к совместной деятельности и сотрудничеству; в области «Речевое развитие» указывается на ключевую задачу овладения речью как средством коммуникации (<https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>).

Современная методика развития речи детей дошкольного возраста опирается на несколько научных подходов, среди которых ведущими являются коммуникативный и деятельностный. Особую роль выполняют данные подходы в развитии коммуникативно-речевой компетенции и, соответственно, в формировании диалогических и коммуникативных навыков.

В развитии коммуникативных навыков лингводидактика ориентирована на психологический контекст понимания общения как процесса межличностного взаимодействия (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев и др.). М.И. Лисина определяет общение как «взаимодействие двух или нескольких людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью установления отношений и достижения общего результата» [4, с. 9]. В психологии названы основные условия возникновения и протекания общения, а именно: наличие двух или более собеседников, осознанные потребности собеседников, коммуникативная ситуация, активность собеседников, направленная на достижение цели.

На фундаменте психологической природы общения, понимания структуры, компонентов, внутренней механики естественной коммуникации в лингводидактике сформировался коммуникативный подход к обучению языку и речи. Обучение на коммуникативной основе сфокусировано на процессе практического овладения языком и доминирующую направленность на развитие коммуникативных умений.

Коммуникативный подход принес инновации и в определение магистральной цели языкового образования – развитие языковой личности, способной осуществлять эффективную коммуникацию во всех сферах жизни (В.А. Артемов, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов). При этом путь к цели обучения стал собственно «самим практическим использованием языка» [5, с. 31]. Таким образом, речевое развитие, нацеленное на обучение общению через общение, становится и целью, и средством обучения, а языковая система изучается в тесной связи с условиями ее функционирования и изменениями языковых средств, происходящими в ходе живого общения.

Основные вопросы методики обучения на коммуникативной основе опираются, в свою очередь, на положения деятельностного подхода. В его контексте общение представляет собой особый вид интерактивной деятельности, которому свойственны все характеристики деятельности – мотивированность, целенаправленность, структурность, плановость, эвристичность (Л.А. Анциферова, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская и др.).

С.Л. Рубинштейн обосновал пятифазную структуру акта деятельности. Эта структура сохраняется и в речевой деятельности: экстралингвистическая ситуация, мотивация, речевое намерение, реализация замысла во внутреннем плане, опосредствование мысли в акустико-артикуляционной реализации (А.А. Леонтьев). А.М. Шахнарович называет такие этапы порождения высказывания: мотив, речевая интенция, внутренняя программа речевого действия, реализация внутренней программы, планирование высказывания в конкретной форме, воплощение высказывания в словесной форме [7].

Понимание речи как деятельности нацеливает лингводидактику на организацию обучения речевой деятельности, а не языку как знаковой системе (И.А. Зимняя, И.Д. Изаренков, И.И. Ильясов, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, М.Р. Львов, Е.И. Пассов и др.). А.А. Леонтьев писал об этом так: смысл обучения состоит в «формировании личности, владеющей умениями и навыками свободно, коммуникативно оправданно пользоваться языковыми средствами при восприятии и создании высказываний в разных сферах речи, т.е. в обеспечении ее всесторонней речевой компетенции» [3, с. 16–17]. Ученые (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Л.А. Калмыкова, Г.В. Колшанский, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев и др.) считают, что в основе обучения языку и речи на коммуникативной основе должен быть процесс общения. В.Г. Костомаров указывает, что черты естественной коммуникации – экстралингвистическая обусловленность, двусторонний творческий результат, – должны составлять основу коммуникативного обучения, а обучающийся должен всегда

находиться «в коммуникации, в мотивах, стимулах общения» [2, с. 8]. Организация обучения на коммуникативной основе обеспечивает активную речевую деятельность, в которой стимулируется желание высказываться, взаимодействовать с собеседниками, использовать такие языковые средства, которые лучшим образом способствуют взаимопониманию и достижению цели взаимодействия.

Процесс обучения языку и речи на коммуникативной основе должен стать моделью коммуникации и отражать все основные черты процесса общения: деятельностную природу, целенаправленность и мотивированность, ситуативную соотнесенность, предметность, содержательность. При условии адекватной интерпретации основных параметров естественной коммуникации появляется возможность в условиях целенаправленного обучения эффективно развивать все качества говорения как средства общения.

Сущность коммуникативной стратегии обучения состоит в такой организации учебно-речевой деятельности, которая мотивирует говорящего решать поставленные коммуникативные задачи, а цель обучения, невидимая для обучающегося, направляется на овладение общением. Следует принимать как аксиому, что процесс коммуникативно-ориентированного обучения исходит не из языковой системы, а из процесса общения и коммуникативной ситуации. Следовательно, обучение языку и речи на коммуникативной основе должно учитывать потребности общения, мотивы общения, условия протекания общения. Овладение речью на коммуникативной основе предполагает усвоение не только языковых средств для получения и передачи информации, но и овладение собственно навыками получения и передачи информации. При этом обмен информацией составляет содержательную сторону речевой деятельности, а использование лексических и грамматических средств во время такого обмена – его формальную сторону.

Положения психолингвистики о мотивированности и целеполагания в речевой деятельности фокусируют методики на приведение в действие мотивации как пускового механизма говорения. Источником речевой деятельности, как известно, выступает коммуникативная потребность, именно она становится ведущим мотивом деятельности человека, поскольку «сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которое охватывает наши стремления и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции» [3, с. 39]. Иначе говоря, мысль вызывается мотивом, и все, что мы говорим, мы делаем ради чего-то и почему-то (А.А. Леонтьев). Исходя из понимания роли мотивации, в условиях обучения на коммуникативной основе необходимо создать такую учебную ситуацию, при

которой у участников общения возникает желание или необходимость высказываться в нужном ключе.

В психологии и психолингвистике раскрыты основные группы потребностей и мотивов общения:

- 1) информировать собеседника о чем-либо и высказывать отношение к данной информации;
- 2) воздействовать на собеседника, что-либо доказывать слушателю, в чем-либо переубеждать, изменять его отношение;
- 3) выяснять мнение другого человека по некоторым вопросам;
- 4) демонстрировать свое психологическое, физическое состояние.

Побуждения для возникновения общения имеют внеречевую, экстралингвистическую природу, потому что порождаются жизненными обстоятельствами. Внеречевая ситуация общения определяет и собеседников – носителей социальных ролей, и таким образом формирует общий контекст коммуникации. От личности адресата общения и экстралингвистической ситуации зависит выбор средств общения.

Для полноценного общения собеседникам необходимо овладеть такими навыками: быстро ориентироваться в условиях общения; правильно спланировать свою речь; определить содержание общения; найти адекватные средства для передачи этого содержания; уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо звено в этой цепочке выпадает или нарушается, то собеседники не получают желаемого результата. Каждый акт коммуникации составляет единство всех фаз (звеньев), и, как становится очевидным, соответствует структуре акта речевой деятельности.

Е.И. Пассов называет пять наиболее важных положений коммуникативно-ориентированного обучения: обеспечение активной речемыслительной деятельности; создание речевой мотивации; обеспечение функциональности в усвоении речевых единиц; обеспечение ситуативности коммуникации в процессе формирования коммуникативных навыков; обеспечение новизны в процессе учебной коммуникации [5]. Рассмотрим их с позиции применения в методике.

1. Сердцевиной обучения на коммуникативной основе является речевая деятельность в условиях речемыслительной активности говорящих. Это обозначает, что в учебном процессе необходимо ориентироваться не на воспроизведение языковых единиц говорящими, а на самостоятельный сознательный выбор речевых средств собеседниками для лучшего решения коммуникативной задачи.

2. Создание речевой мотивации. Лучшей мотивацией для говорения является та внеречевая ситуация, что отвечает потребностям говорящего. Автор предлагает создавать мотивацию речевой деятельности через

использование индивидуализации. Личностный аспект для реализации индивидуализации в обучении учитывает индивидуальные свойства личности ребенка – опыт, интересы, способности, личностные качества.

3. Обучение в процессе общения и с целью овладения общением предполагает усвоение не системы языка, а системы речевых средств. Поскольку речевая единица выполняет в процессе общения определенные речевые функции, то обучение речи должно направляться на выработку умений применять в коммуникативных ситуациях адекватные речевые средства. Именно таким способом в обучении речи на коммуникативной основе речевые средства усваиваются в моменте их функционирования, что наилучшим образом решает задачи формирования коммуникативных навыков.

4. Одним из наиболее существенных признаков общения выступает ситуативность. Также известно, что ситуативность является одним из природных свойств любого навыка, и речевого, в том числе, без которого навык не способен к переносу. Использование ситуативности в коммуникативно-ориентированном обучении способствует развитию гибкости навыков, активизирует действие принципа функциональности речевых единиц. Ситуативность также выступает средством стимулирования речи, что отражает коммуникативную реальность и повышает интерес к созданию высказываний.

5. Обучение коммуницированию стимулируется принципом новизны, что также отражается на развитии гибкости навыков, без чего невозможен их перенос. Как известно, способность к переносу выступает основным свойством и индикатором сформированного навыка. Гибкость, в свою очередь, формируется количеством варьируемых ситуаций (читай, новизной) и соответствующей вариативностью речевого материала.

Развитие диалогических и коммуникативных навыков коррелирует с основной целью обучения детей дошкольного возраста языку и речи – формированию коммуникативной речи.

Процесс обучения диалогической речи на коммуникативной основе должен осуществляться с учетом того, что, собственно, сам диалог – это коммуникативный акт, создающийся двумя собеседниками в определенных условиях общения и являющийся его продуктом. Таким образом, обучение диалогу в диалоге – это тот наиболее естественный путь, который отвечает современной психологической и психолингвистической трактовке диалога как вида речевой деятельности, как дискурса, форматируемого говорящими, их интенциями, коммуникативными целями, социально-прагматической ситуацией, что в итоге представлено в виде некой последовательности взаимосвязанных высказываний.

На этом основании методика обучения диалогической речи должна выстраиваться так, чтобы учебная коммуникация стимулировалась мотивом, предлагала план или набросок плана речевых действий, определяла некую динамическую, вариативную систему речевых действий и операций, составляющих более-менее эффективную тактику использования адекватных языковых средств для достижения коммуникативного намерения. Для осуществления обучения по этому замыслу, и чтобы в учебных целях создавались ситуации, подобные реальному общению, А.А. Леонтьев рекомендует: «...если мы хотим, чтобы ученики продуцировали в условиях учебного процесса то или иное высказывание, необходимо создать ему такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых он должен будет употреблять нужные для нас (по содержанию) высказывания» [3, с. 155].

Проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников изучалась А.Г. Арушановой, С.С. Бычковой, И.В. Дубровиной, Ю.В. Касаткиной, Н.В. Клюевой, А.К. Марковой, С.Е. Приваловой, А.Г. Рузской, Н.А. Рыбниковой, Т.А. Серебряковой и др. Так, в исследовании С.Е. Приваловой названы наиболее значимые коммуникативные умения и навыки для речевого и личностного развития детей дошкольного возраста, а именно: навыки восприятия информации и собеседников – дослушивать, выслушивать; навыки ориентации в ситуации общения и учет особенностей собеседника; умение учитывать эмоциональное состояние партнера; навык согласовывать собственное высказывание с потребностями собеседника; умения поддерживать диалог со сверстниками и взрослыми; умение отбирать материал, интересный для партнера по общению [6].

Формирование коммуникативно-диалогических навыков у детей дошкольного возраста эффективно осуществляется средствами учебных коммуникативных и условно-коммуникативных ситуаций, специально создаваемых педагогом. Прежде всего, интересны учебные ситуации, созданные на основе содержания естественной коммуникации. В них наблюдается высокая продуктивность коммуникации, поскольку содержание ситуации понятно, а мотив близок потребностям детей: знакомство с «новичком» в группе, разговор с другом о событиях выходного дня, о любимых домашних играх или игрушках, обмен впечатлениями о домашних питомцах, о посещении зоопарка, согласование действий для выполнения поручения воспитателя и пр. Но и условные, воображаемые ситуации весьма актуальны, поскольку отражают жизненные обстоятельства, в которых дети бывают или могут оказаться: диалог ребенка-покупателя с продавцом, разговор на приеме у врача, диалог

пассажира с кассиром, диалоги с членами семьи, общение ребенка с литературным персонажем и т.п.

Первичный этап обучения на основе коммуникативных ситуаций можно представить как алгоритм, состоящий из нескольких последовательных шагов:

- описание педагогом экстралингвистической ситуации и речевых действий собеседников;
- образец диалога, отражающий предложенный контекст коммуникации;
- комментарий педагога к презентованному диалогу в целом и отдельным речевым действиям собеседников;
- составление диалога педагогом и ребенком с ориентацией на предложенный образец;
- самостоятельное составление диалога детьми.

Представим методику применения учебных коммуникативных ситуаций. Итак, вначале педагог описывает экстралингвистическую ситуацию: в каких обстоятельствах, кто взаимодействует, с какой целью, какие речевые действия совершает один и другой собеседник – спрашивает, соглашается, возражает, предлагает свое решение, советует, информирует и т.д. Познакомив детей с коммуникативным контекстом, воспитатель демонстрирует образец диалога, разыгрывая его по ролям. После демонстрации образца поясняет речевые действия участников диалога, комментирует употребление некоторых слов, фраз, оборотов речи, уточняет их смысл, показывает значение использования этикетных форм, обращает внимание на неречевое поведение собеседников (обрадовался, поделился игрушкой, пожалел, испугался за друга и т.п.).

Покажем на примере ситуации разговора детей о домашних питомцах.

– Ребята, у многих из вас дома живут животные. Я знаю, что у Кости живет хомячок, у Леры – кошка, у Кирилла есть рыбки. А у меня есть собака. Мы любим своих питомцев, относимся к ним, как к членам семьи, как к друзьям. Наши питомцы очень забавные и умные, о них можно много интересного рассказать. Но не обо всех ваших питомцах знают все ребята. Сейчас мы спросим друг друга, и узнаем, кто из животных у вас обитает. Всем, наверное, хочется рассказать о своем домашнем питомце – какое это животное, как его зовут, за что вы его любите. Нужно спросить у своего товарища о его домашнем питомце и рассказать о своем. Сейчас я спрошу Машеньку и узнаю, кто у нее дома обитает? Маша, у тебя есть домашнее животное? Кто это? Как его зовут?

- Да, у меня есть попугай – Аркаша.
- Здорово. Попугайчик – очень забавная птичка. А у меня есть собака. Тебе интересно, какая у нее кличка? Спроси у меня.
- Светлана Сергеевна, какая кличка у вашей собаки?
- Мою собаку зовут Дарвин. Он очень умный и преданный. Маша, а ты за что любишь своего попугайчика?
- Он красивый.
- А что твой попугайчик умеет делать?
- Аркаша смотрит в зеркальце и щебечет.
- Это, наверное, очень забавно. Маша, а тебе интересно, что умеет делать мой Дарвин? Спроси у меня об этом и т.д.

Здесь показано, как после описания учебной коммуникативной ситуации педагог разыгрывает диалог с одним из детей, взяв на себя более сложную роль и стимулируя инициативные реплики ребенка. Затем воспитатель меняется с детьми ролями, упражняя в использовании стимулирующих высказываний. После нескольких составленных диалогов с участием педагога, дети попарно включаются в самостоятельное создание диалоги.

Важно после каждого составленного диалога воспитателю давать оценку речевой деятельности дошкольников, отмечать допущенные ошибки и показывать способ их исправления, подчеркивать успехи детей, выделять удачные обороты речи, одобрять инициативные высказывания детей, не выходящие за пределы коммуникативной ситуации, использование этикетных форм: «Дети, вы обратили внимание, что Маша, спрашивая меня, обращалась ко мне по имени-отчеству. Это очень приятно. Так разговаривают воспитанные люди».

Для реализации принципов ситуативности и новизны, формирующих речь как творческий процесс, педагог предлагает новые варианты развития речевого взаимодействия участников коммуникации, новые микротемы общения. Так, в ситуации разговора о домашних питомцах воспитатель предлагает детям дополнить свои сообщения: «Ребята, мы познакомились с питомцами, живущими у вас, но теперь хотелось бы узнать, как за ними нужно ухаживать. Вы обязательно спросите у товарища и ему расскажите о том, кто ухаживает за вашим питомцем, что нужно делать и как правильно ухаживать».

На следующем этапе формирования коммуникативно-диалогических навыков с помощью учебных коммуникативных ситуаций воспитатель образец не презентует, а называет тему разговора, описывает экстралингвистическую ситуацию и, главное, детально описывает речевые действия собеседников, предлагая разные варианты развития

диалога. Например, тема диалога «Знакомство с новеньким ребенком в группе». Воспитатель описывает коммуникативную ситуацию и средства общения: «Дети, представьте себе, что в нашу группу пришел новенький ребенок. Он пока ни с кем не знаком, он волнуется. Мальчик стоит на пороге групповой комнаты, прижимает свою любимую игрушку – машинку, и не знает, что же ему делать. Его заметил Егор. Он захотел успокоить ребенка – подошел и познакомился с мальчиком, узнал, как его зовут, сам назвал свое имя, пригласил зайти в группу. Егор заинтересовался игрушкой, спросил, как ею играет мальчик, затем показал свои любимые игрушки. Потом Егор предложил мальчику вместе поиграть».

Сразу после описания коммуникативной ситуации воспитатель обсуждает со всеми детьми некоторые правила общения: обращаться к собеседнику по имени, смотреть в лицо, разговаривать вежливой интонацией, использовать некоторые обороты речи.

После составления несколькими детьми диалогов в предложенном контексте коммуникативной ситуации воспитатель ее несколько видоизменяет. Так, детям сообщают, что новеньким ребенком может быть девочка и в руках у нее своя любимая игрушка. Дети могут выбрать, какая это будет игрушка из стоящих на столе воспитателя – кукла, мячик или скакалка. С такой установкой дети перестраивают диалог с учетом новых условий коммуникации.

В дальнейшем, с целью совершенствования коммуникативных навыков педагога, используя уже знакомую ситуацию общения, при описании ее контекста демонстрирует несколько возможных линий построения диалога: рассказать о своей семье и расспросить о семье у «новичка», или узнать о любимом мультфильме и рассказать о своем любимом мультфильме и персонаже, или познакомить нового ребенка с интересными объектами помещения – игровым, «живым» уголком или уголком книги. Детям предоставляется возможность выбирать содержание построения разговора из ряда вариантов.

На завершающем этапе обучения построению диалога на основе учебных коммуникативных ситуаций воспитатель может только называть тему и самый общий контекст ситуации, а дети самостоятельно придумывают содержание разговора, выстраивают линию общения, используя весь арсенал знакомых языковых средств. Весьма полезным приемом на данном этапе обучения является обсуждение с детьми возможных вариантов содержания будущего разговора и использования лексико-грамматических средств для наиболее эффективной коммуникации.

Итак, применение учебных коммуникативных ситуаций с целью формирования коммуникативных и диалогических навыков имеет значительный развивающий и обучающий потенциал. Моделирование учебных ситуаций по алгоритму естественной коммуникации обеспечивает структурность речевой деятельности, высокую мотивированность, самостоятельность говорящего, осознанный выбор языковых средств для достижения цели общения, содержательность разговора, предметность. Основным преимуществом обучения говорению на коммуникативной основе является то, что развитие речевых навыков и, в целом, речевой деятельности происходит в условиях речемыслительной активности детей. Диалогические и коммуникативные навыки приобретают ключевые свойства речевых навыков – гибкости, функциональности, оперативности, способности к переносу.

### Библиографический список / References

1. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности: монография. М.; Воронеж, 2001. [Zimnyaya I.A. Lingvopsixologiya rechevoj deyatelnosti [Linguistic psychology of speech activity]. Monograph. Moscow; Voronezh, 2001.]
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам: учебное пособие. 3-е изд. М., 1984. [Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavaniya russkogo yazyka inostranczam [Methodological guide for teaching Russian to foreigners]. Teaching aid. 3rd ed. Moscow, 1984.]
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность: монография. М., 2010. [Leontev A.A. Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language, speech, speech activity]. Monograph. Moscow, 2010.]
4. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения: монография. М., 1986. [Lisina M.I. Problema ontogeneza obshheniya [The problem of ontogenesis of communication]. Monograph. Moscow, 1986.]
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М., 1991. [Passov E.I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnom govorenuyu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. 2nd ed. Moscow, 1991.]
6. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 21–217. [Privalova S.E. Formation of communicative competence in the period of preschool childhood. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 2015. No. 5. Pp. 213–217. (In Rus.)]
7. Шахнарович А.М., Негневицкая Е.И. Язык и дети: монография / отв. ред. А.А. Леонтьев. М., 1981. [Shaxnarovich A.M, Negneviczkaya E.I. Yazyk i deti [Language and Children]. A.A. Leontev (ed.). Moscow, 1981.]

Статья поступила в редакцию 18.12.2024, принята к публикации 06.02.2025

The article was received 18.12.2024, accepted for publication 06.02.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Казанцева Лариса Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры дошкольного образования гуманитарно-педагогического факультета Института педагогики, Мелитопольский государственный университет

**Larisa I. Kazantseva** – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Preschool Education, Faculty of Humanities and Pedagogical Sciences, Institute of Pedagogy, Melitopol State University

E-mail: L.Kazanceva1963@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-52-75

УДК 376.24

**М.Р. Коренева<sup>1</sup>, М.В. Брянцева<sup>1</sup>, А.А. Талева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Государственный университет просвещения,  
105005 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Российский научный центр рентгенорадиологии Минздрава России,  
117485 г. Москва, Российская Федерация

## Формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с онкологической патологией в условиях специализированного медицинского центра (организационный эксперимент)

В статье представлен комплексный подход к решению задачи формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с онкологической патологией в условиях специализированного медицинского центра на базе отделения лучевой терапии Российского научного центра рентгенорадиологии Минздрава России, основанный на последовательных этапах проведения опытно-экспериментальной работы. Исследование включает в себя выявление текущего уровня развития коммуникативных навыков у детей, реализацию специально разработанного комплекса занятий и анализ полученных результатов, что позволяет выработать практические рекомендации для учителей начальных классов, тьюторов, работающих в условиях специализированных медицинских и лечебно-профилактических учреждений, осуществляющих обучение и воспитание, формирование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с онкологической патологией в процессе прохождения ими длительного лечения (отделение лучевой терапии для детей, страдающих лимфопролиферативными заболеваниями: лейкозы, лимфогранулематозы, лимфомы).

© Коренева М.Р., Брянцева М.В., Талева А.А., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



**Ключевые слова:** ребенок младшего школьного возраста с онкологической патологией, младший школьник с ограниченными возможностями здоровья, коммуникативные навыки школьника, психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, учитель начальных классов в условиях специализированного медицинского центра

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Коренева М.Р., Брянцева М.В., Талеева А.А. Формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с онкологической патологией в условиях специализированного медицинского центра (организационный эксперимент) // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 52 – 75. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-52-75

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-52-75

**M.R. Koreneva<sup>1</sup>, M.V. Bryantseva<sup>1</sup>, A.A. Taleeva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> State University of Education,  
Moscow, 105005, Russian Federation

<sup>2</sup> Russian Scientific Center of X-ray Radiology,  
Moscow, 117485, Russian Federation

## Formation of communication skills in children of primary school age with cancer pathology in a specialized medical center (organizational experiment)

The article presents an integrated approach to solving the problem of developing communication skills in children of primary school age with oncological pathology in a specialized medical center based on the radiation therapy department of the Federal State Budgetary Institution “Russian Scientific Center of Radiology” of the Ministry of Health of Russia, based on successive stages of experimental work. The study includes identifying the current level of development of communication skills in children, implementing a specially designed set of classes and analyzing the results obtained, which makes it possible to develop practical recommendations

for primary school teachers and tutors working in specialized medical and treatment-and-prophylactic institutions providing training and education, the formation of communication skills in children of primary school age with oncological pathology during their long-term treatment (radiation therapy department for children suffering from lymphoproliferative diseases: leukemia, lymphogranulomatosis, and lymphoma).

**Key words:** primary school child with oncological pathology, primary school student with disabilities, communication skills of a schoolchild, psychological and pedagogical support for persons with disabilities, primary school teacher in a specialized medical center

CITATION: Koreneva M.R., M.V. Bryantseva M.V., A.A. Taleeva A.A. Formation of communication skills in children of primary school age with cancer pathology in a specialized medical center (organizational experiment). *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 52–75. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-52-75

## Введение

В современной образовательной среде особое внимание уделяется формированию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с онкологической патологией, находящихся на длительном лечении в условиях специализированного медицинского центра. Несмотря на растущий интерес к данной проблеме, существует необходимость в глубоком осмыслении и исследовании этого вопроса с целью разработки эффективных программ психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с онкологической патологией, находящихся на длительном лечении в условиях лечебных медицинских учреждений.

Проводимое исследование было начато с оценки текущего уровня коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста, находящихся в стационаре специализированного медицинского центра. С разрешения лечащего врача нами проводилась комплексная педагогическая диагностика, включающая в себя педагогическое наблюдение, беседу, игротерапию, линейный эксперимент, авторские педагогические методики на сформированность коммуникативных навыков. Педагогическая диагностика была «дробной», т.к. детям необходимо было больше времени из-за проводимых медицинских процедур и их физического состояния. Анализ полученных результатов позволил выделить основные тенденции и характеристики коммуникативных навыков у данной группы обучающихся.

На основе выявленных дефицитов и особенностей коммуникативных навыков младших школьников с ОВЗ нами были разработаны практические методические рекомендации для учителей начальных классов и тьюторов отделений специализированных медицинских центров и лечебно-профилактических учреждений по формированию у детей с онкопатологией, младших школьников с ОВЗ коммуникативных умений во взаимодействии с учителем и внедрен комплекс внеурочных занятий. Этот комплекс представляет собой систематически организованный набор упражнений, игр и учебных сценариев, направленных на формирование коммуникативных навыков в условиях отделения лучевой терапии специализированного медицинского центра. Методика включает в себя также мониторинг и коррекцию процесса обучения.

После завершения комплекса занятий нами был проведен анализ результатов опытно-экспериментальной работы; выполнено сравнение начального и конечного уровней сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с онкопатологией. На основе полученных данных анализа были сформулированы практические рекомендации для учителей и тьюторов специализированных медицинских центров, лечебно-профилактических учреждений по работе с детьми, находящимися на длительном излечении.

## Материалы и методы

Исследование проходило на базе ФГБУ «Российский научный центр рентгенорадиологии» (ФГБУ РНЦРР) Минздрава России (отделение лучевой терапии для детей, страдающих лимфопролиферативными заболеваниями – лейкозы, лимфогранулематозы, лимфомы). Всего в исследовании принимало участие 4 ребенка с ОВЗ: 3 девочки (75,0%) и 1 мальчик (25,0%). В ходе педагогического эксперимента нами были использованы следующие методы: наблюдение; беседа; линейный эксперимент (в выборку попали дети с ОВЗ (онкопатология), находящиеся на длительном лечении в отделении лучевой терапии; группа здоровых детей (контрольная группа) не предусматривалась при исследовании).

Основной задачей первичной диагностики было выявление уровня коммуникативных навыков у детей с ОВЗ, находящихся на длительном лечении в стационаре, а также анализ и интерпретация полученных результатов. Для достижения этой цели был использован комплекс диагностических методик, взятых из программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования [4]. Эти методики включали в себя следующие задания: «Совместная сортировка» (Г.В. Бурменская); «Мудрость поведения

в конфликте» (М.А. Гончарова); «Рукавички», «Кто прав», «Дорога к дому» (Г.А. Цукерман [10]) (табл. 1).

Таблица 1

**Методики исследования уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с ОВЗ (онкопатология)**

Методика	Цель
«Совместная сортировка» Г.В. Бурменская	Проведение упражнения в парах с целью достижения консенсуса по распределению фишек и объяснения причин выбора
«Рукавички» Г.А. Цукерман	Разделение детей на пары для демонстрации и украшения изображений варежек с целью создания гармоничных пар
«Мудрость поведения в конфликте» М.А. Гончарова	Работа с таблицами заданий, где дети оценивают свое отношение к конфликтам по 5-ти позициям, используя 5-балльную шкалу
«Кто прав» Г.А. Цукерман	Предоставление текстовых ситуаций и задач с последующим заданием вопросов для анализа и обоснования выбора, с целью развития аналитических навыков
«Дорога к дому» Г.А. Цукерман	Использование карточек с указаниями дороги к дому для разделенных ширмой детей, с целью развития коммуникативных навыков, слушательских и поручительных инструкций

## Результаты исследования и их обсуждение

Данные исследования уровня коммуникативных навыков детей были отработаны в сентябре 2023 г. в медицинском учреждении с согласия родителей и разрешения лечащих врачей (с учетом уровня физического состояния здоровья детей). Результаты диагностики представлены в табл. 2.

Обобщая результаты, можно сделать вывод: Маша А. и София Д. продемонстрировали частичное понимание правил сортировки, но им требуется дополнительная поддержка и тренировка для улучшения навыков. В то время как дети с низким уровнем выполнения задания (Аня В. и Влад К.) нуждаются в более интенсивном обучении и развитии навыков сортировки и сотрудничества в группе. Это может подразумевать разработку индивидуальных программ обучения и укрепление командных навыков для более успешной работы в будущем (результаты диагностики по методике Г.А. Цукермана «Рукавички») (табл. 3).

Таблица 2

**Результаты диагностики по заданию Г.В. Бурменской  
«Совместная сортировка»**

Ребенок	Характеристика выполнения задания	Уровень
Маша А.	Частичное выполнение задания, некоторые фишки правильно разделены, но не все	Средний
Аня В.	Фишки разделены произвольным образом без соблюдения правил, возникают конфликты в ходе принятия решений	Низкий
София Д.	Частичное выполнение задания, некоторые фишки правильно разделены, но не все	Средний
Влад К.	Фишки разделены произвольным образом без соблюдения правил, возникают конфликты в ходе принятия решений	Низкий

Таблица 3

**Результаты диагностики по заданию Г.А. Цукермана  
«Рукавички»**

Ребенок	Характеристика выполнения задания	Уровень
Маша А.	Наличие заметных различий в узорах на рукавичках или полное их отсутствие; неспособность детей договориться об общем решении, каждый настаивает на своем	Низкий
Аня В.	Наблюдается частичное сходство, но также присутствуют заметные отличия; некоторые детали могут совпадать, но существуют и различия	Средний
София Д.	Наличие заметных различий в узорах на рукавичках или полное их отсутствие; неспособность детей договориться об общем решении, каждый настаивает на своем	Низкий
Влад К.	Наблюдается частичное сходство, но также присутствуют заметные отличия; некоторые детали могут совпадать, но существуют и различия	Средний

Итак, дети с низким уровнем выполнения задания (Маша А. и София Д.) продемонстрировали ограниченные навыки сотрудничества и понимания поставленной задачи, в то время как Аня В. и Влад К. продемонстрировали частичное сотрудничество и понимание задачи, но понадобилась дополнительная их поддержка и развитие у детей навыков коммуникации и согласования действий.

Проанализируем результаты первичной диагностики по заданию «Мудрость поведения в конфликте», методике М.А. Гончаровой (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты диагностики по методике М.А. Гончаровой  
«Мудрость поведения в конфликте»**

Ребенок	Средний балл	Характеристика выполнения задания	Уровень
Маша А.	3	Ребенок не всегда принимает решения в конфликтах, руководствуясь разумными аргументами, и часто полагается на эмоции	Средний
Аня В.	3	Ребенок не всегда принимает решения в конфликтах, руководствуясь разумными аргументами, и часто полагается на эмоции	Средний
София Д.	4	Ребенок обладает достаточными признаками мудрого поведения в конфликтах, умеет принимать решения и успешно их реализовывать	Высокий
Влад К.	3	Ребенок не всегда принимает решения в конфликтах, руководствуясь разумными аргументами, и часто полагается на эмоции	Средний

Маша А. и Аня В. продемонстрировали средний уровень выполнения задания, они имеют потенциал для развития способности аргументированно решать конфликты, однако требуют дополнительной поддержки и обучения в этой области. София Д., напротив, продемонстрировала высокий уровень выполнения задания, что свидетельствует о высоких навыках коммуникации, способности принимать аргументированные решения и умении учитывать интересы других участников. Влад К. продемонстрировал средний уровень выполнения задания, что указывает на потенциал для развития навыков конструктивного разрешения конфликтов.

Обобщая результаты, можно сказать, что дети в данной выборке имеют средний уровень мудрого поведения в конфликтах, хотя существует индивидуальная вариабельность в их способности принимать аргументированные решения и управлять своими эмоциями в конфликтных ситуациях.

Далее оценили уровень учета детьми позиции собеседника, ориентируясь на результаты методики Г.А. Цукермана «Кто прав?» (табл. 5).

**Результаты диагностики по заданию Г.А. Цукермана  
«Кто прав?»**

Ребенок	Характеристика выполнения задания	Уровень
Маша А.	Ребенок частично осознает разные точки зрения, но не всегда может обосновать свой выбор	Средний
Аня В.	Ребенок частично осознает разные точки зрения, но не всегда может обосновать свой выбор	Средний
София Д.	Ребенок демонстрирует полное понимание относительности мнений, умеет объяснить свой выбор и учитывать разные позиции	Высокий
Влад К.	Ребенок частично осознает разные точки зрения, но не всегда может обосновать свой выбор	Средний

Результаты диагностики, проведенной с использованием задания «Кто прав?» (Г.А. Цукерман), позволили выделить средний и высокий уровни выполнения задания среди детей, представленных в данной выборке. Маша А., Аня В. и Влад К. продемонстрировали средний уровень выполнения задания. Дети в этих случаях частично осознавали разные точки зрения, однако не всегда могли обосновать свой выбор. Это указывает на то, что у них есть потенциал для развития способности учитывать разные мнения, но им требуется больше практики и обучения в этой области. София Д., напротив, продемонстрировала высокий уровень выполнения задания. Она демонстрировала полное понимание относительности мнений, сумела объяснить свой выбор и учла разные позиции других детей. Это свидетельствует о высоких навыках аргументации и способности ребенка рассматривать вопрос с разных точек зрения. Таким образом, дети в данной выборке в основном обладают способностью осознавать разные точки зрения, но уровень их навыка обосновывать свой выбор и учитывать разные позиции разнится. Это предоставляет возможность для дальнейшего развития у младших школьников навыков аргументации и конструктивного обсуждения в рамках образовательного процесса.

Затем оценили степень сформированности умения у обучающихся выражать свои мысли (по модифицированной методике Г.А. Цукермана «Дорога к дому») (табл. 6).

Обобщая результаты, можно сказать, что дети в данной выборке, в основном имеют потенциал для развития способности создания узов и передачи инструкций, но уровень их выполнения разнится. Это

предоставляет возможность для дальнейшего их обучения в области коммуникативных навыков и восприятия информации.

Таблица 6

**Результаты диагностики по заданию Г.А. Цукермана  
«Дорога к дому»**

Ребенок	Характеристика выполнения задания	Уровень
Маша А.	Существует частичное сходство между созданными шаблонами и эталонными шаблонами. Детские инструкции охватывают лишь часть необходимых инструкций, и, хотя вопросы и ответы четко выражены, все же возникают недоразумения	Средний
Аня В.	Наблюдается недостаточное сходство между узорами, созданными детьми, и образцами. Указания, предоставленные детьми своему партнеру, неясные. Вопросы, заданные детьми, и их ответы не содержат существенной информации для партнера	Низкий
София Д.	Существует частичное сходство между созданными шаблонами и эталонными шаблонами. Детские инструкции охватывают лишь часть необходимых инструкций, и, хотя вопросы и ответы четко выражены, все же возникают недоразумения	Средний
Влад К.	Наблюдается недостаточное сходство между узорами, созданными детьми, и образцами. Указания, предоставленные детьми своему партнеру, неясные. Вопросы, заданные детьми, и их ответы не содержат существенной информации для партнера	Низкий

На основе проведенных диагностик с использованием четырех различных заданий были выявлены различные уровни выполнения заданий у детей, что позволило сделать несколько важных выводов. Дети среднего уровня: Маша А. и София Д. продемонстрировали частичное понимание правил сортировки и могут в определенных случаях осуществлять сотрудничество. Однако им требуется дополнительная поддержка и тренировка для улучшения навыков коммуникации и согласования действий. В то время как дети с низким уровнем выполнения задания (Аня В. и Влад К.) продемонстрировали ограниченные навыки сотрудничества в группе и в конфликтном регулировании. Эти результаты указывают на необходимость более интенсивного обучения и развития навыков сотрудничества у детей в группе.

Что касается задания «Кто прав?» (Г.А. Цукерман), то Маша А. и Аня В. продемонстрировали средний уровень выполнения задания.

Они частично осознают разные точки зрения, но не всегда могут аргументировать свой выбор. Это указывает на потенциал для развития у детей навыков аргументации и конструктивного разрешения конфликтов. Среди всех детей выделяется София Д., которая демонстрирует высокий уровень выполнения этого задания. Ребенок обладает навыками мудрого поведения в конфликтах, способностью принимать аргументированные решения и умением учитывать интересы других участников.

В задании «Дорога к дому» (Г.А. Цукерман), Маша А. и София Д. продемонстрировали средний уровень выполнения, а Аня В. и Влад К. – низкий уровень. Это указывает на необходимость развития навыков коммуникации, точности в формулировке инструкций и восприятия информации у детей среднего и низкого уровней выполнения задания. Таким образом, полученные результаты диагностик показали, что дети (пациенты) в данной выборке имеют потенциал для развития коммуникативных, социальных и конфликтно-регулирующих навыков. Однако уровень выполнения заданий разнится, что подразумевает необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку. Дети среднего уровня нуждаются в дополнительной поддержке и тренировке для улучшения навыков, в то время как дети с низким уровнем выполнения требуют более интенсивного обучения.

Для развития способности учитывать разные точки зрения, аргументировать свои решения и сотрудничать в группе, нами было уделено особое внимание их обучению и тренировке. Дальнейшая работа с детьми строилась на разработке индивидуальных образовательных программ по развитию коммуникативных навыков: укрепление командных навыков, проведение уроков и упражнений, что помогло бы детям научиться успешно справляться с конфликтами, сотрудничать в группе, развивать соответствующие навыки коммуникации, которые необходимы в образовательном процессе и личностном развитии детей [2]. Реализация комплекса занятий, ориентированных на формирование коммуникативных навыков среди младших школьников с ОВЗ (онкологической патологией) в условиях отделения лучевой терапии, представляла собой вызов, сопряженный с рядом сложностей:

- 1) необходимость адаптации учебного процесса под индивидуальные потребности детей с ОВЗ, учитывая их различные уровни физических и когнитивных способностей. Каждый ребенок требовал особого внимания и подхода;

- 2) выбор подходящих методик и обучающих материалов, которые должны были учитывать специфику ограничений детей. Это потребовало доступа к адаптированным образовательным ресурсам;

3) необходимость помочь детям с онкологической патологией преодолеть коммуникативные барьеры, такие как установление визуального контакта, использование невербальных средств общения;

4) учет индивидуальных потребностей и психологической поддержки детей. Для успешной реализации занятий необходимо было учитывать эти потребности и предоставлять больным детям необходимую психологическую поддержку;

5) обеспечение согласованности педагогических мероприятий с лечебными процедурами, учитывая физическое состояние и эмоциональное благополучие детей.

Наконец, важным аспектом при работе с детьми в условиях лечебного учреждения было вовлечение родителей и сотрудников больницы (логопедов, психологов, дефектологов) во внеурочную работу с детьми с учетом обязательной оптимальной их поддержки и развития.

На основе проведенного анализа начального уровня развития коммуникативных навыков у младших школьников, столкнувшихся с ограничениями в здоровье [5] в результате лучевой терапии, мы разработали и успешно внедрили комплекс внеклассных мероприятий. Главной целью этого комплекса было формирование у детей коммуникативных навыков. Для создания этого комплекса мы использовали методические рекомендации, отраженные в работах Е.А. Смирновой и В.Г. Холмогоровой, направленные на формирование доброжелательного отношения [7]; Р.Г. Хузеевой (автора методики по формированию коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста) [9]; О.Н. Истратовой (автора практикумов по детской психокоррекции) [3] и др. [1; 6; 9].

Необходимость разработки и внедрения данного комплекса была продиктована имеющимся уровнем социальной изоляции детей. Во время проведения педагогического наблюдения мы отметили, что дети приобрели негативные привычки в общении.

Следует отметить, что требуется включение в совместную групповую деятельность игрового контекста. Важнейшие предпосылки для этого начинания следующие.

1. *Создание захватывающей игровой среды.* Игра должна служить суррогатной реальностью, имитируя аутентичные или сложные ситуации, встречающиеся в реальной жизни. Такой подход позволяет детям беспрепятственно передавать и использовать свои коммуникативные навыки для решения ряда дилемм в увлекательной и игровой форме.

2. *Педагогическая поддержка.* Учителя и педагоги должны предоставлять ребятам руководство и направление в ходе игры, помогая им осознавать и развивать коммуникативные умения и навыки.

3. *Поддержание интереса и мотивации.* Игра должна быть интересной и привлекательной для детей, чтобы они сами были мотивированы активно участвовать в коммуникативных ситуациях.

4. *Соблюдение правил групповой работы.* При проведении групповой деятельности важно учитывать определенные правила, такие как уважение к выбору каждого ребенка участвовать или не участвовать, установление оптимальной продолжительности совместной работы для предотвращения утомления и поддержание относительной тишины [8, с. 109–129].

Формирование умений и навыков у обучающихся является важной частью образовательного процесса, особенно в начальной школе. Для успешного формирования КУУД у младших школьников, следует учитывать несколько ключевых факторов.

*Первым и главным требованием* для развития навыков является способность младшего школьника к саморефлексии. Рефлексия позволяет ребенку понять процесс приобретения навыков и устраняет разрыв между теоретическими знаниями и индивидуальным опытом. Посредством размышления ученики могут размышлять над тонкостями своей деятельности и ее результатами, тем самым способствуя более глубокому усвоению новых знаний и умений [5].

*Вторым ключевым требованием* для эффективного развития навыков является построение сценариев обучения, которые стимулируют рефлексивные способности каждого учащегося в процессе приобретения навыков. Учителям необходимо предоставлять возможности для анализа и размышлений о прошлых встречах, тем самым способствуя самосознанию учащихся о своем пути развития.

*Третьим ключевым условием* является усвоение умения в целом, начиная с его составляющих частей. Для эффективного формирования умений необходимо разбить их на отдельные элементы и определить последовательность их освоения. Это позволяет ученикам лучше понимать и усваивать каждый аспект умения.

*Четвертый жизненно важный фактор* – это последовательная практика и сознательное распределение усилий во времени. Навыки развиваются посредством многократного повторения практических упражнений. Плановое обучение служит закреплению навыка и повышению его надежности.

*Пятое и последнее требование* касается поощрения положительной мотивации. Чтобы вдохновить обучающихся на реализацию и применение навыков, крайне важно внедрить их в контекст обучения, который будет значимым и интересным для учащихся. Ученики должны увидеть плоды своих действий и получить представление об основных принципах

и закономерностях, присущих практикуемым навыкам. Это понимание охватывает действия, которые они усовершенствовали [8, с. 109–129].

В рамках реализации комплекса внеурочных занятий, нацеленных на формирование коммуникативных навыков у младших школьников с ОВЗ<sup>1</sup> в условиях лечебного процесса, было выявлено, что все дети проявляли застенчивость и обладали недостаточной общительностью. Их участие в совместных играх и занятиях было минимальным, что требовало коррекции и внимания со стороны учителя. С учетом вышеуказанных факторов, в ходе внешкольных занятий было принято решение внедрить игровой подход, включающий элементы «игры без слов». Основной целью данной методики стало предоставление детям возможности развить эмоциональное взаимодействие друг с другом в рамках ролевых сценариев, в которых они могли бы воплотить себя в образы различных животных, эльфов, птенцов или муравьев. Таким образом, был реализован следующий комплекс игр.

1. *Жизнь в лесу.* Учитель сознательно садится за стол и собирает детей в круг. Им напоминают о лесной обстановке и о поставленной задаче: общаться без слов, но передавать свои мысли и дух товарищества. Возникает вопрос: как они могут задавать вопросы или выражать свои чувства невербально? Например, чтобы поинтересоваться чьим-то самочувствием, можно легонько хлопнуть в ладоши (демонстрирует). Чтобы показать, что все в порядке, они могут наклонить голову к плечу друга. А чтобы передать дружбу и привязанность, жестом является нежное поглаживание по голове (демонстрирует). Когда все готовы, сценарий разворачивается. Раннее утро, солнце только взошло, и дети только проснулись. Ход игры зависит от реакции детей при соблюдении правила невербального общения.

2. *Передай движение.* Дети стоят в кругу и по сигналу ведущего имитируют передачу различных предметов, таких как большой шар, тяжелая сумка, горячая картошка, хрупкий цветочек и т. д. Это упражнение выполняется в полной тишине.

3. *Добрые эльфы.* Учитель стоит в центре, а дети образуют вокруг нее круг. Они создали сцену из истории древних времен, рассказывающей о том, как люди неустанно работали, чтобы выжить, пока не были истощены. Однако спасение их ждало в лице доброжелательных эльфов. Эти эльфы посещали людей по ночам, лаская их и успокаивая добрыми словами, убаюкивая их мирным сном. Когда наступило утро, люди проснулись, бодрые и полные сил, готовые возобновить свою работу.

<sup>1</sup> ФГОС основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 24.09.2023).

Далее учитель предлагал детям взять на себя роли этих древних людей и доброжелательных эльфов. Те, кто справа от круга, возьмут на себя роль трудолюбивых людей, а те, кто слева, возьмут на себя роль эльфов. Позже они поменяются ролями. Сцена происходит ночью. Утомленные своим трудом, люди продолжают усердно работать, а доброжелательные эльфы изящно спускаются, чтобы увести их в мирный сон. Разворачивается молчаливая картина.

4. *Театр теней.* Данная игра предполагает создание различных сцен, где один ребенок является актером, а второй – его тенью (повторяет движения и действия). Дети активно взаимодействуют с окружающей средой, формируя собственные театральные произведения, что способствует развитию их творческих способностей и воображения.

5. *Зеркало.* Игра ориентирована на развитие координации движений и навыков восприятия друг друга. Дети поочередно имитируют движения своего партнера, углубляя свое понимание взаимодействия и сотрудничества.

6. *Выбери партнера.* В данной игре дети имеют возможность выбирать партнеров для совместного выполнения различных задач. Это способствует развитию социальных навыков, взаимодействия и умения работать в команде.

4. *Разговор через стекло.* Дети размещаются по обе стороны воображаемого разделительного экрана и могут общаться мимикой и жестами, исключая устную речь. Это упражнение способствует развитию невербальной коммуникации и способностей к пониманию выражения эмоций.

5. *Слепой и поводырь.* В данной игре один из детей, закрывая глаза, полагается на указания своего партнера, что требует развития доверия, внимательности и умения действовать в паре.

6. *На тропинке.* Дети создают макет тропинки и в парах проходят ее, общаясь между собой мимикой и жестами. Это способствует развитию воображения и сотрудничеству в рамках конкретной задачи.

7. *Лабиринт.* Дети могут создавать лабиринты из предметов в игровой среде и в парах исследовать их, взаимодействуя между собой мимикой и жестами. Это улучшает координацию движений и способствует развитию логического мышления.

8. *Сиамские близнецы.* В данной игре дети могут связаны в пару с помощью ленты, и должны совместно выполнять разные задания, что способствует развитию взаимозависимости и сотрудничества.

9. *Надувная кукла.* Дети играют роли надувных кукол и могут передавать эмоции и сообщения друг другу, используя только движения и жесты.

10. *Шторм*. В этой игре дети имитируют сильный шторм с помощью своих тел и звуков, что способствует развитию способности передачи атмосферы через действие.

11. *Заблудившиеся дети*. Дети играют роли заблудившихся в лесу, и должны найти путь домой, общаясь между собой без использования слов.

12. *Шпионы*. Дети играют роли шпионов, передавая секретные сообщения друг другу, используя жесты и коды.

13. *Кто смешнее засмеется*. Дети соревнуются, кто сможет вызвать смех у партнера, не используя слова, а только мимику и жестикуляцию.

14. *Веселая и грустная страна*. Дети могут создать собственную страну, в которой они чередуют роли «веселых» и «грустных» жителей, передавая свои чувства и эмоции друг другу. Это способствует развитию у них эмпатии и умению выражать эмоции мимикой и жестами.

На начальных этапах внедрения данной методики некоторые дети, такие как Маша А. и Влад К., выказывали сопротивление выполнению предложенных игровых заданий. Они отказывались выполнять действия, предполагающие физический контакт. Эти реакции детей на первых этапах внедрения игровой методики требуют дополнительного анализа и коррекции с целью обеспечения их активного и полноценного участия в занятиях, что является одним из ключевых задач данного комплекса мероприятий.

В рамках реализации комплекса занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков у младших школьников с ОВЗ в условиях отделения лучевой терапии, дети испытывали трудности в соблюдении правил игры, связанные с необходимостью устанавливать доброжелательный визуальный контакт со своими партнерами. Внедрение комплекса внешкольных мероприятий, направленных на формирование у младших школьников с ОВЗ коммуникативных навыков, включает последовательное проведение различных этапов вхождения детей в определенную сюжетную обстановку, в которой они могли переживать различные чувства и преодолевать ситуации опасности только совместными усилиями. Все это способствовало развитию у детей навыков сотрудничества, эмпатии, взаимопонимания между участниками. Таким образом, этап общих переживаний играет важную роль в формировании коммуникативных навыков у обучающихся младших школьников с ОВЗ.

В процессе проведения игровых мероприятий с детьми были достигнуты следующие результаты: улучшение отношений между детьми, повышение уровня доброжелательности и внимательности; интерес к межличностному общению. Это свидетельствует о положительном

влиянии комплекса игр на формирование коммуникативных навыков у детей, находящихся на длительном лечении. Таким образом, результаты реализации данного комплекса занятий указывают на эффективность использования игровых методов в образовательном процессе.

Повторная диагностика уровня сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с онкопатологией была осуществлена в ноябре 2023 г. (через 2 месяца) (табл. 7). Этот анализ позволил лучше понять, какие навыки и способности детей с ОВЗ уже сформировались и в каких аспектах необходимо предоставить дополнительную поддержку для дальнейшего развития их коммуникативных навыков.

Таблица 7

**Результаты диагностики по заданию Г.В. Бурменской  
«Совместная сортировка»**

Ребенок	Характеристика выполнения задания	Уровень
Маша А.	Успешное выполнение задания с явным обоснованием принятых решений и сотрудничеством между учениками	Высокий
Аня В.	Частичное выполнение задания, некоторые фишки правильно разделены, но не все	Средний
София Д.	Успешное выполнение задания с явным обоснованием принятых решений и сотрудничеством между учениками	Высокий
Влад К.	Частичное выполнение задания, некоторые фишки правильно разделены, но не все	Средний

Изучив результаты тестирования детей по заданию «Совместная сортировка», пришли к следующим выводам:

- Маша А. и София Д. продемонстрировали высокий уровень выполнения задания. Они успешно справились с задачей и проявили явное обоснование своих решений, что указывает на их способность к анализу и сотрудничеству с другими учениками. Такие навыки коммуникации и совместной работы высоко ценятся и могут быть полезными в учебном процессе и в повседневной жизни;
- Аня В. и Влад К. продемонстрировали средний уровень выполнения задания. Хотя они смогли правильно разделить некоторые фишки, не все детали были обработаны должным образом. Это может указывать на потенциал для улучшения навыков сортировки и сотрудничества. Важно предоставить им дополнительную поддержку и ресурсы для развития этих навыков.

В целом, результаты диагностики свидетельствуют о повышении степени развития коммуникативных навыков у всех детей. Эти данные позволяют лучше понять их индивидуальные потребности и работать над усилением и развитием коммуникативных навыков в рамках образовательной программы.

Анализ данных, полученных по методике «Рукавички», был проведен с целью более точного определения специфических аспектов коммуникативной деятельности у младших школьников с ОВЗ. Это было важно для понимания индивидуальных потребностей каждого ребенка и необходимо для разработки индивидуальных образовательных программ. Все четыре ребенка, участвовавших в диагностике, продемонстрировали высокий уровень выполнения задания. Они успешно справились с задачей, украшая рукавички идентичными узорами, что свидетельствует о развитии коммуникативных навыков обучающихся. Таким образом, способность детей к сотрудничеству, обсуждению и координации действий представляет собой ценный ресурс, который может быть успешно внедрен в образовательный процесс в условиях лечебно-оздоровительного, специализированного медицинского учреждения. Навыки коммуникации и сотрудничества играют важную роль в инклюзивном образовании детей с ОВЗ, способствуя их успешной адаптации к учебной среде и обществу в целом.

Проанализируем результаты повторной диагностики по заданию «Мудрость поведения в конфликте», методике М.А. Гончаровой (табл. 8).

Все четыре ребенка, участвующие в данной диагностике, продемонстрировали высокий уровень мудрого поведения в конфликтах. Оценки, полученные ими (4 и 5 баллов), указывают на то, что они обладают достаточными признаками мудрости в управлении конфликтами. Это свидетельствует об их способности анализировать ситуации, оценивать последствия и применять разумные подходы в управлении конфликтами. В целом результаты данной диагностики позволяют заключить, что обучающиеся обладают зрелыми навыками управления конфликтами и принятия решений, что является важной составляющей их социальной компетенции. Однако существует потенциал для дальнейшего развития и совершенствования этих навыков, чтобы успешно справляться с разнообразными ситуациями в образовательной и повседневной среде.

Далее мы оценили уровень учета детьми позиции собеседника, ориентируясь на результаты методики Г.А. Цукермана «Кто прав?» (табл. 9).

Таблица 8

**Результаты диагностики по методике М.А. Гончаровой  
«Мудрость поведения в конфликте»**

Ребенок	Средний балл	Характеристика выполнения задания	Уровень
Маша А.	4	Ребенок обладает достаточными признаками мудрого поведения в конфликтах, умеет принимать решения и успешно их реализовывать	Высокий
Аня В.	5	Ребенок не всегда принимает решения в конфликтах, руководствуясь разумными аргументами, и часто полагается на эмоции	Высокий
София Д.	5	Ребенок обладает достаточными признаками мудрого поведения в конфликтах, умеет принимать решения и успешно их реализовывать	Высокий
Влад К.	4	Ребенок обладает достаточными признаками мудрого поведения в конфликтах, умеет принимать решения и успешно их реализовывать	Высокий

Таблица 9

**Результаты диагностики по заданию Г.А. Цукермана  
«Кто прав?»**

Ребенок	Характеристика выполнения задания	Уровень
Маша А.	Ребенок демонстрирует полное понимание относительности мнений, умеет объяснить свой выбор и учитывать разные позиции	Высокий
Аня В.	Ребенок демонстрирует полное понимание относительности мнений, умеет объяснить свой выбор и учитывать разные позиции	Высокий
София Д.	Ребенок демонстрирует полное понимание относительности мнений, умеет объяснить свой выбор и учитывать разные позиции	Высокий
Влад К.	Ребенок частично осознает разные точки зрения, но не всегда может обосновать свой выбор	Средний

В целом, результаты диагностики свидетельствуют о том, что обучающиеся обладают способностью анализировать и понимать разные точки зрения, что является важным аспектом критического мышления

и социальной компетенции. Однако существует потенциал для дальнейшего совершенствования навыков аргументации и обоснования своих выборов, особенно у Влада К. Это может быть важным направлением для образовательной работы, чтобы развивать у детей способность к более глубокому и обоснованному анализу различных ситуаций и точек зрения.

Затем мы оценили степень сформированности умения с должной полнотой выражать свои мысли по модифицированной методике Г.А. Цукермана «Дорога к дому» (табл. 10).

Таблица 10

**Результаты диагностики по заданию Г.А. Цукермана  
«Дорога к дому»**

Ребенок	Характеристика выполнения задания	Уровень
Маша А.	Дети создают узоры, которые соответствуют представленным образцам. В процессе активного обсуждения дети достигают взаимопонимания и обмениваются всей необходимой информацией для того, чтобы построить эти узоры. В данном контексте они указывают номера строк и столбцов, через которые должна проходить дорога. По завершению задания собственной инициативой детей проводится сравнение полученного результата (нарисованной дороги) с предоставленным образцом	Высокий
Аня В.	Созданные узоры демонстрируют лишь частичное соответствие образцам. Указания, предоставленные детьми, охватывают только часть необходимых ориентиров. Вопросы и ответы формулируются ясно, но несмотря на это, возникают трудности в понимании	Средний
София Д.	Дети создают узоры, которые соответствуют представленным образцам. В процессе активного обсуждения дети достигают взаимопонимания и обмениваются всей необходимой информацией для того, чтобы построить эти узоры. В данном контексте они указывают номера строк и столбцов, через которые должна проходить дорога. По завершению задания собственной инициативой детей проводится сравнение полученного результата (нарисованной дороги) с предоставленным образцом	Высокий
Влад К.	Созданные узоры демонстрируют лишь частичное соответствие образцам. Указания, предоставленные детьми, охватывают только часть необходимых ориентиров. Вопросы и ответы формулируются ясно, но несмотря на это, возникают трудности в понимании	Средний

Маша А. и София Д. продемонстрировали выдающийся уровень выполнения задания. Узоры, которые они создали, соответствуют образцам, они успешно справились с задачей во время активного диалога. Дети достигли взаимопонимания и обменялись всей необходимой информацией для построения этих узоров. Даже номера строк и столбцов точек, через которые должна проходить дорога, были указаны ими, что подчеркивает их способность к четкой коммуникации и успешному сотрудничеству. Более того, они сами по собственной инициативе сравнили свой результат (нарисованную дорогу) с образцом, что свидетельствует об их стремлении к самоконтролю и постоянному совершенствованию своей работы.

Аня В. и Влад К. продемонстрировали средний уровень выполнения задания. В их узорах существует частичное сходство с образцами, и указанные ими ориентиры не всегда полностью соответствуют требованиям. Вопросы и ответы, которые они формулировали, четки, но, тем не менее, вызывают недопонимание. Это может указывать на потребность в дополнительной поддержке и развитии навыков анализа и коммуникации.

## Заключение

Результаты педагогической диагностики свидетельствуют о различной степени развития коммуникативных и аналитических навыков у детей. Маша А. и София Д. продемонстрировали высокий уровень развития этих навыков, что является положительным показателем. Аня В. и Влад К., имея средний уровень выполнения задания, могут иметь потенциал для дальнейшего развития, что свидетельствует о необходимости предоставления им дополнительной поддержки и обучения, чтобы улучшить их навыки в анализе и коммуникации.

Практические рекомендации для учителей и тьюторов специализированных медицинских центров и лечебно-профилактических учреждений по формированию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с онкологической патологией, находящихся в условиях длительного лечения в стационаре, заключаются в следующем.

1. *Индивидуальный подход.* Задействуйте индивидуальные планы развития для каждого ребенка с ОВЗ и определите основные цели развития коммуникативных навыков для каждого обучающегося. Адаптируйте мероприятия в соответствии с потребностями ребенка.

2. *Интерактивные методики.* Используйте игры, ролевые игры, коллективные проекты, чтобы стимулировать развитие коммуникативных навыков у детей. Создавайте ситуации, где дети могут активно общаться, сотрудничать и выражать свои мысли.

3. *Внедрение технологий.* Используйте технологии (планшеты, компьютерные программы и приложения) для поддержки коммуникации.

4. *Групповая деятельность.* Поддерживайте совместные проекты и деятельность, способствующие развитию коммуникативных навыков в коллективе.

5. *Систематический мониторинг и обратная связь.* Установите систему регулярного мониторинга прогресса в развитии коммуникативных навыков каждого ребенка. Предоставляйте обратную связь родителям о достижениях в возможных областях для дополнительной поддержки вашей деятельности.

## Выводы

Дети в результате исследования продемонстрировали зрелые навыки коммуникации, анализа и решения конфликтных ситуаций. Однако среди них есть те, у кого есть потенциал для дальнейшего развития. Проведение комплекса занятий, направленных на развитие коммуникативных навыков, оказало существенное воздействие на межличностные отношения и социальные навыки обучающихся. Игровые мероприятия позволили детям улучшить отношения между собой, стать более доброжелательными и внимательными друг к другу, а также приобрести навыки чуткости и отзывчивости.

Повторные данные диагностики не только подтвердили высокий уровень развития навыков коммуникации и управления конфликтами у детей, но и показали потенциал для их дальнейшего совершенствования и успешного внедрения в образовательный процесс. Все это наталкивает на продолжение работы в этом направлении, чтобы обеспечить максимальный рост и развитие младших школьников. Таким образом, в современном образовательном пространстве формирование коммуникативных навыков у младших школьников (особенно тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья и находится на длительном лечении в стационаре), представляет собой важное и актуальное направление педагогической деятельности. Умение учиться, применять знания, развивать социальную компетентность и использовать современные образовательные технологии – все это неотъемлемые компоненты успешного обучения младших школьников. Коммуникативные навыки становятся ключевым компонентом системы образования, способствуя развитию учеников соответственно их возрасту, помогают развитию у них когнитивных процессов. Следовательно, формирование коммуникативных навыков у детей в образовательном процессе крайне необходимо, т.к. они могут применяться не только в рамках одного предмета,

но и в различных учебных и внеучебных областях, что делает их надпредметными. Кроме того, они выполняют двойную функцию в образовательном процессе. С одной стороны, они способствуют успешному усвоению учебного материала, помогая обучающимся справляться с разнообразными заданиями и задачами, связанными с изучением разных предметов. С другой стороны, они способствуют развитию психологических способностей обучающихся, что важно для их общекультурного и ценностно-личностного становления.

Исследования в области коммуникативных навыков продолжают, они остаются актуальными в контексте современного образования, где акцент делается не только на передачу информации, но и на развитие обучающихся как личностей с универсальными способностями при решении сложных задач, применении навыков в разных сферах жизни.

### Библиографический список / Referencas

1. Агеева О.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // *Аллея науки*. 2019. Т. 2. № 3. С. 717–720. [Ageeva O.V. Formation of communicative universal educational actions of junior schoolchildren. *Alley of Science*. 2019. Vol. 2. No. 3. Pp. 717–720. (In Rus.)]
2. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики / Т.В. Захарова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова и др. // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения: 17.06.2024). [Zakharova T.V., Basalaeva N.V., Kazakova T.V. et al. Communicative competence: Concept, characteristics. *Modern Problems of Science and Education*. 2015. No. 4. (In Rus.). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20413>]
3. Зацепина М.Б., Брянцева М.В. Интегративный подход в формировании коммуникативных компетенций у младших школьников // *Педагогика и психология образования*. 2019. № 1. С. 41–49. [Zatsepina M.B., Bryantseva M.V. An integrative approach to the formation of communicative competencies in primary schoolchildren. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 1. Pp. 41–49. (In Rus.)]
4. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Ростов-н/Д., 2007. [Istratova O.N. *Praktikum po detskoj psikhokorreksii: igrы, upravneniya, tekhniki* [Workshop on children's psychocorrection: Games, exercises, techniques]. Rostov-on-Don, 2007.]
5. Коренева М.Р. Здоровье и его социальная обусловленность // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2007. № 3. С. 266–270. [Koreneva M.R. Health and its social conditionality. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*. 2007. No. 3. Pp. 266–270. (In Rus.)]
6. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья во внеурочной

- деятельности / М.Р. Коренева, О.И. Кабалина, М.В. Брянцева и др. // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 3 (74). С. 109–129. [Koreneva M.R., Kabalina O.I., Bryanceva M.V. et al. Formation of communicative universal educational activities of students with disabilities in extracurricular activities. *New in Psychological and Pedagogical Research*. 2024. No. 3 (74). Pp. 109–129. (In Rus.)]
7. Осипова Н.В., Головинская И.А., Брюханова С.В. Показатели сформированности универсальных учебных действий обучающихся // Управление начальной школой. 2010. № 10. С. 26–33. [Osipova N.V., Golovinskaya I.A., Bryukhanova S.V. Indicators of the formation of universal educational actions of students. *Elementary School Management*. 2010. No. 10. Pp. 26–33. (In Rus.)]
  8. Смирнова Е.О. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 62–71. [Smirnova E.O. Structure and options for a preschooler's plot game. *Psychological Science and Education*. 2010. No. 3. Pp. 62–71. (In Rus.)]
  9. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста. М., 2014. [Khuzeeva G.R. Diagnostika i razvitie kommunikativnoy kompetentnosti detey mladshego shkolnogo vozrasta [Diagnosis and development of communicative competence of children of primary school age]. Moscow, 2014.]
  10. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь. М., 2016. [Tsukerman G.A. Vvedenie v shkolnuyu zhizn [Introduction to school life]. Moscow, 2016.]

Статья поступила в редакцию 05.02.2025, принята к публикации 07.03.2025

The article was received 05.02.2025, accepted for publication 07.03.2025

### Сведения об авторах / About the authors

**Коренева Марьям Рашидовна** – кандидат медицинских наук, доцент; доцент кафедры начального образования факультета дошкольного, начального и специального образования, Государственный университет просвещения, г. Москва

**Maryam R. Koreneva** – PhD in Medicals; associate professor at the Department of Primary Education of the Faculty of Preschool, Primary and Special Education Primary Education, State University of Education, Moscow

E-mail: 03121961@mail.ru

**Брянцева Марина Витальевна** – кандидат исторических наук, доцент; доцент кафедры начального образования факультета дошкольного, начального и специального образования, Государственный университет просвещения, г. Москва

**Marina V. Bryantseva** – PhD in History; associate professor at the Department of Primary Education of the Faculty of Preschool, Primary and Special Education Primary Education, State University of Education, Moscow

E-mail: bryantsmar@mail.ru

**Талеева Анна Александровна** – учитель начальных классов отделения лучевой терапии для детей, Российский научный центр рентгенорадиологии Минздрава России, г. Москва

**Anna A. Taleeva** – primary school teacher at the Department of Radiation Therapy for Children, Russian Scientific Center of X-Ray Radiology of the Ministry of Health of Russia, Moscow

E-mail: cherlly130304@mail.ru

### Заявленный вклад авторов

**Коренева М.Р.** – общее руководство исследованием, разработка идеи представленной работы, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

**Брянцева М.В.** – участие в проведении исследования, обработке эмпирических данных и анализе полученных результатов, участие в подготовке текста статьи

**Талеева А.А.** – участие в проведении исследования, участие в подготовке рекомендаций для учителей начальных классов, работающих с детьми младшего школьного возраста с онкологической патологией в условиях длительного лечения

### Contribution of the authors

**M.R. Koreneva** – general management of the study, development of the idea for the presented work, planning the study, participation in the preparation of the text of the article

**M.V. Bryantseva** – participation in the research, processing of empirical data and analysis of the results obtained, participation in the preparation of the text of the article

**A.A. Taleeva** – participation in the research, participation in the preparation of recommendations for primary school teachers working with children of primary school age with cancer pathology in long-term treatment conditions

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-76-95

УДК 378.147

**М.М. Бинштейн<sup>1, 2</sup>, И.В. Булова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Национальный исследовательский  
Нижегородский государственный университет  
имени Н.И. Лобачевского,  
603950 г. Нижний Новгород, Российская Федерация;

<sup>2</sup> Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
603155 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

<sup>3</sup> Нижегородский государственный лингвистический университет  
имени Н.А. Добролюбова,  
603155 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

## Роль проблемных ситуаций в преподавании китайского языка посредством общественно-политических китайских ток-шоу

Статья посвящена рассмотрению преимуществ интеграции общественно-политических ток-шоу в процесс проблемного обучения китайскому языку как иностранному. Актуальность исследования обусловлена ориентированностью современной методики обучения иностранным языкам на поиск методов, позволяющих не только развить у обучающихся навыки говорения и способность критически мыслить, но и вовлечь их в процесс

коммуникации, стимулировать активную самостоятельную работу с иноязычным материалом. Методическая цель исследования определяется как обучение монологу-убеждению на основе анализа выступлений китайских экспертов и участников общественно-политических ток-шоу. Материалы общественно политических ток-шоу оказываются продуктивной основой для создания кейсов проблемного обучения, поскольку формат предполагает столкновение полярных мнений, дискуссию по спорным общественным и политическим вопросам. Отдельно подчеркивается важность учета языковых и культурных контекстов, а также вовлеченности студентов в анализ дискуссионных тем, способствующих улучшению навыков общения и подготовке учащихся к созданию устного монологического высказывания. Предложенный методологический подход сочетает функционально-прагматический и лингвистический контекстуальный анализ, позволяющий выявить коммуникативные приемы и языковые средства для достижения убеждения в монологической речи, а также применение полученных знаний для реализации коммуникативных целей технологии развития критического мышления и методики проблемного обучения. Результаты исследования позволяют сделать вывод о целесообразности включения данного жанра аутентичных видеоматериалов в учебную программу по изучению китайского языка.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, технология развития критического мышления, аутентичное ток-шоу, устное монологическое высказывание, говорение, изучение китайского языка

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Бинштейн М.М., Бурова И.В. Роль проблемных ситуаций в преподавании китайского языка посредством общественно-политических китайских ток-шоу // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 76–95. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-76-95

**M.M. Binshtein<sup>1, 2</sup>, I.V. Burova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, 603600, Russian Federation

<sup>2</sup> HSE University, Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation

<sup>3</sup> Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation

## The role of problematic situations in teaching Chinese through socio-political Chinese talk shows

The article is devoted to the consideration of the advantages of integrating socio-political talk shows into the process of problem-based learning of Chinese as a foreign language. The relevance of the research is due to the orientation of modern methods of teaching foreign languages to search for methods that allow not only to develop students' speaking skills and the ability to think critically, but also to involve them in the communication process, to stimulate active independent work with foreign language material. The methodological purpose of the study is defined as teaching monologue-persuasion based on the analysis of speeches by Chinese experts and participants in socio-political talk show. The materials of socio-political talk shows turn out to be a productive basis for creating problem-based learning cases, since the format involves a clash of polar opinions, a discussion on controversial public and political issues. The importance of taking into account linguistic and cultural contexts, as well as the involvement of students in the analysis of discussion topics that contribute to improving communication skills and preparing students to create an oral monologue is emphasized separately. The proposed methodological approach combines functional-pragmatic and linguistic contextual analysis, which makes it possible to identify communicative techniques and linguistic means to achieve persuasion in monologue speech, as well as the application of acquired knowledge to realize the communicative goals of critical thinking

development technology and problem-based learning methods. The results of the study allow us to conclude that it is advisable to include the genre of authentic video materials in the curriculum for learning the Chinese language.

**Key words:** problem-based learning, critical thinking development technology, authentic talk show, oral monologue, speaking, learning Chinese

CITATION: Binshtein M.M., Burova I.V. The role of problematic situations in teaching Chinese through socio-political Chinese talk shows. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 76–95. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-76-95

## Введение

Одной из наиболее актуальных проблем современной методики преподавания иностранных языков является эффективное формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности свободно и грамотно общаться на иностранном языке в различных ситуациях. Поиск оптимальных технологий для достижения этой цели – задача, которая постоянно находится в центре внимания преподавателей и методистов.

При анализе отечественного и зарубежного опыта организации учебного процесса можно выделить два основных подхода: традиционный и инновационный. Традиционный, как правило, предполагает следование научно-обоснованному способу изложения и закреплению полученных знаний на практике: он включает в себя использование учебников, грамматических упражнений и переводов, что позволяет студентам осваивать язык через его структурные элементы. Однако, несмотря на свою стабильность, этот подход может быть ограничен в плане практического применения языка в реальных ситуациях. С другой стороны, инновационный подход акцентирует внимание на активном вовлечении студентов в процесс обучения, а также на исследовании особенностей употребления речевых образцов. В рамках инновационного метода используются современные цифровые технологии, такие как искусственный интеллект, цифровые платформы, мобильные приложения и, что важно для данного исследования, аутентичные видеоматериалы, обеспечивающие реализацию задач проблемного обучения.

В современной науке проблемное обучение определяется как «образовательная стратегия, нацеленная на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по постановке проблем,

по формулировке проблемных задач, по разрешению проблемных ситуаций в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [6, с. 123]. Иными словами, проблемное обучение предполагает столкновение с дискуссионными вопросами, которые соответствуют коммуникативно-познавательным потребностям и возможностям обучающихся, а также для решения которых на занятии необходимо создать ситуацию, побуждающую к интеллектуальной деятельности. Примечательно, что моделирование проблемной ситуации, предполагающей наличие определенной преграды, часто требующей поисково-исследовательской работы, применяется в рамках различных технологических модулей, например, в единстве с технологией развития критического мышления (ТРКМ).

Совмещение проблемного обучения с ТРКМ позволяет достичь синергетического эффекта. Задания, направленные на развитие критического мышления, способствуют формированию навыков анализа и оценки новой информации, что в ситуации проблемного обучения помогает студентам успешно формулировать проблемные задачи, выдвигать гипотезы, анализировать полученные результаты и делать обобщения. Поскольку проблемная ситуация всегда возникает на фоне осознанных затруднений и побудительного мотива к решению проблемы, то задачей педагога в этих условиях становится грамотное создание противоречия, к преодолению которого будут стремиться обучающиеся. Следовательно, преподаватель должен не только передавать информацию по своему предмету, но и «планировать, организовывать, активизировать и контролировать учебную деятельность обучающегося таким образом, чтобы тот мог не только овладеть суммой знаний и умений, но и стать активным участником познавательной деятельности» [11, с. 1120]. На наш взгляд, продуктивной основой для формирования кейсов проблемного обучения на уроках иностранного языка оказываются аутентичные общественно-политические ток-шоу: данный формат сам по себе предполагает использование методов анализа полученной информации, представления сложной проблемы в доступной для обсуждения форме, что позволяет вовлечь обучающихся в дискуссию, стимулирующую развитие навыков аргументированного говорения.

Видео, в отличие от статичного текста или аудиозаписей, предоставляет контекст, который позволяет не только усваивать лексику и грамматику, но и понимать культурные традиции, особенности интонации и невербальной коммуникации носителей языка. Из всех доступных средств видеометод «обеспечивает точное отражение языка в общении, т.к. язык используется конкретными говорящими, тесно связан с определенной языковой ситуацией, а его коммуникативная цель усиливается

целым рядом визуальных закодированных неязыковых характеристик (позы, мимика, жесты)» [5, с. 150]. Аутентичные видеоматериалы стимулируют активное использование языка, являясь «уникальной основой как для формирования коммуникативных компетенций, так и для расширения лингвистических и фоновых знаний, увеличения активного и пассивного лексических запасов и т.д.» [Там же, с. 152]. Интегрирование данного метода в проблемное преподавание иностранного языка «позволяет обучающимся исследовать, обсуждать и грамотно выстраивать концепции и отношения в контекстах, связанных с реальными проблемами и проектами, конструируя свои собственные знания, формируя критическое мышление в контексте реального мира» [18, с. 230].

Методическую цель настоящего исследования мы определили как обучение монологу-убеждению на основе анализа выступлений китайских экспертов и участников общественно-политических ток-шоу. Выбор цели обусловлен тем, что «именно умение строить и осуществлять развернутые монологические высказывания остается неотъемлемой частью профессионально-ориентированного обучения и требует специальной подготовки» [16, с. 154].

Важно учитывать, что обучение убеждающему монологу тесно связано с понятием аргументации как формы речевого воздействия, реализуемого с помощью коммуникативных средств и языковых приемов, при успешной реализации которых в модель мира адресата вводятся новые знания и системы оценок, прямо или косвенно влияющие на принятие им тех или иных решений. Это одно из необходимых «специфических умений, <...> т.к. в реальной жизни такой тип общения более других связан с достижением практических результатов. Кроме того, знание элементарных риторических приемов позволяет сформировать у студентов некоторую устойчивость к манипуляциям сознанием» [Там же, с. 155]. Иными словами, изучение речевых стратегий и тактик, а также языковых приемов, которые носители языка применяют в своей речи, позволяет обучающимся понять механизмы воздействия на аудиторию и, как следствие, улучшить навыки говорения. Усвоение методов конструирования убеждающего монолога может способствовать и развитию эмоционального интеллекта студентов, помогая им различать подтексты и эмоциональные компоненты в процессе иноязычного общения.

В связи с методической задачей необходимо определиться с толкованием таких понятий, как «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика». Коммуникативная стратегия представляет собой совокупность мер по реализации речевых намерений говорящего; «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных

целей» [15, с. 44]; «план комплексного речевого воздействия, которое осуществляет говорящий для “обработки” партнера» [4, с. 103]. «Коммуникативная тактика» в таком случае понимается как определенный набор приемов использования тех или иных языковых средств. В данном исследовании *убеждение* будет пониматься как особая коммуникативная стратегия, направленная на формирование у реципиентов устойчивых мнений, оценок и являющаяся частью политического аргументативного дискурса, объединяющего в себе как рациональные, так и эмоциональные составляющие: «убеждать – это вселять в собеседника уверенность, что истина доказана, что тезис установлен. В убеждении используется и логика, и обязательно – эмоция, эмоциональное давление» [12, с. 15]. Для осуществления данной стратегии говорящий применяет конкретные тактики и использует определенные средства всех уровней языка.

Использование аутентичного ток-шоу в качестве средства проблемного обучения не только «предоставляет возможность познакомить учащихся с образцами речевого поведения и разнообразными способами и средствами выражения коммуникативного намерения» [3, с. 412], но и способствует развитию критического мышления и аналитических навыков. Интеграция в образовательный процесс аутентичных ток-шоу, наполненных актуальными темами и динамичными обсуждениями, приводит к улучшению языковых навыков, осознанию роли языка как одного из существенных способов реализации речевого воздействия и углубленному пониманию культурных контекстов. Наконец, применение аутентичных материалов «значительно повышает мотивацию студентов, уровень владения лексическими, речевыми и коммуникативными навыками и умениями, развивает навыки аудирования, увеличивает объем и повышает уровень учебного материала, что способствует интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой, речевой и социокультурной) компетенции студентов» [5, с. 152]. Несомненным преимуществом ток-шоу является возможность выявлять и отрабатывать грамматические структуры.

Перечисленные дидактические достоинства, которыми обладают аутентичные видеоматериалы, в частности, общественно-политические ток-шоу, позволяют объединить анализируемый объект с реализацией технологии развития критического мышления (ТРКМ), а также метода активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на обучении путем решения кейсов, конкретных задач-ситуаций. Например, фрагмент ток-шоу, посвященный исследованию особенностей современного социального взаимодействия между представителями старшего и младшего поколения «社交—人情练达下的基本尊重» («圆桌派»,

13.11.2021) (*Социальное взаимодействие – базовое уважение, основанное на человеческих чувствах*<sup>1</sup>) – при изменении формулировки и добавлении проблемной части может быть использован как кейсовая задача: студентам предлагается проанализировать аргументацию участников дебатов, выделить основные тезисы, оценить достоверность представленной информации, выявить возможные манипулятивные приемы и сформулировать собственное мнение по затронутой проблеме, ответить на проблемный вопрос: *从礼貌的角度考虑,到底该不该太在意别人的感受? (Стараясь быть вежливыми, должны ли мы слишком заботиться о чувствах других людей?)*.

## Материалы и методы исследования

Определив исходные понятия и термины, обратимся к методологическим принципам анализа, предлагаемого в данном исследовании. Помимо изучения и обобщения опыта преподавания иностранных языков, а также интерпретации уже известных теоретических положений и экспериментальных данных, полученных в рамках изучения смежных проблем, предложенный методологический подход сочетает функционально-прагматический и лингвистический контекстуальный анализ, позволяющий выявить коммуникативные приемы и языковые средства для достижения убеждения в монологической речи, а также применение полученных знаний для реализации коммуникативных целей ТРКМ и методики проблемного обучения.

Эмпирической базой исследования стали фрагменты китайских ток-шоу «这就是中国» («Это Китай»), «圆桌派» («Круглый стол Пи»). Критериями при выборе данных передач были широкий спектр обсуждаемых тем, наличие наиболее распространенных дискурсивных особенностей ток-шоу, таких как информативно-развлекательный характер, ориентированность на зрителя, полуподготовленная речь экспертов и т.д. Данные программы представляют собой площадку для обсуждения важных социально-политических и культурных тем, где участники используют разнообразные способы убеждения. Анализ указанных ток-шоу позволяет выделить отдельные приемы убеждения в монологической речи и использовать их в методике преподавания китайского языка. Исследование было проведено на основе стенограмм трех выпусков политического ток-шоу «这就是中国» (28.08.2023, 04.02.2024, 12.04.2024) и трех выпусков «圆桌派» (31.07.2024, 28.08.2024, 29.08.2024).

<sup>1</sup> Здесь и далее перевод примеров из китайского политического ток-шоу на русский язык осуществлен М.М. Бинштейн.

Отметим, что в первую очередь предлагаемый метод интеграции аутентичного материала через лингвопрагматический анализ реальной монологической речи в процесс обучения китайскому языку ориентирован на студентов-лингвистов, имеющих представление об аспектах фундаментальной и прикладной лингвистики. Кроме того, материалы подойдут и для обучающихся в сфере журналистики, социологии, политологии или психологии, для которых изучение коммуникативного поведения входит в область научных интересов.

## Результаты исследования

Специфика анализа дискурса связана с особенностями отношений между дискурсом и контекстом. Общественно-политическая коммуникация изначально нацелена не на «отражение действительности, а на ее моделирование за счет отбора информации и способов подачи материала» [13, с. 36], иными словами, «в политической речи выбор слова часто диктуется требованием формирования общественного мнения по определенному вопросу» [Там же, с. 37–38]. Отображая актуальные проблемы современности, тексты социально-политического дискурса имеют широкий спектр языковых средств, выражающих яркую экспрессивность и оценочность. В связи с этим аутентичные видеоматериалы открывают новые горизонты для обучения, позволяя создавать более динамичные и эффективные образовательные среды.

Остановимся подробнее на возможностях использования социально-политических ток-шоу в процессе проблемного обучения китайскому языку.

Введение аутентичного видеоматериала традиционно предполагает три этапа работы: *преддемонстрационный*, *демонстрационный*, *последдемонстрационный*. На начальной стадии, направленной «на вызов уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе» [2, с. 13], следует поощрить обучающихся аргументированно выразить собственное мнение, попробовать рассмотреть заданную тему с точки зрения носителя китайского языка и сравнить данную позицию с представлениями, характерными для русской культуры. В качестве проблемного вопроса разумно взять заголовок выбранного видео. Например, ток-шоу «*圆桌派*» предлагает следующие темы для обсуждения: *不要拿财富当成讲究的标准 (Не воспринимай богатство как причину заслужить ваше внимание)* (31.10.2024), *有钱人的生活你没法想象! (Ты не можешь себе представить жизнь богатого человека!)* (01.09.2024), *流露优越感是人很难克服的一个本能 (Проявление чувства превосходства – это инстинкт,*

который людям трудно преодолеть) (28.09.2024), 生命可以有大把时间去浪费的 (В жизни много времени, которое можно потратить впустую) (14.08.2024), 每个人都有做演员的潜质 (У каждого есть потенциал стать актером) (21.08.2024) и т.д.

Преддемонстрационный этап также включает «знакомство» обучающихся с заранее отобранными лексическими единицами и выражениями, которые будут встречаться в анализируемом видеофрагменте. Отбор лексических единиц целесообразно «осуществлять в зависимости от специализации студентов, для которых готовится демонстрация, обычно это термины, профессиональная фразеология или профессиональные идиомы» [5, с. 151].

На этапе работы непосредственно с материалом мы предлагаем провести с обучающимися лингвопрагматический анализ аутентичных контекстов и определить, какие языковые средства и коммуникативные приемы используют ораторы для убеждения своей аудитории. Целью данного образовательного этапа становится изучение языковых способов воздействия, выявление продуктивных грамматических и лексических конструкций (ведение чужого мнения, речевые акты согласия и несогласия, подведение итогов и т.д.), изучение актуальной лексики.

В рамках ТРКМ данный этап совпадает со стадией осмысления содержания, которая направлена на «сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания “старого” к “новому”» [2, с. 13]. На стадии осмысления в образовательном процессе обычно решаются следующие задачи:

- 1) активное получение и осмысление новой информации;
- 2) сопоставление новой информации с имеющимися знаниями;
- 3) мониторинг познавательного процесса и своего понимания.

Обратимся к примерам, содержащим коммуникативные приемы и языковые средства реализации стратегии убеждения, к которым прибегают участники и эксперты исследуемых ток-шоу.

Успешность стратегии убеждения зависит от реализации тактики аргументации, «способа речевого взаимодействия на адресата с помощью тезисов и аргументов, в результате которого в модель мира адресата вводятся новые знания с целью непосредственного и опосредованного влияния на процесс принятия им тех или иных решений» [1, с. 250]. Обучающимся при работе с видеофрагментом можно предложить выявить в рассуждениях оратора тезис и аргументы, образующие логическую цепочку.

Например, следующий речевой фрагмент удачен, на наш взгляд, для изучения особенностей построения речи: 咱们。好像挣是大家共同认同的一个价值观。可是其实上连这个都不一定。您也未必最重视的钱，尤

其是在现在, 咱国家都富裕了. 吃饱穿暖都没有问题了. 还是说, 让人尊重, 甚而至于让别人羡慕. 这个就是人的幸福最终还是来自于主观. 看法的确会因人而异 («圆桌派», 29.08.2024) (*Каждому из нас не стыдно сказать, что деньги важны. Похоже, что это ценность, с которой все согласны. Но на самом деле даже это не обязательно так. Возможно, вы не уделяете особого внимания деньгам, особенно сейчас, когда наша страна богата. Нет никаких проблем с тем, чтобы питаться в достаточном количестве и носить теплую одежду. Речь по-прежнему идет о том, чтобы заставить людей уважать себя, даже если это заставляет других завидовать. Дело в том, что человеческое счастье в конечном счете проистекает из субъективности. Многое зависит от точки зрения.*)

Говорящий использует в своем выступлении общий тезис, выражающий мнение большинства, при этом он употребляет местоимение咱们 [zánmen] мы, что является маркером инклюзивного высказывания, т.е. высказывания, которое объединяет адресата и адресанта и входит в контактоустанавливающие тактики кооперации и солидаризации. Частотное использование данного местоимения приводит не только к формированию более доверительных отношений между оратором и аудиторией, но и к созданию в сознании адресата иллюзии вовлеченности в политический процесс. Далее эксперт приводит контраргумент, помогающий представить иную позицию на рассматриваемую проблему (*Но на самом деле даже это не обязательно так. Возможно, вы не уделяете особого внимания деньгам, особенно сейчас, когда наша страна богата. Нет никаких проблем с тем, чтобы питаться в достаточном количестве и носить теплую одежду*). Следующим приемом оказывается апелляция к эмоциям (*заставить людей уважать себя, даже если это заставляет других завидовать*), и, наконец, вывод – решение противоречия: *человеческое счастье в конечном счете проистекает из субъективности*, так в выступлении подводится итог о том, что ответ на вопрос о значимости денег в нашей жизни разнится от человека к человеку. Также выделим конструкции, на которые можно обратить внимание обучающихся: 咱们每个人都毫不羞耻地说着就是说 [zánmen měi gèrén dōu háo bù xiūchǐ de shuōzhe jiùshì shuō] (*каждому из нас не стыдно сказать*); 可是其实上连这个都不一定 [kěshì qíshí shàng lián zhègè dōu bù yīdìng] (*но на самом деле даже это совсем не обязательно*); 尤其是在现在 [yóuqí shì zài xiànzài] (*особенно сейчас*); 因人而异 [yīn rén ér yì] (*индивидуально*).

Еще одним коммуникативным приемом, реализующим стратегию убеждения, может являться использование экземплификации, категории аргумента в пользу тезиса. Данный вид аргумента иллюстрирует

«применимость тезиса к конкретному случаю из имеющихся множества таких случаев» [1, с. 260]: 我觉得这个是有规律也有技术。但是从另一方面来讲，人也有性格。为什么说认识自己？有的人可能不适合做售楼的工作，但也许他适合做科研的工作，对吧？有些人适合做秘书，有些人适合做导演。客人有客人的这个性情（«这就是中国», 28.08.2023）*（Я думаю, что это обычный и механический процесс. Но, с другой стороны, у людей тоже есть индивидуальности. Почему вы хотите познать себя? Некоторые люди могут не подходить для продажи зданий, но, возможно, они подходят для научных исследований, не так ли? Некоторые люди подходят на роль секретарей, а некоторые – на роль директоров. У гостя такой же характер, как у гостя）.*

Приведенный фрагмент содержит тезис и аргументы в его пользу: в своем выступлении эксперт отмечает, что люди индивидуальны и потому могут не подходить для выполнения определенных задач и в то же время быть успешными в иной деятельности (обратим внимание на продуктивную конструкцию ввода мнения 从另一方面来讲 [cóng lìng yī fāngmiàn lái jiǎng] (с другой стороны, в каком-то смысле)). Последующие утверждения выполняют функцию подтверждения истинности выдвигаемого тезиса. Так, оратором через конструкции 有的人, ... 但也; 有些人, ... 有些人 вводятся примеры, которые являются лишь немногими из возможных случаев: *Некоторые люди могут не подходить для продажи зданий, но, возможно, они подходят для научных исследований; Некоторые люди подходят на роль секретарей, а некоторые – на роль директоров.* С помощью идиоматического выражения 客人有客人的这个性情 [kèrén yǒu kèrén de zhège xìngqíng] (У гостя такой же характер, как у гостя) оратор делает вывод-следствие о том, что у каждого есть своя предрасположенность.

Эксперты общественно-политических ток-шоу сталкиваются с задачей сделать свои выступления интересными и понятными для широкой аудитории. В этих условиях наиболее частотным семантическим средством, позволяющим создать упрощенную картину мира, оказывается метафора – «основная ментальная операция, способ познания, концептуализации и категоризации мира: в процессе мыслительной деятельности играет не меньшую роль, чем формализованные процедуры рационального мышления» [17, с. 91]. Через метафорическую модель между двумя понятийными сферами устанавливается связь, вызывающая определенные ассоциации в сознании носителей языка: «при таком моделировании обычно сохраняются и эмотивный потенциал, характерный для концептов сферы-источника, что создает широкие возможности воздействия на эмоционально-волевую сферу [адресата] в процессе коммуникативной деятельности» [15, с. 94].

Например, в одном из выступлений говорящий метафорически уподобляет политику Европы действиям человека, получившего физическую травму, но стремящегося выглядеть угрожающим: 欧洲明明知道自己对俄罗斯能源的需求是, 但还是摆出一种壮士断腕的架势对俄实施能源制裁 («这就是中国», 04.02.2024) (*Европа четко знает, что ее спрос на российские энергоносители велик, но она по-прежнему изображает из себя сильного человека со сломанным запястьем, вводя энергетические санкции против России*). В речи эксперта реализуется стратегия на понижение [8, с. 47], направленная на формирование образа слабого оппонента, только пытающегося казаться сильным. Метафора болезни (*со сломанным запястьем*) позволяет имплицитно выразить мысль о неспособности Европы долго справляться с трудностями.

Помимо метафоры эффективными средствами отражения действительности являются сравнения и аналогии: 我有一个年轻的小朋友, 小同事吧. 他的父母的那个圈子他父母亲都是知识分子. 他说得很形象: «在他们当中, 就像是一个小孩子蹒跚学步». 他说: «我不知道你们这些大的人, 你们的这种交际的规则, 我又害怕我说错话真么着. 就是感觉就是本身这是一种小孩子就是站不稳» («圆桌派», 28.08.2024) (*У меня есть молодой друг, молодой коллега. Его родители и их круг общения – настоящие интеллектуалы. По этому поводу он выразился очень образно: «Среди них я как младенец». Он сказал: «Я не знаю вас, взрослых людей, ваших правил общения, и боюсь, что я действительно скажу что-то не то. Это все напоминает ребенка, который неуверенно стоит на ногах»*). В приведенном контексте реализуется прием апелляция к претенденту: оратор использует опыт другого человека в качестве иллюстрации, подкрепляющей его собственные тезисы. В речи субъект нарратива (*молодой друг, молодой коллега*) сравнивается с ребенком (*среди них я как младенец, напоминает ребенка, который неуверенно стоит на ногах*) – данный визуальный образ позволяет не только лучше передать внутренние переживания коллеги эксперта, но и сделать акцент на разрыве в коммуникации между разными поколениями. Лексемы ‘ребенок’, ‘младенец’ актуализируют значения ‘неуверенный’, ‘слабый’, что помогает подчеркнуть, насколько человеку может быть некомфортно в чужеродной для него среде. Для дидактических целей из исследуемого контекста можно вычлнить конструкции, позволяющие провести аналогию между двумя явлениями: 感觉就是 [gǎnjué jiùshì], 就像是 [jiù xiàngshì].

При создании собственной монологической речи следует учитывать, что для китайского языка характерно широкое использование паремилогического фонда. Образные выражения, характеризующиеся яркой

национально-культурной спецификой, обладают сильным стилистическим эффектом [7, с. 28–29] и применяются экспертами с целью убеждения аудитории в правоте выдвигаемых ими идей. Важно, что обращение к народной мудрости позволяет «сэкономить время, ведь высказанная с помощью поговорки мысль не требует доказательств. Помимо этого, поговорки просты для понимания и выражают народную мудрость, делая политика тем самым ближе к народу» [7]. С помощью паремнологических единиц (成语 [chéng yǔ]) реализуется функция установления контакта и сближения с аудиторией: поговорки создают ощущение общности, стирают виртуальную дистанцию между оратором и слушателями. В результате возникает иллюзия вовлеченности зрителя в процесс и его сопричастности обсуждению значимых событий. Подобный подход способствует установлению доверительной атмосферы, эмоциональной связи с аудиторией, позитивному восприятию высказываемой экспертом позиции. Другими словами, данные языковые средства формируют у аудитории благоприятное отношение к выступлению оратора, дают основу для последующего воздействия на убеждения аудитории.

Например, в одном из выпусков ток-шоу китайский эксперт для убеждения аудитории в справедливости своей позиции использует прием цитирования, а также обращается к народной мудрости: 这个哲学家黑格尔曾经讲过: «人类从历史中学到的唯一的教训, 是没有从历史中汲取任何教训». 那么中国也有一句谚语, 叫好了伤疤忘了疼. 我想这就是天欧洲的写照 («这就是中国», 04.02.2024) (Философ Гегель однажды сказал: «Единственный урок, который человечество извлекло из истории, это то, что оно не извлекло из истории никаких уроков». Есть еще китайская поговорка, гласящая, что, «когда заживает рана, боль забывается». Я думаю, это отражение современной Европы). В приведенном фрагменте оратор рассуждает о том, что оппозиция не способна извлекать опыт из совершенных ранее ошибок. Для придания своим словам убедительности эксперт цитирует Гегеля, а также напоминает своей аудитории известную китайскую поговорку 好了伤疤忘了疼 [hǎole shāngba wàngle téng], имеющую значение ‘забыть о пережитых страданиях (трудностях, поражениях), после того как ситуация изменилась к лучшему’<sup>2</sup>, что способствует принятию его позиции как правдивой.

Аналогичную ситуацию наблюдаем и в следующих выступлениях:

我的意思是那个修养说话态度是锦上添花. 但是跟重要的东西我面对我的学生我还是一直跟他们说: 其实, 真的不必担心, 你就犯错也没

<sup>2</sup> Большой китайско-русский словарь. URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 12.11.2024).

关系 («圆桌派», 28.08.2024) (Я имею в виду, что такое воспитанное отношение – это **добавление новых узоров на парчу**. Но когда я сталкиваю своих учеников с важными вещами, я все равно продолжаю говорить им: на самом деле, вам действительно не о чем беспокоиться, не имеет значения, если вы допустите ошибку).

С целью доказать, что не всегда осторожное общение и стремление не допускать в своей речи ошибок необходимо, эксперт использует идиому 锦上添花 [jǐnshàng tiānhuā] – ‘добавлять новые узоры на парчу’, т.е. ‘улучшать что-то, что не нуждается в улучшении’<sup>3</sup>.

内心没有约束. 过去说的很简一句话谁都知道的一句话叫: «**一日为师, 终身为父**» («圆桌派», 31.07.2024) (В сердце нет сдержанности. В прошлом существовала очень простая поговорка, известная всем: «**Учитель на один день и отец на всю жизнь**»).

С помощью идиомы 日为师, 终身为父 [yīrì wéi shī, zhōngshēn wéifù] актор подчеркивает значимость фигуры учителя в жизни человека.

最高的道德标准叫 «受人滴水之恩, 当作涌泉相报». 当年你饿得吃不上放的时候, 家人就是给你这么一碗馊饭, 你到今天你得拿金子来还 («圆桌派», 31.07.2024) (Самый высокий моральный стандарт – это за **милость в каплю воды воздавать бурлящим потоком**. Когда вы ужасно голодны и люди дают вам миску прогорклого риса, то вы должны отплатить за это золотом) («圆桌派», 31.07.2024).

С помощью пословицы 受人滴水之恩, 当作涌泉相报 [dāng yǒng quán xiāng bào] эксперт апеллирует к значимой ценности для китайской культуры – благодарности (感激 [gǎnji]) и почтению (尊重 [zūnzhòng]).

Последний пример интересен тем, что позволяет познакомить обучающихся с лингвокультурологическими понятиями. С прагмолингвистической точки зрения, когда оратор в своем выступлении ориентируется на значимые национально-культурные ценности, он демонстрирует свою готовность слушать, понимать и уважать убеждения адресата, что способствует формированию общего понимания и солидарности между выступающим и аудиторией, созданию связи, основанной на общности идей и важности принципов. Например, при анализе политической ситуации китайский эксперт упоминает конфуцианский идеал Великого Единения (大同 [dà tóng]), определяющий общие законы в отношениях между людьми: 所以最高目标其实就是中国人讲了几千年的“大同”两个字. 那么我就从我个人的角度谈几点中国文明中的普遍性价

<sup>3</sup> Большой китайско-русский словарь. URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 12.11.2024).

值. 第一点, 我要谈的就是统一性. 规模确实是中国最主要的特征之一 («这就是中国», 12.04.2024) (Таким образом, высшей целью на самом деле является слово «Да тун», которое китайцы произносят на протяжении тысячелетий. Затем я расскажу о некоторых универсальных ценностях китайской цивилизации с моей личной точки зрения. Первое, о чем я хочу поговорить – это единство). Указание на известный для аудитории концепт оказывается действенным средством убеждения, поскольку обеспечивает принятие идеи как истинную без рационального критического осмысления.

В качестве еще одного примера можно обратиться к контексту, в котором оратор отсылает к значимому для китайской культуры концепту 面子 ('лицо', 'достоинство', 'репутация', 'честь'): 面子, 在中国人的生活里太重. 鲁迅写过一个叫 «面子», 他说面子是中国精神的纲领 («圆桌派», 28.08.2024) («Лицо» слишком важно в жизни китайца. Лу Синь написал рассказ под названием «О лице», в котором он сказал, что «лицо – это основа китайского духа»). Многими исследователями китайской культуры отмечается, что «лицо» – «важнейший культурно-коммуникативный вектор коммуникации в Китае» [10, с. 104–105], семантическим ядром указанного концепта являются «социальный статус», «соответствие человека нормам социального поведения», «внешняя сторона, проявляющая это соответствие» [Там же, с. 105]. В связи с этим в проблемные задания при анализе данного высказывания можно включить ситуативные вопросы, например: 如果老板做错了事, 你是当场说出来, 还是假装不知道? 在这种情况下, 有必要给足老板面子吗? 感觉就是 (Если начальник делает что-то не так, вы говорите об этом сразу или делаете вид, что ничего не знаете? В такой ситуации нужно ли показывать начальнику свое лицо?)

Следует отметить, что аутентичные видеоматериалы обладают потенциалом для создания упражнений, позволяющих тренировать разные виды речевой деятельности. Например, можно подготовить задание на аудирование, в котором обучающиеся получают расшифровку видеофрагмента с пропусками значимых лексических единиц (слов или идиом). Затем необходимо прослушать запись и определить, какие иероглифы или сочетания иероглифов пропущены. Данный вид упражнения помогает проверить качество понимания иностранной речи на слух, помогает студентам сосредоточиться на ключевых словах и фразах, устранить преграды, связанные с искажением звукового комплекса, а также улучшить навыки активного слушания.

На последемонстрационном этапе работы с аутентичным видео можно обратиться к приемам технологии развития критического мышления при обучении говорению. Например, успешным является прием «Двухрядный круглый стол», сущность которого заключается в «обмене

мнениями по наиболее актуальной для участников проблеме» [9, с. 34]. В процессе дискуссии обучающихся делят на две группы: участники «внутреннего круга» получают возможность свободно высказываться по обсуждаемой теме. Задача участников, представляющих «внешний круг», состоит в стремлении зафиксировать и прокомментировать тезисы участников внутреннего круга, кратко выразить свое мнение, ссылаясь на идеи предыдущих ораторов. Этот метод помогает стимулировать обсуждение, отработать усвоенные на демонстрационном этапе лексические единицы и синтаксические конструкции, коммуникативные методы построения монолога. Следовательно, сам формат ток-шоу подходит для реализации практико-ориентированного задания на закреплении изученного материала.

## Выводы

Таким образом, говорение, будучи одной из важнейших целей при обучении иностранным языкам, обладает «мобилизационным потенциалом, может рассматриваться как способ воздействия и убеждения реципиента на иностранном языке, преодоления языкового барьера, кроме того, лингвокультурологические характеристики могут добавить речи говорящего стилистически окрашенную значимость и содержательную важность» [14, с. 74].

Выявление специфических лексических и коммуникативных единиц, значимых концептов, часто используемых в общественно-политическом дискурсе, а также анализ синтаксических конструкций позволяет студентам сформировать представление о том, как достигается речевой эффект убеждения в китайской речи. Предложенный метод интеграции аутентичного материала в процесс проблемного обучения китайскому языку представляет собой инновационный подход, позволяющий студентам не только овладеть языком, но и глубоко понять его функционирование в конкретных социальных и культурных контекстах. Данный подход ориентирован на развитие критического мышления, аналитических навыков и способности эффективно общаться на китайском языке в различных ситуациях.

## Библиографический список / References

1. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теоретические основания и практика. М., 2020. [Baranov A.N. Lingvistichestskaya ekspertiza teksta: teoreticheskie osnovaniya i praktika [Linguistic expertise of the text: Theoretical foundations and practice]. Moscow, 2020.]

2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд., дораб. М., 2011. [Zair-Bek S.I., Mushtavinskaja I.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke [The development of critical thinking in the classroom]. Manual for teachers of educational institutions. 2nd ed., revised. Moscow, 2011.]
3. Заруцкая Е.В. Аутентичное ток-шоу как средство обучения устному общению на английском языке (на примере The Ellen degeneres show) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2 (80). Ч. 2. С. 411–414. [Zarutskaya E.V. An authentic talk show as a means of teaching oral communication in English (using the example of The Ellen degeneres show). *Philology. Theory & Practice*. 2018. No. 2 (80). Part 2. Pp. 411–414. (In Rus.)]
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М., 2008. [Issers O.S. Kommunikativnyye strategii i taktiki russkoy rechi [Communicative strategies and tactics of Russian speech]. 5th ed. Moscow, 2008.]
5. Исупова М.М. Использование неигровых аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 2/2. С. 148–153. [Isupova M.M. The use of non-fiction authentic video materials in teaching a foreign language to students of non-linguistic universities. *Historical and Social Educational Ideas*. 2016. Vol. 8. No. 2/2. Pp. 148–153. (In Rus.). DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-2/2-148-153]
6. Ковалевская Е.В. Лингвопедагогическая модель воспитания личности в современном образовании // Православная культура и практика воспитания личности: традиции и современный опыт: материалы международной научно-практической конференции. Куремьяэ, 2016. С. 119–125. [Kovalevskaya E.V. Lingvopedagogical model of personality development in modern education. *Pravoslavnaya kultura i praktika vospitaniya lichnosti: traditsii i sovremennyyu opyt: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Kuremyae, 2016. Pp. 119–125. (In Rus.)]
7. Лингвистический статус паремий в российском и американском политическом дискурсе / А.В. Гузова, Н.В. Савицкая, О.В. Дедова, Т.В. Иволина // Филология: научные исследования. 2020. № 2. С. 26–36. [Guzova A.V., Savitskaya N.V., Dedova O.V., Ivolina T.V. The linguistic status of paroemias in Russian and American political discourse. *Philology: Scientific Researches*. 2020. No. 2. Pp. 26–36. (In Rus.). DOI: 10.7256/2454-0749.2020.2.32383]
8. Михалева О.Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. М., 2009. [Mihaleva O.L. Politicheskiiy diskurs: Spetsifika manipulyativnogo vozdeystviya [Political discourse: The specifics of manipulative influence]. Moscow, 2009.]
9. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. М., 2009. [Mushtavinskaya I.V. Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya [Technology for the development of critical thinking in the classroom and in the teacher training system]. Moscow, 2009.]
10. Нагибина И.Г. Формирование дискурсивно-коммуникативной парадигмы в китайском языкознании: от теории к социальной практике: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2017. [Nagibina I.G. Formirovanie diskursivno-kommunikativnoy paradigmy v kitayskom yazykoznanii: ot teorii k sotsialnoy

- praktike [Formation of a discursive and communicative paradigm in Chinese linguistics: From theory to social practice]. PhD Dis. Krasnoyarsk, 2017.]
11. Осипова Н.Н. Проблемные методы обучения и методы проблемного обучения иностранным языкам // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2-5. С. 1120–1123. [Osipova N.N. Problem-based teaching methods and methods of problem-based teaching of foreign languages. *Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2011. Vol. 13. No. 2-5. Pp. 1120–1123. (In Rus.)]
  12. Радбиль Т.Б. Человеческий фактор в языке: лингвистическая прагматика и теория речевых актов (Основные термины и понятия). Н. Новгород, 2006. [Radbil T.B. *Chelovecheskiy faktor v yazyke: lingvisticheskaya pragmatika i teoriya rechevykh aktov (Osnovnyye terminy i ponyatiya)* [The human factor in language: Linguistic pragmatics and theory of speech acts (Basic terms and concepts)]. Nizhniy Novgorod, 2006.]
  13. Скрипаль А.А. Метафора как характеристика политического дискурса // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9. Исследования молодых ученых. 2011. № 9. С. 36–38. [Skripal A.A. Metaphor as a characteristic of political discourse. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 9: Issledovaniya molodykh uchenykh*. 2011. No. 9. Pp. 36–38. (In Rus.)]
  14. Хитарова Т.А. Обучение говорению на иностранном языке в системе высшего образования // Colloquium-journal. 2019. № 28-6 (52). С. 68–69. [Hitarova T.A. Teaching foreign language speaking in higher education. *Colloquium-journal*. 2019. No. 28-6 (52). Pp. 73–74. (In Rus.). DOI: 10.24411/2520-6990-2019-11119]
  15. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учебное пособие. 2-е изд. М., 2012. [Chernyavskaya V.E. *Diskurs vlasti i vlast diskursa: problemy rechevogo vozdeystviya* [The discourse of power and the power of discourse: Problems of speech influence, studies]. Textbook. 2nd ed. Moscow, 2012.]
  16. Чистякова В.В. Проблемные задания как средство оптимизации обучения диалогу-убеждению (английский язык как второй иностранный, средний этап) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9: Филология, востоковедение, журналистика. 2011. № 3. С. 153–162. [Chistyakova V.V. Problem-solving tasks as a means of optimizing teaching of persuasive monologue (English as a second foreign language, intermediate stage). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya, vostokovedenie, zhurnalistika*. 2011. No. 3. Pp. 153–162. (In Rus.)]
  17. Чудинов А.П. Когнитивно-дискурсивное исследование политической метафоры // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 91–105. [Chudinov A.P. A cognitive-discursive study of political metaphor. *Issues of Cognitive Linguistics*. 2004. No. 1. Pp. 91–105. (In Rus.)]
  18. Ярмакеев И.Э., Пименова Т.С., Абдрафикова А.Р. Аутентичность как методическая категория в теории и практике преподавания иностранного (английского) языка // Филология и культура. 2022. № 1 (67). С. 228–234. [Jarmakeev I.Je., Pimenova T.S., Abdrafikova A.R. Authenticity as a methodological category in the theory and practice of teaching a foreign (English) language. *Filologiya i kultura. Philology and Culture*. 2022. No. 1 (67). Pp. 228–234. (In Rus.). DOI: 10.26907/2074-0239-2022-67-1-228-234]

Статья поступила в редакцию 30.11.2024, принята к публикации 11.02.2025

The article was received 30.11.2024, accepted for publication 11.02.2025

### Сведения об авторах / About the authors

**Бинштейн Маргарита Михайловна** – аспирант кафедры современного русского языка и общего языкознания Института филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского; преподаватель факультета гуманитарных наук Департамента фундаментальной и прикладной лингвистики, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

**Margarita M. Binstein** – postgraduate student at the Department of Modern Russian Language and General Linguistics of the Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; lecturer at the Faculty of Humanities of the Department of Fundamental and Applied Linguistics, HSE University, Nizhny Novgorod

E-mail: b.rita@list.ru

**Бурова Ирина Владимировна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Высшей школы лингвистики, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова

**Irina V. Burova** – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology of the Higher School of Linguistics, Pedagogy and Psychology, Linguistics University of Nizhny Novgorod

E-mail: ira.burova2013@yandex.ru

### Заявленный вклад авторов

**Бинштейн М.М.** – проведение исследования, написание текста

**Бурова И.В.** – общее руководство направлением исследования, редакция текста

### Contribution of the authors

**M.M. Binstein** – conducting research, writing a text

**I.V. Burova** – general guidance of the research direction, text revision

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-96-110

УДК 378:37.036.5

**Т.Ю. Благова**

Амурский государственный университет,  
675027 г. Благовещенск, Российская Федерация

## Психолого-педагогические условия развития креативного мышления студентов-дизайнеров: результаты эксперимента

Для студентов-дизайнеров развитие креативного мышления актуально в связи с творческой основой профессиональной деятельности. В статье исследовано понятие «креативное мышление», его показатели; обоснованы выбранные психолого-педагогические условия, методики исследования, представлена развивающая программа. По результатам формирующего эксперимента в трех группах у каждого студента-дизайнера произошел рост креативного мышления по показателям «беглость», «гибкость», «оригинальность», а также активизировались мотивация, воля, личностная креативность.

**Ключевые слова:** креативное мышление, креативные методы дизайна, показатели креативности, студенты-дизайнеры

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Благова Т.Ю. Психолого-педагогические условия развития креативного мышления студентов-дизайнеров: результаты эксперимента // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 96–110. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-96-110

**T.Yu. Blagova**

Amur State University,  
Blagoveshchensk, 675027, Russian Federation

## Psychological and pedagogical conditions for the development of creative thinking of design students: Experimental findings

For design students, the development of creative thinking is an important and relevant process in connection with creative professional activity. The article examines the concept of "creative thinking" and its indicators; substantiates the chosen psychological and pedagogical conditions, research methods; presents a developmental program. According to the results of the formative experiment in three groups, each student-designer experienced an increase in creative thinking in terms of "fluency", "flexibility", and "originality". Motivation, will, and personal creativity were also activated.

**Key words:** creative thinking, indicators of creativity, creative design methods, design students

CITATION: Blagova T.Yu. Psychological and pedagogical conditions for the development of creative thinking of design students: Experimental findings. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 96–110. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-96-110

Общепринятого определения креативного мышления в психолого-педагогической литературе нет. Существуют подходы, характеризующие креативное мышление и креативность.

Слова «креативность» и «креативное мышление» пришли к нам из англоязычной литературы. Creativity переводится как творчество, процесс или способность создавать новые идеи и решения. «Креативность» и «креативное мышление» – это понятия, ставшие модными и более широко используемыми. Ранее использовались понятия «творчество», «творческие способности», «творческое мышление» (от слова «творить», созидать) и преимущественно в художественной сфере:

искусстве, музыке, литературе, можно было встретиться также с техническим, научным, инженерным творчеством. В настоящее время развитие креативности, креативного мышления все более актуально и используется в различных видах деятельности: бизнесе, экономике, политике, социологии, психологии, образовании.

Многие исследователи используют понятия «креативность», «креативное мышление», «творческое мышление» как синонимы, например, Д. Гилфорд, П. Торренс, А. Маслоу, Е.Е. Туник, Н.В. Крамская, И.А. Ледовских, Л.В. Резниченко, Е.Н. Зуева, О.Ю. Ледкова, Н.А. Глоба, Л.Д. Тютчева, Н.Б. Шумакова. Говоря о креативности, они выделяют качества креативного мышления. Чтобы подчеркнуть способность креативного мышления к созданию множества идей, решений используют также термины «латеральное» (Э. Боно), «дивергентное» (Д. Гилфорд), «продуктивное» (И.Я. Лернер, Е.Е. Туник) мышление.

Исследователи психологии творчества (Д.Б. Богоявленская, В.В. Мороз, А.О. Мороз, Э. де Боно, Дж. Брунер, А. Кропфей, С. Мартиндейл и др.) считают оригинальность основным показателем креативности. Но она тогда ценна, когда ей есть полезное применение. В.В. Мороз и А.О. Мороз считают, что «базой креативного мышления являются ассоциации, возникающие в процессе накопления визуальных образов» [10, с. 94]. Е.П. Ильин, систематизируя исследования, выделяет виды, типы, уровни креативности [8, с. 228]. Виды креативности: детская, бытовая, культурная, интеллектуальная, художественная, предпринимательская, коммуникативная, вербальная, пространственная, психологическая, эмоциональная, а также креативность в самоактуализации, самовыражении, восприятии. В тестах Е.Е. Туник<sup>1</sup> и Н. Вишняковой<sup>2</sup> определяются личностные характеристики креативности: любознательность, интуиция, юмор, эмпатия, склонность к риску и сложности.

О.В. Юценко [14] и Н.С. Кириченко [9] обращаются к списку характеристик креативности британского исследователя Ф. Картера: чувствительность к неявным взаимосвязям окружающего мира; продуцирование множества разнородных идей; находчивость; изобретательность; воображение; способность к структурированию информации; способность к неожиданным, оригинальным и полезным решениям проблемы; независимость суждений от общепринятой позиции; уверенность

<sup>1</sup> Диагностика личностной креативности по методике Е.Е. Туник. URL: [https://cdk-detstvo.centerstart.ru/sites/cdk-detstvo.centerstart.ru/files/2022-12/metodika\\_tunik.pdf](https://cdk-detstvo.centerstart.ru/sites/cdk-detstvo.centerstart.ru/files/2022-12/metodika_tunik.pdf) (дата обращения: 19.08.2022).

<sup>2</sup> Тест «креативность» (автор Н. Вишнякова). URL: <https://studfile.net/preview/10306001/page:33/> (дата обращения: 19.08.2022).

и самодостаточность, смелость брать на себя ответственность за нестандартную позицию.

Т.А. Барышева рассматривает креативность широко и выделяет «показатели, затрагивающие интеллектуальную, личностную, ценностную, мотивационную, компетентностную сферы человека» [2, с. 20].

Для студентов-дизайнеров развитие креативного мышления является необходимым навыком в связи с креативной профессиональной деятельностью: создание новых проектов и дизайн-объектов характеризует профессионализм дизайнера.

## **Цель и методология исследования**

Цель представленного исследования – экспериментально обосновать психолого-педагогические условия развития креативного мышления студентов-дизайнеров.

Чтобы выяснить, каким образом можно развивать креативное мышление студентов-дизайнеров, необходимо выбрать конкретные и измеряемые показатели креативного мышления, создать эффективные психолого-педагогические условия для его развития и провести эксперимент, подтверждающий эффективность применяемых методик.

Для измерения креативного мышления часто используются тесты Д. Гилфорда, П. Торренса, Е.Е. Туник, т.к. они простые в применении и затрагивают различные показатели. Мы выбрали тесты Е.Е. Туник на основе тестов известных исследователей психологии творчества Д. Гилфорда и П. Торренса, затрагивающие особенности мышления дизайнеров и измеряющие беглость, гибкость, оригинальность [13].

## **Обоснование психолого-педагогических условий развития креативного мышления**

Зарубежные исследователи А. Осборн, Д. Гилфорд, Э. Торренс, Э. де Боно, Д. Рензулли, Р. Стернберг, К. Роджерс, К. Андреас, Д. Ниренберг, М. Вергеймер утверждают, что творческие способности человека могут развиваться. Они создали упражнения для развития творческого мышления, которые сейчас называются креативными методами.

Наиболее широко креативные методы используют педагоги проектирования одежды Т.А. Кравцова, А.И. Черемных, Е.И. Рачицкая и В.И. Сидоренко, Г.М. Гусейнов и В.В. Ермилова, М.А. Скирута и О.Ю. Комиссаров. Они считают, что эти методы позволяют разбудить воображение студентов, активизировать мышление и создавать новые идеи.

Советский писатель-фантаст и изобретатель Г.С. Альтшуллер разработал теорию решения изобретательских задач и алгоритм, который позволяет находить решение в инженерном творчестве. Многие разработанные им приемы стали основой креативных методов. Г.С. Альтшуллер призывал учить творчеству, воспитывать творческую личность, начиная с детского сада [1].

Н.В. Крамская для развития креативного мышления студентов-дизайнеров использует следующие методы: Методика Тони Бьюзена «Ментальные интеллект-карты», «Мозговой штурм»; Метод четырех стадий творческого процесса Грема Уоллеса; Метод Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления»; «Арт-терапия»; «Инверсия» [12].

И.В. Вернигора и А.В. Бортникова, используя учебное пособие Т.Ю. Благовой, иллюстрируют успешное применение креативных методов в обучении дизайнеров. Авторы приходят к выводу, что многообразие креативных методов дополняют и углубляют друг друга, создавая такие творческие явления, как «озарение художника», особый «прорыв» во внутреннем ощущении, ведущий к оптимальному решению дизайнерской задачи [5].

Ю.И. Енин и В.А. Журавлев утверждают, что использование креативных методов повышает эффективность и качество подготовки будущих специалистов, позволяет повысить уровень их профессионального и личностного развития [7].

Э.В. Николаева и М.А. Букина используют креативный метод «художественное конструирование» в ходе которого развиваются все психические процессы: творческое мышление, воображение, восприятие, память, ощущения. Создание моделей, интерес увидеть результат своего воображения задействует многосторонние способности [12].

Е.В. Бейнштейн называет творческие методы ведущими в развитии креативного мышления одаренных учащихся. По его мнению, эти методы имеют высокий познавательный-мотивирующий потенциал. Они также развивают настойчивость, самостоятельность, уверенность в себе, эмоциональную стабильность, способности к сотрудничеству и др.<sup>3</sup>

Н.А. Глоба использует креативные техники: метод мозгового штурма, ассоциаций, «брейнрайтинга» для развития креативности дизайнеров [6].

Эффективность креативных методов подтверждается также их все более широким применением: креативные методы актуальны не только в образовании, но все больше используются в различных видах

<sup>3</sup> Бейнштейн Е.В. Креативные методы обучения при работе с одаренными детьми. URL: <https://compbit.ru/48894-tabs12fsyqi/column/9jjcstu-raz/> (дата обращения: 19.08.2022).

деятельности – в экономике, бизнесе, политике, психологии, педагогике, лингвистике, литературе. Они рассматриваются как средство развития творческого мышления и воображения. Новые идеи позволяют осуществить прорывы в технологиях, в науке – получить преимущества в развитии. Поэтому обучение креативным методам становится все более актуальным.

В монографии автора данной статьи [4] представлены результаты преподавания креативных методов дизайна для студентов-дизайнеров костюма. Многолетний опыт совместной со студентами работы показал, что благодаря использованию креативных методов студенты легче вовлекаются в процесс творчества – креативная идея дает импульс для воплощения идеи. Развитие креативного мышления позволило создавать изделия-трансформеры, некоторые из которых запатентованы. Данный опыт показывает, что, рождая образ вещи в голове, затем в эскизе, студент стремится увидеть его в материале – возникает азарт воплощения, появляется интерес и силы для поиска подходящего материала, затем идет поиск технологии и конструкции. Желание воплотить свою идею в реальность развивает волевые качества личности, эмоциональную сферу – появляется стремление выполнить вещь качественно.

В учебном пособии автора на основе теоретического исследования уточнено и дополнено определение «креативные (эвристические методы)», проведена работа по сбору, систематизации, дополнению и адаптации методов творческого мышления для студентов-дизайнеров различных специальностей. Из имеющейся литературы вычленины 30 креативных приемов и методов, 20 выявлены и сформулированы автором. Они представлены в учебном пособии, прошедшем апробацию на конкурсах в номинации дизайн-педагогика [3].

Таким образом, креативные методы являются эффективными инструментами не только для развития креативного мышления, но и для развития творческого потенциала личности в целом: восприятия, воображения, индивидуального стиля, мотивации, воли, самостоятельности, включенности в творчество.

В связи с этим было решено доказать эффективность креативных методов и провести эксперимент – снять количественные показатели креативного мышления до и после эксперимента (до и после проведения развивающей программы).

Анализ условий развития креативного мышления студентов-дизайнеров, показал, что они многоаспектны и разнообразны. Они часто включают использование креативных методов, создание арт-терапевтической атмосферы, насыщение знаниями творческих специальных дисциплин и знаниями о самом творческом процессе.

## Ход эксперимента

*Гипотеза:* развитие креативного мышления студентов-дизайнеров обеспечивается развивающей программой, в которую включены креативные методы дизайна, формирование знаний о творческом процессе и мышлении, элементы арт-терапии. Данная программа развивает беглость, гибкость, оригинальность креативного мышления, а также активизирует другие психические процессы: мотивацию, волю, личностную креативность. На основании данной гипотезы были подобраны соответствующие диагностические методики.

Выборка исследования – 29 студентов-дизайнеров. 1-я группа: 9 дизайнеров интерьера 5 курса (первый формирующий эксперимент). 2-я группа: 7 дизайнеров костюма 4 курса (второй формирующий эксперимент). Контрольная группа: 7 дизайнеров интерьера 4 курса (не участвовали в эксперименте). 3-я группа: 6 дизайнеров интерьера 5 курса (третий эксперимент).

Формирующий эксперимент проводился три раза – в трех группах студентов-дизайнеров Амурского государственного университета (Благовещенск) в течение одного семестра в двух группах дизайна интерьера и двух семестров в группе дизайна костюма. Первый раз измерение проводилось в группе дизайна интерьера, второй раз – в группе костюма и контрольной группе дизайна интерьера с параллельного курса, третий раз – в третьей группе дизайна интерьера.

Для диагностики креативного мышления студентов-дизайнеров были проведены тесты Д. Гилфорда и П. Торренса в адаптации Е.Е. Туник «Нестандартные способы использования газеты»; «Словесные ассоциации на слово “книга”»; «Дорисуй круги», которые измеряют беглость, гибкость, оригинальность мышления [13]. Расчет критериев Вилкоксона и Стьюдента показал значимость результатов эксперимента.

В ходе формирующего эксперимента реализовывалась программа, развивающая креативное мышления студентов-дизайнеров. Она представляет собой программу дисциплины «Основы психологии творческого процесса» для дизайнеров интерьера (один семестр лекций и практических занятий) и «Основы теории и методологии дизайна костюма» (два семестра практических занятий и один семестр лекций).

На лекциях осуществлялось формирование знаний о творческом процессе, креативном мышлении, типах творческого мышления дизайнера, реализовывалась установка на развитие ассоциативности мышления, творческого воображения, смелости в трансформации объекта, превращении его в дизайн-форму.

На практических занятиях применялись креативные методы дизайна: на каждом практическом занятии осуществлялось изучение двух-трех методов (начиная с простых и заканчивая сложными) и выполнение по ним эскиза-разработки новой модели дизайн-объекта.

На практических занятиях применялись элементы арт-терапии: создание безопасной, поддерживающей и стимулирующей творчество атмосферы; иллюстрация примеров дизайн-объектов для вдохновения; реализация установок на игру воображения, выход за пределы формы дизайн-объекта, авторскую графическую разработанность эскиза.

На самостоятельное освоение было выделено изучение и применение упражнений, тестов, тренингов на развитие мотивационной, волевой сферы и личностной креативности.

В табл. 1–3 представлена развивающая программа по дисциплине «Основы психологии творческого процесса»: структура дисциплины, лекции и самостоятельная работа.

На практических занятиях выполнялись эскизы дизайн-объектов по креативным методам дизайна, одно занятие объединяло несколько методов:

- 1) фантастическая аналогия; бионическая аналогия; историческая аналогия;
- 2) метод фокальных объектов; неология; метод эмпатии;
- 3) метод комбинирования; метод коллажирования; модульный метод;
- 4) метод перестановки; метод инверсии;
- 5) метод интеграции; метод дифференциации;
- 6) метод деконструкции; метод трансформации;
- 7) метод модернизации; метод «выход за пределы»;
- 8) метод игры; метод карикатуры.

Каждый эскиз – это разработка нового дизайн-объекта. Студенты выполняют быстрые наброски, выбирают лучшую идею вместе с преподавателем, прорабатывают ее и тщательно прорисовывают эскиз формата А4. В данном эскизе оценивается креативная идея, созданный художественный образ – его эстетичность, ассоциативность и нравственная направленность, а также графическое качество эскиза – степень проработки.

Программа дисциплины «Основы теории и методологии дизайна костюма» аналогична программе «Основы психологии творческого процесса» по практическим занятиям (по разработке эскизов дизайн-объектов по креативным методам), только занятий больше в 2 раза – реализация дисциплины осуществлялась 2 семестра.

После проведения развивающей программы была проведена повторная диагностика в экспериментальных и контрольной группах.

Таблица 1

**Структура дисциплины «Основы психологии творческого процесса»  
с распределением часов**

Тема (раздел) дисциплины	Виды контактной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость, acad. ч			Формы текущего контроля успеваемости. Форма промежуточной аттестации
	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа	
Основы психологии творческого процесса	2		8	Оценка методических материалов
Особенности креативного мышления	2	2	8	Оценка методических материалов
Креативные методы дизайна				
<i>Методы аналогий</i>	2	2	8	Оценка эскизов
<i>Комбинаторные методы</i>	2	2	8	Оценка эскизов
<i>Методы мозговой атаки</i>	2	2	8	Оценка эскизов
<i>Методы манипулирования формой объекта</i>	2	2	8	Оценка эскизов
<i>Аналитические методы</i>	2	2	8	Оценка эскизов
<i>Ментальные методы</i>	2	2	8	Оценка эскизов
<i>Высокотехнологические методы</i>	2	2	10	Оценка эскизов
<b>Итого: 144 acad. ч</b>	18	16	74	Экзамен 36 acad. ч

**Лекции дисциплины «Основы психологии творческого процесса»  
(формирование знаний о творческом процессе,  
креативном мышлении, назначении креативных методов)**

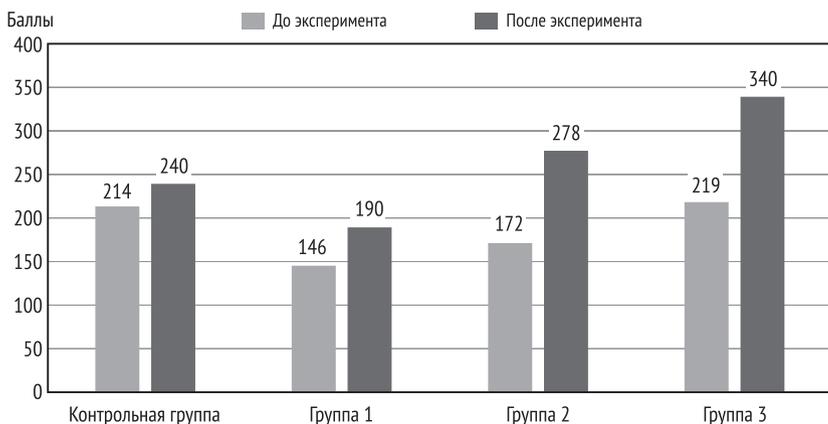
Наименование темы	Содержание темы
Основы психологии творческого процесса	Понятие творчества, художественного произведения, этапы творческого процесса, качества творческой личности, условия и препятствия развития творческой личности. Социальная и этическая ответственность дизайнера
Особенности креативного мышления	Типы творческого мышления дизайнера. Приемы преобразования объекта, превращения в дизайн-объект: сложить, разделить, вычесть, умножить, увеличить, уменьшить объект, повернуть, переставить местами объекты или части объекта, перенести свойство с одного объекта на другой, изменить линию, форму, материал, придумать варианты и выбрать лучший
Креативные методы дизайна	
<i>Методы аналогий</i>	Метод фокальных объектов. Метод аналогий: символическая, фантастическая, неология, бионическая, историческая аналогии
<i>Комбинаторные методы</i>	Метод трансформации. Модульное проектирование. Объект из целого куска. Эффекты наслоений. Метод мультиплицирования
<i>Методы мозговой атаки</i>	Коллективный метод «мозговой атаки». Индивидуальный метод «мозговой атаки». «Шесть шляп мышления»
<i>Методы манипулирования формой объекта</i>	Метод деконструкции, дифференциации, интеграции, перестановки, инверсии. Метод асимметрии
<i>Аналитические методы</i>	Метод наводящих вопросов. Метод выяснения мнения «других», или «метод складного ума». Метод «идеальной вещи»
<i>Ментальные методы</i>	Метод художественного обобщения. Метод стилизации. Метод управления вниманием окружающих. Метод «посредника». Метод гиперболизации. Метод минимизации
<i>Высокотехнологические методы</i>	Метод эргономики. Метод hi-tech. Прием местного качества. Метод модернизации. Метод «вред – на пользу»

**Самостоятельная работа дисциплины  
«Основы психологии творческого процесса»  
(создание копилки упражнений, тестов, тренингов на развитие  
мотивационной и волевой сферы, личностной креативности)**

Тема	Форма (вид) самостоятельной работы	Количество академических часов
Психологические приемы саморегуляции	Упражнения на развитие воображения и визуализации, управления вниманием. Прием якорения. Дыхательные и физические упражнения.	8
Развитие мотивационно-волевой сферы	Тест «мотивация на успех». Тест «мотивация к творчеству». Упражнения на развитие уверенности в себе и повышение самооценки, позитивного мышления	8
Тесты личностного анализа	Тест «экстраверт–интроверт». Тест определение типа темперамента, типа нервной системы. Тест на самооценку	8
Упражнения по личностному проектированию	Метод самовнушения качеств характера, успешности. Постановка цели и желаний	8
Техники личностного роста	Психологическое айкидо: техника амортизации (выравнивание позиций, опережение критики, принятие критики и продвижение своих позиций)	8
	Основы конфликтологии: тест «Поведение в конфликтной ситуации», техники конструктивного решения конфликта, стратегии конструктивного поведения в конфликте	8
Упражнения на развитие памяти и внимания	«Запомни 5 предметов». Метод мысленных картин. Метод запоминания плана дня. Метод запоминания имен. Метод самогипноза, самоубеждения.	8
Преодоление стереотипов (привычек, убеждений)	Приемы рефрейминга. Упражнения на развитие симметрии мышления	8
Электронный банк креативных объектов	Найти в интернете 20–30 креативных, необычных объектов или изобретений. Сформировать электронную папку.	10
<b>В с е г о</b>		74

## Результаты эксперимента

По результатам формирующего эксперимента в трех группах у всех студентов-дизайнеров произошел значительный рост креативного мышления – показателей «беглость», «гибкость», «оригинальность». В ходе формирующего эксперимента в группе 1 рост креативного мышления произошел суммарно на 31%, в экспериментальной группе 2 – на 62%. В экспериментальной группе 3 рост креативного мышления суммарно составил 55%. Незначительный рост креативного мышления произошел также в контрольной группе – суммарно на 13%, что мы связываем с общим постепенным развитием студентов в процессе учебы (рис. 1).



**Рис. 1.** Уровень креативного мышления до и после эксперимента в контрольной и экспериментальных группах 1, 2, 3 (суммарный балл)

В экспериментальной группе 2 рост креативного мышления оказался более значительным, т.к. реализация развивающей программы осуществлялась дольше (в течение двух семестров), чем в группах 1 и 3.

На этапе проведения эксперимента в группах 2 и 3 было принято решение проверить гипотезу о том, что развитие креативного мышления развивает творческий потенциал студентов-дизайнеров в целом, в частности такие его показатели как мотивация, воля, личностная креативность. Для диагностики этих показателей были использованы методики «Авторский опросник для исследования творческой мотивации М.С. Голубицкой», опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана и тест-опросник Е.Е. Туник «Диагностика личностной креативности».

Выявился незначительный рост этих показателей творческого потенциала, что свидетельствует о небольшом активизирующем воздействии на них развивающей программы. Это показали результаты исследования: в экспериментальной группе 2 рост мотивации – на 14%, волевой саморегуляции – на 23% и личностной креативности – на 3%. В экспериментальной группе 3 – рост мотивации на 15%, волевой саморегуляции – на 21% и личностной креативности – на 10%. Все эти показатели выросли у 100% студентов в экспериментальной группе 3. Для развития этих показателей, с нашей точки зрения, необходимы специальные упражнения, дополнительные усилия и более длительное воздействие.

## Выводы

Результаты эксперимента доказали нашу гипотезу: развитие креативного мышления студентов-дизайнеров обеспечивается развивающей программой, в которую включены такие психолого-педагогические условия, как креативные методы дизайна, формирование знаний о творческом процессе и мышлении, элементы арт-терапии. Данная программа развивает беглость, гибкость, оригинальность креативного мышления, а также активизирует другие психические процессы: мотивацию, волю, личностную креативность. Но для их развития необходимо целенаправленное и более длительное воздействие – 2–3 года. Изучение креативных методов и разработка эскизов дизайн-объектов по ним является эффективным психолого-педагогическим условием развития креативного мышления, поэтому мы рекомендуем их использовать на творческих дисциплинах.

Данная развивающая программа может быть реализованы на таких дисциплинах, как «Психология творческого мышления», «Педагогика и психология художественного образования», «Теория и методология дизайна», «Композиция», «Проектирование», «Пропедевтика».

## Библиографический список / References

1. Альтшуллер Г.С., Вёрткин И.М. Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности. Мн., 1994. [Altshuller G.S. Kak stat geniem. Zhiznennaya strategiya tvorcheskoy lichnosti [How to become a genius. The life strategy of a creative person]. Minsk, 1994.]
2. Барышева Т.А. Психология творчества: учебник для вузов. М., 2023. [Barysheva T.A. Psihologiya tvorchestva [Psychology of creativity]. Moscow, 2023.]
3. Благова Т.Ю. Креативные методы дизайна: учебное пособие. Благовещенск, 2018. [Blagova T.Yu. Kreativnyye metody dizajna [Creative design methods]. Blagoveshchensk, 2018.]

4. Благова Т.Ю. Применение креативных методов в подготовке дизайнеров одежды. Благовещенск, 2021. [Blagova T.Yu. Primenenie kreativnykh metodov v podgotovke dizajnerov ovezhdhy [Application of creative methods in training fashion designers]. Blagoveshchensk, 2021.]
5. Вернигора И.В., Бортникова А.В. Эффективность взаимодействия креативного метода ассоциаций и метода фокальных объектов в дизайне // Новая наука в новом мире: философское, социально-экономическое, культурологическое осмысление: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции. Петрозаводск, 2021. С. 84–90. [Vernigora I.V., Bortnikova A.V. The effectiveness of the interaction of the creative method of associations and the method of focal objects in design. *Novaya nauka v novom mire: filosofskoe, socialno-ekonomicheskoe, kulturologicheskoe osmyslenie: sbornik statej III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Petrozavodsk, 2021. Pp. 84–90. (In Rus.)]
6. Глоба Н.А. Креативные техники как стиль мышления в профессии будущего дизайнера // Дизайн и художественное творчество: теория, методика и практика: материалы Третьей международной научно-практической конференции. СПб., 2020. С. 86–89. [Globa N.A. Creative techniques as a style of thinking in the profession of a future designer. *Dizajn i hudozhestvennoe tvorchestvo: teoriya, metodika i praktika: materialy Tretej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. St. Petersburg, 2020. Pp. 86–89. (In Rus.)]
7. Енин Ю.И., Журавлев В.А. Инновационные технологии и креативные методы в образовании // Инновационные образовательные технологии. 2013. № 2 (34). С. 28–31. [Enin Yu.I., Zhuravlev V.A. Innovative technologies and creative methods in education. *Innovacionnyye obrazovatelnye tekhnologii*. 2013. No. 2 (34). Pp. 28–31. (In Rus.)]
8. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2009. [Ilyin E.P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of creativity and giftedness]. St. Petersburg, 2009.]
9. Кириченко Н.С. Развитие креативности у студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 283–285. [Kirichenko N.S. Developing creativity in design students during professional training. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2019. No. 5 (78). Pp. 283–285. (In Rus.)]
10. Крамская Н.В. Методика развития креативного мышления у студентов-дизайнеров // Современная образовательная среда: теория и практика: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. С. 68–75. [Kramskaya N.V. Methodology for developing creative thinking in design students. *Sovremennaya obrazovatel'naya sreda: teoriya i praktika: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Cheboksary, 2019. Pp. 68–75. (In Rus.)]
11. Мороз В.В., Мороз А.О. Развитие ассоциативного мышления студентов-дизайнеров // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований. Оренбург, 2022. С. 536–539. [Moroz V.V., Moroz A.O. Development of associative thinking of design students. *Socialno-gumanitarnye innovacii: strategii fundamentalnyh i prikladnyh nauchnyh issledovaniy*. Orenburg, 2022. Pp. 536–539. (In Rus.)]

12. Николаева Э.В., Букина М.А. Креативные методы развития творческого мышления дошкольников // Педагогика & Психология. Теория и практика. 2020. № 3 (29). С. 31–33. [Nikolaeva E.V., Bukina M.A. Creative methods for developing creative thinking in preschoolers. *Pedagogika & Psihologiya. Teoriya i praktika*. 2020. No. 3 (29). Pp. 31–33. (In Rus.)]
13. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб., 2002. [Tunik E.E. *Psihodiagnostika tvorcheskogo myshleniya. Kreativnye testy* [Psychodiagnostics of creative thinking. Creative tests]. St. Petersburg, 2002.]
14. Ющенко О.В. Креативность и ее значение в обучении студентов-дизайнеров одежды // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-2. С. 294–297. [Yushchenko O.V. Creativity and its importance in teaching fashion design students. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*. 2016. No. 4-2. Pp. 294–297. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 26.12.2024, принята к публикации 10.03.2025

The article was received on 26.12.2024, accepted for publication 10.03.2025

#### Сведения об авторе / About the author

**Благова Татьяна Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры дизайна факультета дизайна и технологии, Амурский государственный университет, г. Благовещенск

**Tatyana Y. Blagova** – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Design of the Faculty of Design and Technology, Amur State University, Blagoveshchensk

E-mail: blagowa13@mail.ru

## Т.А. Болдова

Московский государственный технический университет  
им. Н.Э. Баумана,  
125009 г. Москва, Российская Федерация;

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

# Обучение иностранным языкам как особая форма коммуникации с использованием искусственного интеллекта

Цель статьи – выявить возможные технологические, педагогические и социальные возможности, предоставляемые искусственным интеллектом для изучения иностранного языка. В наборе инструментов новых технологий для обучения есть: обучающие платформы, Интернет-ресурсы гипертекстов, интеракции в виртуальной среде, искусственный интеллект с генерированными большими языковыми моделями, которые помогают быстро освоить различные виды коммуникации в сети. В заданиях, составленных по задачам и целям, по моделям обучения, по матрицам и показателям оценок, студент получает подсказки для поиска информации и создания собственных наборов данных. Рабочие листы для самостоятельной работы, материалы из чат-ботов выполняют роль основы социального присутствия студентов посредством эмоционального и открытого общения в сети. Студентам дается возможность оценить свои навыки письма на иностранном языке, что побуждает их к большей рефлексии. После практики работы с искусственным интеллектом студенты определяют различные способы использования новых технологий. Термин «академическая активность» представляет готовность студента справляться с типичными препятствиями, с которыми он столкнется при изучении языка.

© Болдова Т.А., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** искусственный интеллект (ИИ), «средо-ориентированное» обучение, академическая вовлеченность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Болдова Т.А. Психология обучения иностранным языкам как особая форма коммуникации с использованием искусственного интеллекта // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 111–120. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-111-120

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-111-120

## T.A. Boldova

Bauman Moscow State Technical University,  
Moscow, 125009, Russian Federation;

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

# Teaching foreign languages as a special form of communication using artificial intelligence

The main purpose of the article is to identify possible technological, pedagogical, and social opportunities provided by artificial intelligence in learning a foreign language. The set of tools of new technologies for teaching foreign languages includes learning platforms, Internet hypertext resources, virtual environment interactions, artificial intelligence with generated large language models that help to quickly master various tasks of communication on the web. In assignments on tasks and goals, on learning models, on matrices and indicators of grades, the student receives hints to search for information and create their own datasets. Worksheets for independent work and evaluation of artificial intelligence ideas as GPT material, as the basis for students' social presence through emotional, open online communication. Students are given the opportunity to evaluate their writing skills in a foreign language, which encourages them to reflect more. After practicing working with artificial intelligence, students identify different ways of using texts to develop writing skills in a foreign language and text

editing. The term academic engagement is used to describe a student's willingness to cope with typical learning obstacles.

**Key words:** artificial intelligence (AI), academic engagement, "environment-oriented" learning

CITATION: Boldova T.A. Psychology of teaching foreign languages as a special form of communication using artificial intelligence. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 111–120. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-111-120

## Введение

Искусственный интеллект (ИИ) – это новый вызов для педагогической деятельности, он потребовал перехода на новый уровень профессионализма, когда преподаватель способен трансформировать обучение в творческую деятельность. Методы обучения обогащаются за счет развивающихся новых технологий, и они ориентируются на проблемы овладения иностранным языком на обучающих платформах, в сетевой коммуникации при концентрации внимания (компьютерное зрение) и взаимодействия в онлайн-сети при усвоении большого объема информации. Последнее время появилось много терминов, связанных с этими проблемами. Например, термин «суперлингвистика», который понимается как «супер» в первоначальном латинском значении «за пределами», например, «за пределами языка», «за пределами стандартных объектов лингвистического исследования». Недавние достижения в области суперлингвистики изображений заложили суперсемантическую основу для моделирования феноменов повествовательной последовательности в больших языковых моделях генеративного языка ИИ [3]. Термин «логогены» (от греч. *logos* – слово + *genes* – ‘рождающийся, рожденный’) рассматривается как элемент модели распознавания (опознания) слов.

Вовлеченность студентов в социальные сети и погружение в Интернет повлекли за собой новые феномены для сферы образования, когда преподаватели и студенты принимают новые методы обучения с чувством узнавания нового (эффект «простого предъявления» – *mere exposure effect*). Все это имеет позитивное значение для становления личности как студента, так и преподавателя. Положительная оценка учебных действий в сети имеет реальные перспективы для совершенствования всего учебного процесса.

## Методы и материалы

Задача нашего исследования – проанализировать введение новых технологий как форму обучения с использованием ИИ. Важно было создать модель с принятием решений в ходе дистанционной работы в смешанных группах электронного и реального взаимодействия как развитие рефлексии в ходе «средо-ориентированного» обучения [1].

Эффект имплицитного изучения иностранного языка с «эффектом простого предъявления» воздействует на увеличение скорости обработки информации в ходе занятий. Если студент уже встречался с подобными стимулами обработки информации, то в его когнитивной системе время на обработку информации уходит значительно меньше. Поэтому многие ученые связывают формирование эстетических переживаний с беглостью переработки цифровой информации. Если преподаватель и студент работают в социальных сетях («Облачные технологии: читаем гипертексты» [Там же]). Здесь речь идет о взаимосвязи правильности ответов в простых когнитивных заданиях, связанных со зрительным поиском для идентификации информации в гипертекстах, которую проводит сам студент, получая оценку от ИИ.

Анализ вышедших в последнее время психолого-педагогических статей показывает, что большое внимание уделяется метазнаниям. Поэтому многие исследователи обращаются к одному из самых сложных вопросов в психологии – к вопросу имплицитного и эксплицитного знания [Там же].

Приобретая новую информацию в процессе обучения, студент достигает определенного уровня активности в своей учебной деятельности, знание становится осознанным, т.к. эксплицитное знание стоит высоко по шкале научения. Студент знает, как выполнять то или иное задание. А с применением ИИ сознание человека начинает проверять себя с помощью этой технологии, что субъективно переживается человеком [2].

## Обсуждение

Таким образом, мы видим возникновение нового познавательного контура: преподаватель – ИИ – студенческая аудитория, где «переплетаются» социальное взаимодействие (методы и приемы обучения иностранному языку) и проверочные работы, сделанные самими студентами, когда выполнение одного задания приводит к ускоренному выполнению других заданий. Методы обучения выстраиваются на измененных научных методах организации учебного процесса (открытая наука), информатизации (автоматизированные машинно-сематические соединения и большие языковые модели ИИ) и на визуализации.

Аудиовизуальный ввод в область изучения языка, видео с экранными текстами как широко распространенный способ аудиовизуального ввода влияют на успеваемость студентов в различных аспектах. Аудиовизуальный ввод, как объем словарного запаса студентов, количество просмотров в сети, ускоряет развитие мультимедийных технологий обучения. Это не только предоставляет аутентичные материалы для изучения языка, но и расширяет возможности доступа к новой информации и оптимизирует использование когнитивных ресурсов. При этом полностью активизируется зрительная и слуховая система студентов в процессе оптимизации результатов обучения. Студенты получают как текстовые, так и аудиовизуальные подсказки для развития словарного запаса.

Студенты работают с экранными текстами. Это общий термин, обозначающий текст в видеоконтенте обучающих ресурсов, отображаемый синхронно или асинхронно на экране<sup>1</sup>. Выделяются несколько типов экранных текстов (субтитры, титры, двойные субтитры), а также несколько различных режимов субтитров (т.е. полных субтитров, ключевых слов, «заглушенных» субтитров, аннотированных субтитров и расширенных субтитров). Аудиовизуальный вход в сеть предлагает контекстуальную среду обучения, которая аутентично демонстрирует используемый иностранный язык в экранных текстах, к которым есть легкий доступ, как к обновленным динамическим материалам через компьютеры и мобильные устройства.

Следует сказать, что существуют две взаимосвязанные ключевые задачи при совершенствовании навыков самостоятельного обучения, которые в сочетании с пониманием иностранного языка помогут студентам овладеть умениями создания учебного контента, его составления, редактирования и осмысления. В ходе этого процесса повышается осведомленность студентов на разных языках и развитие навыков самостоятельного управления своей учебной работой.

Концепция самостоятельного обучения является основным вопросом, касающимся обучения с помощью обучающих платформ, поскольку студенты часто проявляют склонность к пассивному обучению, сосредоточившись в первую очередь на тактической подготовке к ближайшим экзаменам. С развитием информационно-коммуникационных технологий и технологий ИИ в процесс изучения языков внедряется цифровое программное обеспечение. Исследования показывают, что использование цифрового программного обеспечения, в дополнение к созданию стимулирующей среды обучения, может обеспечить

<sup>1</sup> Aldrick Ph. ChatGPT will be the calculator for writing, top economist says. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2023-01-18/chatgpt-will-be-the-calculator-for-writing-top-economist-says?leadSource=verify%20wall> (access date: 12.02.2025).

эффективный лингвистический ввод, мгновенную обратную связь и повысить успеваемость студентов. Малые языковые модели создают большие возможности для преподавателей как миниатюрные версии больших языковых моделей, которые породили ChatGPT и другие разновидности ИИ. Например, сравните умные часы с настольной рабочей станцией (монитор, клавиатура, процессор и мышь): «Часы обладают лишь частью вычислительной мощности персонального компьютера, но вы не стали бы пристегивать ПК к запястью, чтобы контролировать частоту сердечных сокращений во время пробежки» [4].

Малые языковые модели допускают креативные варианты использования сетевых периферийных устройств, таких как видеокамеры, телефоны и датчики. Например, чат-боты являются универсальными и эффективными инструментами, обладающими значительным потенциалом для расширенного изучения языка. Их технологические преимущества включают доступность в режиме 24/7, обратную связь в режиме реального времени, простоту использования и персонализированный опыт обучения. Чат-боты привлекли внимание исследователей, занимающихся преподаванием иностранных языков, благодаря их способности общаться с пользователями на целевом языке. Изучение языка с поддержкой GPT-чат-ботов относится к использованию их для взаимодействия со студентами, использующими естественный язык для повседневной языковой практики (например, практика общения, для ответов на вопросы по изучению иностранного языка (например, чтение гипертекстов) и использования обратной связи (например, словарный тест). GPT-чат-боты в образовательных контекстах поддерживают мотивацию студентов к научному обучению [3], поддерживают адаптацию первокурсников к университетской жизни, помогают преподавателям в организации крупных мероприятий на занятиях (видеоконференции).

С помощью платформ визуальных чат-ботов преподаватели могут создавать учебный контент самостоятельно, не имея предварительного опыта программирования. Например, настраивать содержание диалогов, добавляя предварительно настроенные тексты из баз данных. Онлайн-платформа GPT-чат-ботов позволяет «перетаскивать» потоки разговоров с помощью панели управления, чтобы преподаватели выстраивали учебный процесс в соответствии с намеченными целями обучения. В последнее время методы использования ИИ и машинного обучения могут повысить способность GPT-чат-ботов адаптироваться к неструктурированному вводу данных конечными пользователями, студентами<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Aldrick Ph. ChatGPT will be the calculator for writing, top economist says. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2023-01-18/chatgpt-will-be-the-calculator-for-writing-top-economist-says?leadSource=uverify%20wall> (access date: 12.02.2025).

## Результаты

Функции инструмента ИИ могут быть подобны калькулятору для математиков, заменяющему большую часть рутинной работы, чтобы пользователи могли тратить больше времени на творческую работу. Происходит снижение нагрузки на преподавателей, но у этих преимуществ могут быть и недостатки, в том числе ошибки в автоматической обратной связи, а также отсутствие адаптации к потребностям студентов и коммуникативным/социальным аспектам письма.

Студенты получили два задания по написанию эссе после просмотра видеоролика (Hallo! Russische Welt!). Цель первого задания заключалась в том, чтобы студенты использовали чат-бот и рассказали о своем опыте использования ИИ в процессе написания эссе. Второе задание выполнялось через неделю после выполнения первого задания. Студенты провели мозговой штурм в группе, чтобы написать оригинальный рассказ. Цель задания состояла в том, чтобы студенты сосредоточились на том, чтобы заметить различия в использовании языка ИИ.

Чтобы подготовиться к выполнению первого задания, студенты посмотрели 3-минутный видеоролик (Hallo! Russische Welt!). История была рассказана на немецком языке. Затем студенты потратили 30 минут на написание своего первого ответного эссе на немецком языке. После этого студенты потратили еще 30 минут на составление черновика на немецком языке без использования каких-либо онлайн-инструментов. Через неделю после того, как студенты выполнили первое задание, было проведено второе задание, направленное на повышение осведомленности о том, как ИИ способствует созданию качественного письма. В отличие от первого задания, в котором студенты исправляли эссе, в циклическом написании рассказа они отредактировали немецкий текст, чтобы добиться лучшего результата перевода.

Второе задание включало четыре этапа. Следуя традиции круговой проверки, каждый участник по очереди написал одно предложение на немецком языке, чтобы создать оригинальную историю «Каких семь птиц знают только русские?» с помощью ИИ, который был отредактирован студенческой группой для наглядности. Текст был переведен с помощью ИИ. Студенты сравнили черновик на немецком языке и его окончательную версию, чтобы оценить, насколько качественный запрос на немецком языке способствует переводу ИИ. Оба задания требовали от студентов умения самостоятельно генерировать идеи и сочинять тексты на двух языках. Смысл двух заданий заключался в том, что студенты могли наблюдать, как ИИ может помочь им в генерации идей, составлении проекта и редактировании текстов. Они могли увидеть,

как ИИ способен улучшить как аналитическое (задача номер один), так и творческое (задача номер два) письмо.

После выполнения первого задания студенты написали об опыте использования ИИ в качестве домашнего задания, составили отчет о опыте процесса написания эссе и показали самооценку. В анкете студентам предлагалось оценить, насколько ИИ был полезен для содержания, при выборе слов и т.д.

В ходе собеседования студенты описали свои потребности в обучении. Как отчеты, так и данные интервью вовлекали студентов в самооценку, оценивание и постановку целей. Студенты написали отчет из 300 иностранных слов по первому заданию. Это было домашнее задание, в котором студентам предлагалось пересказать, описать и объяснить процесс интеграции текста ИИ в его редакцию.

Неделю спустя было проведено отдельное собеседование для уточнения частей отчетов о сборе и переводе информации. Вопрос был в следующем: «Какое обучение вам нужно, чтобы интегрировать ИИ или другое программное обеспечение для онлайн-перевода в процесс написания вашего эссе?» Каждый опрос длился около 5 минут. Вопрос интервью был связан с опытом студентов в области ИИ и с тем, как они могли бы эффективно участвовать в лингвистической практике, которая способствует самостоятельному обучению.

Отдельные эссе (первое задание) и циклическая история, коллективно созданная студентами, были проанализированы, чтобы выявить правки, внесенные студентами, и приняли ли они предложения от ИИ по временам глаголов, выбору слов и грамматике.

Отчеты указывают на то, что после опыта использования ИИ у студентов изменилось отношение к его использованию. Они указали, что качество их письма улучшилось в результате доступа к ИИ. Участие студентов в оценке способствовало обратной связи (при взаимной и самостоятельной оценке), способствовало пониманию целей обучения. Вопрос о том уровне детализации обратной связи по содержанию при написании краткого изложения на иностранном языке требует дальнейшего изучения и важен с методической точки зрения, т.к. поиск способов получения подробной обратной связи является перспективным направлением.

Социальные сети помогают преподавателям иностранных языков удовлетворять разнообразные потребности в обучении своих студентов, погружая их в интересный контент [3]. Влияние ИИ на лингвистические способности студентов, в частности на их письмо, произношение, социально-прагматическую компетентность и разговорные навыки

растет в геометрической прогрессии. Использование новых технологий привело к переходу от методов, ориентированных на преподавателя, к подходам, ориентированным на студентов. Использование технологий и ИИ может улучшить способности и навыки студентов, связанные с иностранным языком.

## Выводы

Мы живем в то время, когда ИИ показывает глубокое влияние на производство и распространение знаний. В контексте междисциплинарного производства знаний ИИ усиливает свою роль через собственную вычислительную мощь в содействии процессу обучения. ИИ ускоряет построение моделей и интегрирует одновременно несколько дисциплинарных исследовательских процессов, когда междисциплинарность подразумевается как производство знаний более широкого процесса, в котором исследование, применение и использование тесно взаимосвязаны [2].

В обучении иностранным языкам необходимо сосредоточиться на применении моделей и технологий глубокого обучения, которые только недавно получили значительное распространение в соответствующей литературе. Эти приложения касаются художественного творчества, процесса написания выпускных работ, дипломов, распознавания и атрибуции текста. Таким образом, необходим сбалансированный подход к оценке и эффективному использованию ИИ.

## Библиографический список / References

1. Болдова Т.А. Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов (немецкий язык, языковой вуз): автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2014. [Boldova T.A. Obuchenie studentov starshikh kursov inostrannomu yazyku na osnove ispolzovaniya elektronnykh gipertekstov (nemetskiy yazyk, yazykovoy vuz) [Teaching senior students a foreign language using electronic hypertexts (German language, language university)]. Dr. Hab. theses. Moscow, 2014.]
2. Bowker L. Promoting linguistic diversity and inclusion: Incorporating machine translation literacy into information literacy instruction for undergraduate students. *International Journal of Information, Diversity and Inclusion*, 2021. No. 5 (3). Pp. 127–151.
3. Mayer R.E. Introduction to Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 2014. Pp. 127–151.
4. Teng M.F. Language learning through captioned videos: Incidental vocabulary acquisition. New York, 2021.

Статья поступила в редакцию 15.02.2025, принята к публикации 20.03.2025

The article was received on 15.02.2025, accepted for publication 20.03.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Болдова Татьяна Анатольевна** – доктор педагогических наук; профессор кафедры Л5, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана; профессор кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет

**Tatiana A. Boldova** – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the L5 Department, Bauman Moscow State Technical University; Professor at the Department of Russian as a Foreign Language in Professional Education, Moscow Pedagogical State University

## В.В. Бураго

Московский городской педагогический университет,  
129226 г. Москва, Российская Федерация

# Внедрение цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс колледжа

В статье представлено исследование проблемы внедрения цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс колледжей различной направленности подготовки. Целью исследования является выявление особенностей внедрения, субъектов, задействованных в этом процессе и выявление проблемных вопросов по эффективности процесса. На основании анализа литературных источников удалось выявить различия в методах внедрения цифровых образовательных ресурсов, определить положительные и возможные отрицательные факторы воздействия на образовательный процесс результата внедрения цифровых образовательных ресурсов. Предпринята попытка выделить основные условия внедрения цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс, перспективы и более эффективные методы внедрения. Автором проанализированы публикации по проблеме исследования. Обосновано, что внедрение цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс колледжа является инновационным направлением деятельности и требует решения важнейших задач: модернизации образовательного процесса; создания модели цифровой образовательной среды, способной обеспечить подготовку студентов к условиям цифрового общества и профессиональной сферы деятельности.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, среднее профессиональное образование, оптимизация учебного процесса, практико-ориентированное обучение студентов, формирование цифровой компетентности учащихся колледжей, современная образовательная среда

© Бураго В.В., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Бурого В.В. Внедрение цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс колледжа // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 121–132. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-121-132

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-121-132

**V.V. Burago**

Moscow City University,  
Moscow, 129226, Russian Federation

## Implementation of digital educational resources in the educational process of the college

The article presents a study of the problem of implementing digital educational resources in the educational process of colleges of various training profiles. The purpose of the study is to identify the features of implementation, the subjects involved in this process, and identify problematic issues regarding the effectiveness of the process. Based on the analysis of literary sources, it was possible to identify differences in the methods of implementing digital educational resources, determine the positive and possible negative factors influencing the educational process of the result of implementing digital educational resources. An attempt was made to identify the main conditions for the implementation of digital educational resources in the educational process, prospects and more effective methods of implementation. The author analyzed publications on the research problem. It is substantiated that the implementation of digital educational resources in the educational process of the college is an innovative area of activity and requires solving the most important problems: modernization of the educational process; creation of a model of a digital educational environment capable of preparing students for the conditions of the digital society and the professional sphere of activity.

**Key words:** digitalization of education, secondary vocational education, optimization of the educational process, practice-oriented teaching

of students, formation of digital competence of college students, modern educational environment

CITATION: Burago V.V. Implementation of digital educational resources in the educational process of the college. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 121–132. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-121-132

## Введение

Среднее профессиональное образование с каждым годом набирает все большую популярность в Российской Федерации, численность выпускников колледжей в последний годы не просто стала сопоставима с числом выпускников вузов, но и превысила ее [9]. При этом параллельно с ростом числа студентов колледжей стремительно на всех ступенях системы российского образования развивается вектор, направленный на цифровизацию образования. Можно сказать, что цифровая трансформация образования в соответствии с мировыми стандартами является одним из направлений в решении вопросов повышения доступности и качества профессионального образования, определившем необходимость реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» как системного элемента национального проекта [3; 6].

## Цели и задачи исследования

Целью проводимого исследования является изучение вопроса внедрения цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в образовательный процесс колледжа в разных образовательных организациях специального профессионального образования в Российской Федерации с точки зрения подходов и методов осуществления этого процесса. Задачами статьи являются: изучение особенностей внедрения ЦОР, влияющих на оптимизацию учебного процесса; выявление проблематики и роли ЦОР в цифровизации образования.

## Материалы и методы

Автором проанализированы публикации по проблеме исследования на предмет выявления этапов практического внедрения ЦОР в колледжах.

Особенности научно-педагогического обеспечения рассмотрены в исследованиях Е.С. Зимаковой, С.А. Соколова, О.В. Юсуповой [2, с. 24], особенности и роль ЦОР в современном образовании изучались А.А. Копыльцовым, А.Ю. Уваровым и др. [5, с. 184].

## Результаты проведенного исследования

Выполнение важнейшей функции процесса образования в колледже может быть более эффективным на основе подготовки квалифицированных кадров с помощью использования цифровых образовательных ресурсов. Цифровые образовательные ресурсы на сегодняшний день являются частью цифровой экономики и цифрового образования, обеспечивая качество образовательных услуг и снижая разрыв между требованиями работодателей и сферой профессионального образования.

Обосновано, что внедрение цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс колледжа является инновационным направлением деятельности и требует решения важнейших задач: модернизации образовательного процесса; создания модели цифровой образовательной среды, способной обеспечить подготовку студентов к условиям цифрового общества и профессиональной сферы детальности.

## Теоретические аспекты

Понятие «цифровые образовательные ресурсы» (ЦОР) давно закрепилось в современной педагогике и активно используется в научно-педагогической и повседневной жизни, но в педагогических словарях и официальных нормативных документах, устанавливающих общие требования к использованию электронных и цифровых ресурсов в сфере образования, данное понятие не зафиксировано. Например, в Приказе Министерства просвещения Российской Федерации от 18.07.2024 № 499 не используется термин ЦОР, а упоминаются «электронные образовательных ресурсы, допущенные к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ»<sup>1</sup>.

С.Г. Григорьев характеризует ЦОР как «любую информацию образовательного характера, сохраненную на цифровых носителях» [7, с. 135].

<sup>1</sup> Приказ Минпросвещения России от 18.07.2024 № 499 «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 16.08.2024 № 79172). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202408160022?ysclid=mciv6f5q38232999855> (дата обращения: 18.10.2024).

Более широко понятие цифровых образовательных ресурсов рассматривается Р.Н. Абалуевым: «ЦОР... есть – некий содержательно обособленный объект, предназначенный для образовательных целей и представленный в цифровой, электронной, “компьютерной” форме» [1, с. 14]. В определении отмечается обособленность данного объекта, а также указана его дидактическая цель.

М.А. Горюнова раскрывает понятие цифровых образовательных ресурсов в работе, посвященной процессу их создания: «ЦОР – это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса» [6, с. 4].

Обобщив вышеупомянутые определения, можно определить цифровые образовательные ресурсы как разнообразные электронные материалы и инструменты, предназначенные для поддержки процесса обучения и преподавания. Они могут включать в себя интерактивные курсы, видео-лекции, электронные книги, симуляции, тесты и другие форматы, которые позволяют учащимся и преподавателям эффективно взаимодействовать с учебным содержанием и друг с другом в цифровой среде. Эти ресурсы способствуют индивидуализации обучения, доступности знаний и развитию навыков работы с информацией в современном мире.

## Практические аспекты использования ЦОР в колледжах России

В современном образовательном процессе, в том числе в колледжах, все чаще отдается предпочтение использованию информационных ресурсов и современных информационных технологий, в сравнении с ранее используемыми бумажными информационными ресурсами. Текущие реалии и запрос учащихся колледжей, большинство которых является представителями поколения «зумеров» и обладает врожденными знаниями и навыками использования технологий и гаджетов, требуют новых подходов при проектировании образовательной среды и открывают перспективы для цифрового развития системы образования [10].

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) в колледже обеспечивают доступность и качество образования, создавая необходимые условия эффективной подготовки кадров для экономики страны. Внедрение ЦОР основано на широком использовании различных личностно- и практико-ориентированных педагогических технологий, на основе синергии традиционных методов обучения с технологиями E-learning.

И.Р. Сташкевич в своих исследованиях подчеркивает, что процесс цифровой трансформации в сфере образования должен сопровождаться синергетическим обновлением содержания учебных программ, что в свою очередь приведет к значительному улучшению качества образовательного процесса. По его мнению, успешная реализация цифровой трансформации образования может способствовать переходу общества к цифровой экономике, при условии, что образовательная система будет адекватно реагировать на требования и возможности цифрового общества [12, с. 27].

В условиях цифровой среды традиционные педагогические теории сталкиваются с новыми вызовами, что приводит к формированию новой парадигмы педагогики. В этом контексте происходит кардинальное изменение роли педагога: от простого транслятора учебной информации он становится организатором учебного процесса, а цифровая педагогика в будущем должна обладать достаточной гибкостью системы, максимально индивидуализируя образовательный процесс, готовя учеников к конкретным вызовам будущей профессиональной деятельности [4, с. 39].

Основой для разработки цифровой среды, сформированной на такой синергии методов и технологий, выступают нормативно-локальные акты колледжа, программы развития колледжа и реализации образовательного процесса на основе создания и использования ЦОР.

Практику внедрения ЦОР можно рассмотреть на примере Южно-Уральского государственного колледжа, в котором данная модель была разработана на основе программы инновационного развития образовательной организации. Содержательная часть модели включает лекционный материал, практические занятия изучения профессиональных ситуаций и тестирование в цифровой платформе Moodle. Структурирование материала с помощью использования ЦОР обеспечивает индивидуальный подход, эффективное практико-ориентированное обучение и возможность для реализации творческого потенциала студентов [9, с. 136].

Можно отметить, что в основе внедрения ЦОР в образовательный процесс колледжа лежит программно-целевой подход и практико-ориентированное обучение студентов, направленное на обеспечение в будущем региональной экономики квалифицированными кадрами.

Внедрение ЦОР в Красноярском педагогическом колледже № 1 им. М. Горького обосновано необходимостью технологизации образовательного процесса, который проходит несколько этапов: создание условий доступности учебно-методических материалов для педагогов и студентов; внедрение технологии веб-коммуникации со студентами;

разработка учебных материалов для самостоятельной работы студентов, включая тестирование; внедрение изменений в технологии преподавания и контроля качества образования. ЦОР, используемые в колледже, направлены также на активное вовлечение студентов в творческую и самостоятельную учебную деятельность [13].

## **Трудности внедрения ЦОР в образовательный процесс и пути их решения**

Несмотря на положительные результаты повышения качества образования в колледже, остаются проблемы с внедрением ЦОР и необходимостью повышения уровня сформированности цифровых компетенций как студентов, так и педагогов.

Нами был проведен опрос преподавателей одного из колледжей Москвы (всего были опрошены 30 преподавателей общеобразовательных дисциплин) с целью выявления основных трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели при внедрении ЦОР, и сравнения результатов с колледжами из других регионов России, упомянутых в работе. В результате были выявлены следующие проблемные точки:

- не испытывают трудностей – 6,5%;
- недостаток знаний и навыков в области цифрового образования – 9,7%;
- недостаточное количество качественных цифровых материалов – 16,1%;
- слабая доступность ЦОР – 16,1%;
- трудности контроля и мониторинга индивидуального процесса – 16,1%;
- сложности с использованием образовательной платформы – 16,1%;
- дополнительное время на подготовку заданий – 19,4%.

Результаты опроса показали, что только 6% от общего числа опрошенных не испытывают трудностей при внедрении и использовании цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс колледжа, что говорит о необходимости поиска системных решений для решения проблем. Это возможно путем проведения мотивационной работы среди методической группы и педагогов, определения инструментов оценки сформированности цифровых компетенций и взаимодействие с коллегами из других колледжей по вопросам эффективного внедрения ЦОР [13, с. 65].

Практика применения ЦОР в колледже, на наш взгляд, ориентирована как на повышение качества образования, так и на повышение профессиональных компетенций преподавателей, что позволяет сформировать

целостную цифровую образовательную среду колледжа и более эффективно использовать принципиально новые формы обучения. Внедрение ЦОР опирается на работу методической группы, которая не только обеспечивает комплексную методическую и техническую поддержку, но и организует мероприятия по повышению цифровых компетенций педагогов, процесс обмена дидактическими и методическими материалами.

Среди преподавателей английского языка АНО ПО «IThub» (Москва) был проведен опрос с целью выявления наиболее эффективных, доступных, простых в применении и частотных цифровых ресурсов, которые могут быть использованы для решения проблем внедрения ЦОР в образовательный процесс колледжа, упомянутых ранее. В результате были выделены 6 онлайн-сервисов, способных помочь разнообразить и индивидуализировать процесс обучения, сэкономить время на проверку работ и обеспечить доступность и асинхронность при выполнении задания: WordWall (33%), LearningApps (20%), Quizlet (20%), Bamboozle (13%), JamBoard (7%), Teach This (7%) [2].

Внедрение ЦОР в образовательный процесс может быть связано как с положительными аспектами, так и с отрицательными, к примеру, нецелесообразностью использования некоторых ресурсов в образовательном процессе, низкой их эффективностью, рассеиванием внимания со стороны студентов и снижением качества образования.

В связи с этим, в переходный период к цифровому образованию встает вопрос анализа и разработки алгоритма внедрения ЦОР для обеспечения эффективного, комплексного и рефлексивного использования новых форм обучения.

Характерной чертой процесса внедрения ЦОР является разнообразие и всесторонняя направленность на организацию образовательного процесса комплексно и таким образом, чтобы связать воедино: обучающие программы, систему тестирования, цифровые пособия для студентов, дистанционные цифровые ресурсы при постоянном сетевом доступе, обеспечить дифференциацию учебного процесса, обратную связь между преподавателями, методистами и студентами и совместную работу над проектами или практическими заданиями [8, с. 8].

Можно сделать вывод, что при внедрении ЦОР в образовательный процесс колледжа разрабатывается и утверждается целый комплекс цифровых ресурсов и цифровых технологий, для которых характерны большие дидактические возможности и дифференциация учебного процесса.

## Обсуждение

В результате проведенного исследования было установлено, что интеграция цифровых образовательных ресурсов в процесс обучения в колледже может повысить его эффективность. Это подтверждается ранее опубликованными работами, такими как исследование О.У. Гогицаевой [5], где подчеркивается важность цифровизации для соответствия требованиям современного рынка труда. Важно отметить, что цифровые ресурсы становятся неотъемлемой частью как цифровой экономики, так и цифрового образования, что позволяет улучшить качество образовательных услуг и сократить разрыв между ожиданиями работодателей и результатами профессионального образования [8].

Одним из ключевых результатов нашего исследования является выявление необходимости модернизации образовательного процесса, что соответствует выводам других авторов [12], которые акцентируют внимание на создании модели цифровой образовательной среды. Эта модель должна не только соответствовать требованиям цифрового общества, но и обеспечить подготовку студентов к профессиональной деятельности в условиях постоянных изменений.

Тем не менее, следует отметить пределы нашего исследования: ограниченный объем выборки и фокус на определенных специальностях могут влиять на обобщаемость результатов. Практическая значимость данного исследования заключается в разработке рекомендаций по внедрению цифровых образовательных ресурсов, что может стать основой для будущих исследований в этой области.

## Заключение

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Методы внедрения цифровых образовательных ресурсов различны в колледжах и не зависят от направления обучения.

2. Задачи внедрения зависят от цели: при проектном подходе трансформируется весь учебный процесс; при методическом подходе акцент делается как на качестве образования, так и на развитии компетенций педагогов; при комплексном подходе уделяется внимание разнообразию цифровых ресурсов и их рефлексивному использованию.

Дальнейшее исследование может быть направлено на определение наиболее эффективных методов и условий внедрения цифровых ресурсов в образовательный процесс колледжа для повышения качества образования.

## Выводы

В результате исследования были выявлены ключевые особенности внедрения цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), способствующие оптимизации учебного процесса, такие как адаптивность обучения и повышение вовлеченности студентов. Однако наряду с положительными аспектами мы также обнаружили ряд проблем, включая технические трудности и недостаточную подготовленность преподавателей к работе с цифровыми инструментами. Эти факторы подчеркивают необходимость комплексного подхода к интеграции ЦОР в образовательную практику, который учитывает как технические, так и педагогические аспекты. В конечном итоге, эффективное внедрение ЦОР может значительно улучшить качество образования и способствовать формированию цифровой компетентности учащихся в условиях современной образовательной среды.

## Библиографический список / References

1. Абалуев Р.Н., Астафьева Н.Г., Баскакова Н.И. Интернет-технологии в образовании. Тамбов, 2002. [Abaluev R.N., Astafyeva N.G., Baskakova N.I. Internet tehnologii v obrazovanii [Internet technologies in education]. Tambov, 2002.]
2. Алешин А.В., Паштаев Б.Д., Сорокопуд Ю.В. Особенности научно-педагогического обеспечения освоения процесса применения цифровой среды и цифровых ресурсов в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-3. С. 24–28. [Aleshin A.V., Pashtaev B.D., Sorokopud Yu.V. Features of scientific and pedagogical support for mastering the process of using the digital environment and digital resources in vocational education]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024. No. 83-3. Pp. 24–28. (In Rus.)]
3. Баранова Е.М., Кущенко Е.А. Электронный учебно-методический комплекс как компонент цифровой образовательной среды колледжа // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 67–75. [Baranova E.M., Kushchenko E.A. Electronic educational and methodological complex as a component of the digital educational environment of the college. *Pedagogical Education in Russia*. 2019. No. 7. Pp. 67–75. (In Rus.)]
4. Богуславский М.В., Мачехина О.Н. Педагогика цифровой эпохи в контексте образовательной реальности // Народное образование. 2020. № 6 (1483). С. 34–45. [Boguslavskiy M.V., Machekhina O.N. Pedagogy of the digital era in the context of educational reality. *Public Education*. 2020. No. 6 (1483). Pp. 34–45. (In Rus.)]
5. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Цифровые образовательные ресурсы в профессиональной деятельности педагога // ЦИТИСЭ. 2022. № 2 (32). С. 182–190. [Gogitsaeva O.U., Kochisov V.K. Digital educational resources

- in the professional activity of a teacher]. *CITISE*. 2022. No. 2 (32). Pp. 182–190. (In Rus.)]
6. Горюнова М.А., Клименков А.Г. Создание образовательных ресурсов в сети Интернет. СПб., 2002. [Goryunova M.A., Klimenkov A.G. Sozdanie obrazovatelnykh resursov v seti Internet [Creation of educational resources on the Internet]. St. Petersburg, 2002.]
  7. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Рекомендации по эффективному формированию информационных ресурсов образовательных порталов // Интернет-порталы: содержание и технологии. Вып. 3. М., 2005. С. 134–166. [Grigorev S.G., Grinshkun V.V., Krasnova G.A. Recommendations for the effective formation of information resources of educational portals. *Internet portaly: sodержanie i tekhnologii*. Vol. 3. Moscow, 2005. Pp. 134–166. (In Rus.)]
  8. Денисов Р.Ю. Цифровые образовательные технологии в системе обучения студентов колледжа // Цифровые инструменты в образовании: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Сургут, 6–7 апреля 2023 г. Сургут, 2023. С. 8–11. [Denisov R.Yu. Digital educational technologies in the system of teaching college students. *Tsifrovye instrumenty v obrazovanii: sbornik statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Surgut, 6–7 aprelya 2023 g.* Surgut, 2023. Pp. 8–11. (In Rus.)]
  9. Манапова О.Н., Подин М.С. Организация взаимодействия структурных подразделений колледжа с целью разработки цифровых образовательных ресурсов // Виртуальные мастерские – технология умножения профессионально-познавательных возможностей обучающихся СПО: сборник материалов Всероссийского научно-практического форума / под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург, 2021. С. 135–140. [Manapova O.N., Podin M.S. Organization of interaction of structural divisions of the college in order to develop digital educational resources. *Virtualnye masterskie – tekhnologiya umnozheniya professionalno-poznavatelnykh vozmozhnostey obuchayushchikhsya SPO: sbornik materialov Vserossiyskogo nauchno-prakticheskogo foruma*. E.F. Zeer (ed.). Ekaterinburg, 2021. Pp. 135–140. (In Rus.)]
  10. Мовчан И.Н. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения // Электротехнические системы и комплексы. 2015. № 3 (28). С. 55–58. [Movchan I.N. Information and educational environment of an educational institution. *Electrotechnical Systems and Complexes*. 2015. No. 3 (28). Pp. 55–58. (In Rus.)]
  11. Национальная система квалификаций и перспективы развития преемственности общего и профессионального образования / В.И. Блинов, Е.Ю. Есина, Л.Н. Куртеева и др. // Образовательная политика. 2018. № 1 (76). С. 30–35. [Blinov V.I., Esina E.Yu., Kurteeva L.N. et al. National system of qualifications and prospects for the development of continuity of general and vocational education. *Educational Policy*. 2018. No. 1 (76). Pp. 30–35. (In Rus.)]
  12. Сташкевич И.Р. Информационно-образовательная среда профессиональной образовательной организации – смена образовательной парадигмы //

Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 9 (13). С. 26–28. [Stashkevich I.R. Information and educational environment of a professional educational organization – a change in the educational paradigm. *Vocational Education and Labour Market*. 2014. No. 9 (13). Pp. 26–28. (In Rus.)]

13. Туранова Л.М. Подход к формированию цифровой образовательной среды: из опыта педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование. 2021. № 6 (310). С. 64–67. [Turanova L.M. Approach to the formation of a digital educational environment: From the experience of a pedagogical college. *Secondary Vocational Education*. 2021. No. 6 (310). Pp. 64–67. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 29.01.2025, принята к публикации 06.03.2025

The article was received on 29.01.2025, accepted for publication 06.03.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Бурого Влада Валерьевна** – аспирант кафедры педагогических технологий непрерывного образования Института непрерывного образования, Московский городской педагогический университет

**Vlada V. Burago** – postgraduate student at the Department of Pedagogical Technologies of Continuous Education of the Institute of Continuous Education, Moscow City University

E-mail: ladaamm@yandex.ru

**К.В. Гоголданова**

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Методические подходы к обучению будущих учителей информатики программированию интеллектуальных роботов образовательного назначения

В статье рассматриваются различные методические подходы обучения будущих учителей информатики в области программирования устройств образовательной робототехнике. Приводится определение термина «образовательная робототехника». Уделяется внимание использованию технологического подхода, который предполагает использование специально разработанных методических материалов, таких как лабораторный практикум, информационные и технологические карты. Эти материалы обеспечивают структурированность и последовательность в изучении сложных тем, связанных с программированием роботов. В работе детально описывается опыт Института физики, технологии и информационных систем Московского педагогического государственного университета по разработке и апробированию практикума по программированию микроконтроллерных плат и образовательных роботов на их основе.

**Ключевые слова:** подготовка учителей информатики в вузе, практикум по программированию, образовательная робототехника, технологическая карта на занятиях по робототехнике, практическая подготовка специалистов

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гоголданова К.В. Методические подходы к обучению будущих учителей информатики программированию интеллектуальных роботов образовательного назначения // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 133–140. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-133-140

© Гоголданова К.В., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-133-140

**K.V. Gogoldanova**Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Methods of teaching future computer science teachers to program intelligent educational robots

The article discusses various methodological approaches to teaching future computer science teachers in the field of device programming and educational robotics. The definition of the term “educational robotics” is given. Attention is paid to the use of a technological approach, which involves the use of specially developed methodological materials, such as laboratory practice, information and technological maps. These materials provide structure and consistency in the study of complex topics related to robot programming. The paper describes in detail the experience of the Institute of Physics, Technology and Information Systems of Moscow Pedagogical State University in developing and testing a practical course on programming microcontroller boards and educational robots based on them.

**Key words:** training of computer science teachers at a university, practical training in programming, educational robotics, technological map in robotics classes, practical training of specialists

CITATION: Gogoldanova K.V. Methods of teaching future computer science teachers to program intelligent educational robots. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 133–140. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-133-140

В условиях активного развития технологий и цифровизации экономики особое значение приобретает подготовка квалифицированных специалистов в области робототехники и систем автоматизации. Сегодня, начиная со школьной ступени образования, происходит интеграция основ робототехники в учебную программу. В частности, в рамках

изучения информатики учащиеся 9–11 классов знакомятся с технологиями, связанными с робототехникой и автоматизацией. Ученики осваивают принципы обратной связи в системах управления техническими устройствами, принципы работы с цифровыми датчиками, микроконтроллерами, рассматривают примеры роботизированных систем, применяемых в различных сферах от управления движением в транспортных системах до автоматизации производственных процессов и бытовых систем, в том числе с использованием интернета вещей. А также знакомятся с использованием методов искусственного интеллекта в робототехнике и др. Для обеспечения качественного обучения школьников в области образовательной робототехники современный учитель информатики должен не только владеть базовыми принципами программирования, но и обладать специализированными знаниями и навыками в сфере робототехники.

Под понятием «образовательная робототехника» мы понимаем «прикладное научное направление, которое занимается изучением, разработкой и конструированием программно-управляемых роботов образовательного назначения и электронных устройств автоматизированного управления, а также разработкой и реализацией организационно-методического обеспечения для обучения детей и молодежи в этой области» [4, с. 8]. основоположниками образовательной робототехники являются педагоги-исследователи: К.А. Вегнер, Я.А. Ваграменко, И.В. Тузикова, С.А. Филиппов, М.В. Васильев, Г.Ю. Яламов, Т.Б. Казиахмедов и др. [4; 5].

Среди основных методических подходов, применяемых в обучении программированию образовательных роботов, можно выделить системный, деятельностный, креативный, индивидуальный и технологический. Системный подход подразумевает рассмотрение процесса обучения как сложной системы, состоящей из взаимосвязанных компонентов. В контексте обучения программированию учебных роботов этот подход предполагает учет всех составляющих от теоретических знаний до практических навыков работы с оборудованием с учетом целей, результатов обучения, а также средств и методов программирования. Деятельностный подход при обучении программированию подразумевает выполнение студентами лабораторных, практических работ, решение учебных задач. Креативный подход направлен на развитие творческого потенциала учащихся. При программировании устройств образовательной робототехники это может включать разработку оригинальных проектов, поиск нестандартных решений задач, создание уникальных алгоритмов. Индивидуальный подход в обучении программированию учитывает индивидуальные особенности, интересы и уровень

подготовки каждого учащегося, например, обучающимся предоставляется возможность выбора тем проектов, адаптацию сложности заданий и др. [2; 6]. Технологический подход в обучении программированию устройств образовательной робототехники позволяет совместить различные подходы и достигнуть желаемых результатов обучения с помощью специально разработанных методических материалов, таких как лабораторный практикум, информационные и технологические карты. Технологический подход требует разработки системы целей обучения, диагностических материалов от простых к сложным, корректирующих материалов и самостоятельных работ, дифференцированных также по уровням сложности [3].

При поиске эффективных организационно-методических подходов к обучению будущих учителей информатики программированию роботов образовательного назначения в Московском педагогическом государственном университете в Институте физики, технологии и информационных систем был разработан и апробирован практикум по программированию микроконтроллерных плат и образовательных роботов на их основе. Практикум был основан на технологическом подходе. В содержании лабораторного практикума отражены темы: «Микроконтроллеры и средства их программирования», «Ардуино-совместимые микроконтроллерные платы», «Программируемые сервоприводы Dupamixel», «Одноплатные микрокомпьютеры», «Образовательные робототехнические наборы», «Интеллектуальные мобильные роботы», «Системы автоматизации». Что в отличие от многих практикумов, которые ограничиваются рассмотрением образовательных роботов, созданных на основе готовых блоков типа «Лего», позволяет обучающимся получить опыт работы с различными микроконтроллерными платами, микрокомпьютерами, датчиками и интеллектуальными модулями.

Работа в рамках лабораторного практикума по программированию роботов образовательного назначения включает в себя несколько этапов [1].

1. *Теоретическая подготовка.* На этом этапе студенты знакомятся с устройством, принципами работы микроконтроллеров, датчиков или других компонентов, с основными правилами программирования, а также с применяемыми библиотеками. Для теоретического ознакомления студенты используют информационные карты.

2. *Практическая работа.* Студенты учатся подключать и настраивать оборудование, а также разрабатывать программы для управления роботами или его компонентами, выполняя тренировочные задания лабораторного практикума.

3. *Выполнение контрольных работ.* Контрольные работы представлены в технологических картах и имеют дифференцированный уровень

сложности. Обучающиеся самостоятельно выбирают задания в соответствии со своим уровнем подготовки. Для обеспечения успешного освоения навыков программирования технологические карты содержат корректирующие материалы, которые позволяют студенту гарантированно справиться с поставленной задачей.

4. *Самостоятельная работа.* Для ее организации студенты также используют технологические карты. Они включают блок задач различного уровня сложности для самостоятельного выполнения.

5. *Оценка усвоения материала.* Для оценки уровня усвоения материала студентами используются контрольные вопросы по темам практикума.

Как видим, важным документом, регулирующим обучение при использовании технологического подхода, является технологическая карта. Рассмотрим пример технологической карты по теме «Настройка сервопривода Dynamixel и программирование с помощью платы OpenCM». Технологическая карта включает в себя следующие разделы: тема, микроцели занятия, задания для диагностики разного уровня сложности (низкий, средний, высокий), коррекция для тех, кто не достиг низкого уровня, а также задания для домашней или самостоятельной работы.

## Пример технологической карты

*Микроцель 1* – уметь настраивать основные параметры сервопривода Dynamixel в приложении Dynamixel Wizard.

*Микроцель 2* – уметь программировать вращение сервопривода Dynamixel.

### *Диагностика для микроцели 1*

(Низкий). Подключить сервопривод к компьютеру и присвоить ему ID-номер 12 с помощью программы Dynamixel Wizard 2.0.

(Средний). Подключить сервопривод Dynamixel к компьютеру и настроить диапазон вращения сервопривода для обеспечения точного позиционирования от 45 градусов до –45 градусов.

(Высокий). Подключить два сервопривода к компьютеру, настроить режим работы первого сервопривода «Колесо», задать скорость вращения 85 ед., а второго «Позиционирование» и установить в положение 180 градусов.

### *Диагностика для микроцели 2*

(Низкий). Подключить сервопривод Dynamixel к микроконтроллерной плате OpenCM и написать программу, которая будет обеспечивать вращение вала сервопривода на углы 90 градусов, 0 градусов

и –90 градусов с трехсекундной задержкой между изменениями положения, скорость вращения задать 100.

(Средний). Подключить сервопривод DYNAMIXEL к микроконтроллерной плате OpenCM и разработать программу, которая будет обеспечивать вращение вала сервопривода на 10 градусов за каждый шаг полного оборота (360 градусов) с задержкой 0,5 с, сопровождаемое миганием встроенного светодиода на микроконтроллере, и быстрый возврат в исходное положение.

(Высокий). Подключить сервопривод DYNAMIXEL к микроконтроллерной плате OpenCM и разработать программу, которая учитывает внешние условия: если сервопривод встречает сопротивление, он должен увеличить крутящий момент для преодоления нагрузки.

*Коррекция для микроцели 1:* подключите преобразователь SMPS2DYNAMIXEL к блоку питания и к сервоприводу DYNAMIXEL, далее для подключения сервопривода к компьютеру используйте преобразователь интерфейса USB-DXL-AR. В приложении DYNAMIXEL Wizard 2.0. найти строку ID и в меню настройки указать нужное значение и сохранить его.

*Коррекция для микроцели 2:* воспользуйтесь справочником языка программирования или встроенным примером в библиотеке DYNAMIXEL2ARDUINO и выучите функции установка скорости и задание положения сервопривода.

### *Самостоятельная работа*

(Низкий). Напишите программу, которая поворачивает вал сервопривода в режиме колесо и считает обороты. Результат выводится в монитор порта в виде «Количество оборотов = ...».

(Средний). Напишите программу, которая будет поворачивать сервопривод DYNAMIXEL на определенный угол при получении сигнала от внешнего устройства (например, кнопки, подключенной к микроконтроллеру). Угол поворота должен быть задан заранее в программе.

(Высокий). Подключите к микроконтроллеру сервопривод и две кнопки, первая кнопка устанавливает положение вала серводвигателя 90 градусов, вторая кнопка при нажатии изменяет угол поворота на 10 градусов. Угол поворота ограничен диапазоном от 0 до 180 градусов. После каждого действия выводите текущий угол в монитор порта.

Подготовленные материалы для технологической карты необходимо внести в бланк. Дополнительно в карту можно включить сведения балльно-рейтинговой системы (количество баллов, начисляемых за результаты диагностики) и список из 1–3 учебников или интернет-источников по теме.

Разработка и организация практикума по программированию образовательных роботов является важной частью практической подготовки будущих учителей информатики. Практический подход позволяет студентам не только получить необходимые знания и навыки, но и понять, как применять их на практике, что в дальнейшем поможет им эффективно преподавать и вдохновлять учеников и как следствие формировать новое поколение инженеров. Таким образом, внедрение практикума по программированию образовательных роботов является важным шагом в системе образования.

### Библиографический список / References

1. Абдулгалимов Г.Л., Косино О.А., Гоголданова К.В. Практикум по программированию микроконтроллерных платформ (на примере наборов образовательной робототехники): учебное пособие. М., 2024. [Abdulgalimov G.L., Kosino O.A., Gogoldanova K.V. Praktikum po programmirovaniyu mikrokontrollernykh platform (na primere naborov obrazovatelnoy robototekhniki) [Workshop on programming microcontroller platforms (using educational robotics kits as an example)]. Tutorial. Moscow, 2024.]
2. Кузнецов А.А., Захарова Т.Б., Захаров А.С. Общая методика обучения информатике: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М., 2014. Ч. 1. [Kuznecov A.A., Zaharova T.B., Zaharov A.S. Obshchaya metodika obucheniya informatike [General methods of teaching computer science]. Teaching aid for students of pedagogical universities. Moscow, 2014. Part 1.]
3. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград, 2006. [Monahov V.M. Vvedenie v teoriyu pedagogicheskikh tekhnologiy [Introduction to the theory of pedagogical technologies]. Volgograd, 2006.]
4. Образовательная робототехника как инновационная технология обучения: монография / Я.А. Ваграменко, О.М. Карпенко, Г.Ю. Яламов и др. М., 2019. [Vagramenko Ya.A., Karpenko O.M. Yalamov G.Yu. et al. Obrazovatel'naya robototekhnika kak innovacionnaya tekhnologiya obucheniya [Educational robotics as an innovative teaching technology]. Monograph. Moscow, 2019.]
5. Роберт И.В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М., 2006. [Robert I.V. Tolkovyy slovar terminov ponyatiynogo apparata informatizatsii obrazovaniya [Explanatory dictionary of terms of the conceptual apparatus of informatization of education]. Moscow, 2006.]
6. Теория и методика обучения информатике: учебник / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер и др. М., 2008. [Lapchik M.P., Semakin I.G., Henner E.K. et al. Teoriya i metodika obucheniya informatike [Theory and methods of teaching computer science]. Textbook. Moscow, 2008.]

Статья поступила в редакцию 25.01.2025, принята к публикации 15.03.2025

The article was received 25.01.2025, accepted for publication 15.03.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Гоголданова Кермен Вячеславовна** – старший преподаватель кафедры технологических и информационных систем Института физики, технологии и информационных систем, Московский педагогический государственный университет

**Kermen V. Gogoldanova** – senior lecturer at the Department of Technological and Information Systems, Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow Pedagogical State University

E-mail: kv.gogoldanova@mpgu.su

## А.Р. Дорофеева

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

# Изучение барьеров и мотивов взаимодействия преподавателей и студентов: теоретический обзор

Актуальность изучения барьеров и мотивов взаимодействия преподавателей и студентов обусловлена значимостью коммуникации для обеих сторон, а также наличием дисбаланса между желаемой частотой взаимодействия преподавателей и студентов российских вузов и реальным опытом. Статья представляет собой обзор зарубежных и российских исследований, посвященных барьерам и мотивам взаимодействия преподавателей и студентов, а также взаимодействию в целом и факторам, влияющим на него. Проведенный обзор позволяет систематизировать данные о барьерах и мотивах взаимодействия преподавателей и студентов, полученные зарубежными и российскими исследователями, сделать выводы об ограничениях применяемых методологических подходов, а также открывает перспективы дальнейших исследований по теме в российском образовательном контексте.

**Ключевые слова:** взаимодействие преподавателей и студентов, барьеры во взаимодействии субъектов образования, мотивы взаимодействия участников образовательного процесса, российский образовательный контекст

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дорофеева А.Р. Изучение барьеров и мотивов взаимодействия преподавателей и студентов: теоретический обзор // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 141–157. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-141-157

© Дорофеева А.Р., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-141-157

**A.R. Dorofeeva**HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## Studying barriers and motives for interaction between teachers and students: A theoretical review

The relevance of studying barriers and motives for interaction between teachers and students is due to the importance of communication for both parties, as well as the imbalance between the desired frequency of interaction between teachers and students of Russian universities and real experience. The article is a review of foreign and Russian studies devoted to barriers and motives for interaction between teachers and students, as well as interaction in general and the factors influencing it. The conducted review allows us to systematize the data on barriers and motives for interaction between teachers and students obtained by foreign and Russian researchers, draw conclusions about the limitations of the applied methodological approaches, and opens up prospects for further research on the topic in the Russian educational context.

**Key words:** interaction between teachers and students, barriers in interaction between subjects of education, motives for interaction between participants in the educational process, Russian educational context

CITATION: Dorofeeva A.R. Studying barriers and motives for interaction between teachers and students: A theoretical review. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 141–157. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-141-157

## Введение

Взаимодействие преподавателей и студентов является неотъемлемой частью образовательного процесса вуза и имеет высокую ценность для обеих сторон. Положительные последствия для студентов с точки зрения образовательного процесса включают повышение мотивации [21; 46] и качества освоения дисциплин, в частности улучшение успеваемости [9; 12; 27], укрепление намерения завершить обучение по выбранной специальности [11; 43].

Кроме того, студенты, которые чаще взаимодействуют с преподавателями, в особенности во внеучебное время, демонстрируют большую удовлетворенность обучением в вузе [34; 39], выше оценивают свои способности к обучению [27; 33].

С точки зрения будущей карьеры студентов, общаясь с преподавателями, они перенимают их профессиональный опыт и становятся увереннее в вопросе выбора карьерной траектории [9; 28; 48–50]. Взаимодействие с преподавателями играет роль и в личной жизни студентов, помогает разобраться с жизненными проблемами [9], а также способствует когнитивному развитию, развитию самооффективности, формированию лидерских качеств и т.д. [23; 32; 38; 39].

Для преподавателей взаимодействие со студентами – это источник удовлетворенности [50], гордости и удовольствия от своей работы [48]. Внеучебное взаимодействие является для преподавателей важным источником информации о знаниях, навыках и потребностях студентов. Данная информация используется преподавателями при планировании изменений учебной программы, формировании системы оценивания, а также в ходе академического консультирования [48], позволяет создать гармоничную образовательную атмосферу [9; 22].

Вместе с этим между преподавателями и студентами российских вузов отмечается заметный недостаток взаимодействия. Преподаватели и студенты в большинстве случаев общаются формально и имеют ограниченный опыт взаимодействия<sup>1</sup> (см. также: [4; 5; 8; 9]). Это касается как учебных вопросов (к примеру, индивидуальное обсуждение задания и оценки по курсу<sup>2</sup>), так и, в большей степени, вопросов, не связанных напрямую с учебным процессом (к примеру, обсуждение

<sup>1</sup> Отчет по проекту «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий» / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М., 2014. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2014/10/21/1098991659/Отчет%20по%20проекту%20МСХТ.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

<sup>2</sup> Там же.

с преподавателями карьерных планов, совместная работа над проектом во внеучебное время<sup>3</sup> [5]).

Показатели заинтересованности преподавателей и студентов в различных видах взаимодействия при этом значительно выше показателей регулярности реального опыта коммуникации. Обе стороны демонстрируют заинтересованность в выстраивании более доверительных отношений [5; 6; 8; 9].

Учитывая наличие дисбаланса между желаемой частотой взаимодействия преподавателей и студентов российских вузов и реальным опытом, а также значимость такого рода коммуникации, представляется необходимым определить, что препятствует общению и каковы его мотивы. Взаимодействие преподавателей и студентов является специфичной формой коммуникации. Его барьеры и мотивы могут не совпадать с барьерами и мотивами, актуальными для других межличностных контекстов, к примеру, школы, и общения в целом и потому нуждаются в целенаправленном рассмотрении [25; 35; 41].

Вопрос барьеров и мотивов взаимодействия преподавателей и студентов является в большей степени разработанным в зарубежной научной литературе [17; 30; 31; 35]. Применительно к российскому образовательному контексту вопрос практически не изучался целенаправленно. При этом зависимость различных аспектов взаимодействия преподавателей и студентов от национальных и культурных особенностей позволяет предположить, что ряд барьеров и мотивов взаимодействия могут быть специфичными для конкретной страны [6; 24; 25; 35].

В данной статье посредством систематического обзора зарубежных и российских исследований, посвященных непосредственно барьерам и мотивам взаимодействия преподавателей и студентов, процессу взаимодействия в целом и факторам, влияющим на него, будут решены следующие задачи:

- систематизировать данные о барьерах и мотивах взаимодействия преподавателей и студентов, полученные зарубежными и российскими исследователями;
- выявить ограничения применяемых методологических подходов;
- сделать выводы о необходимости дальнейших исследований по теме в российском образовательном контексте и сформулировать рекомендации относительно целесообразного методологического подхода.

<sup>3</sup> Отчет по проекту «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий» / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М., 2014. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2014/10/21/1098991659/Отчет%20по%20проекту%20МСХТ.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

Литература для обзора была собрана из различных источников. Первоначально был проведен электронный поиск с использованием баз данных Google Scholar и EBSCO. Поисковые запросы сочетали «взаимодействие/взаимоотношения преподавателей и студентов» («teacher–student relationship (interaction)», «student–teacher relationship (interaction)», «professor–student relationship (interaction)», «student–professor relationship (interaction)», «student–faculty relationship (interaction)») и «барьеры» («barriers», «boundaries»), «мотивы» («motives»), «факторы» («factors»). Впоследствии использовалась стратегия поиска литературы путем изучения списков использованных источников в отобранных работах. В связи с тем, что исследований, посвященных непосредственно барьерам и мотивам взаимодействия преподавателей и студентов, крайне мало среди зарубежных и, в особенности, российских работ, было принято решение о включении в обзор также исследований, косвенно затрагивающих данные вопросы. К примеру, в нескольких рассматриваемых работах идентифицируются факторы, влияющие на взаимодействие, и на их основе можно говорить о барьерах общения. В итоге в обзор вошла 31 работа зарубежных и российских исследователей.

## **Обзор зарубежных и российских исследований барьеров и мотивов взаимодействия преподавателей и студентов**

### **Обзор зарубежных исследований**

В ряде исследований, проведенных на протяжении последних 50 лет в образовательном контексте США, Великобритании, Китая отмечается недостаток взаимодействия преподавателей и студентов. Коммуникация практически не выходит за рамки учебного процесса, контакты редки и достаточно кратки [15; 17; 29; 36; 45; 48 и др.]. Соответственно, проблема недостатка взаимодействия преподавателей и студентов актуальна для многих стран.

Несмотря на наличие в зарубежной литературе большого количества работ, обосновывающих значимость взаимодействия преподаватель–студент и оценивающих его частоту [21; 27; 33; 39; 46 и др.], взаимоотношения преподавателей и студентов остаются недостаточно изученной областью [25; 30], мало что известно о том, как коммуникация воспринимается, оценивается и переживается самими студентами и преподавателями [25].

В частности, количество зарубежных работ, посвященных барьерам и мотивам взаимодействия преподавателей и студентов, невелико. Барьеры, выявленные П. Вилсон (США), С. Соттен и Б. Вилсон (США),

Э. Карпузас и А. Эмвалотисом (Греция), М. Кастрианом (Нидерланды), С. Андреа и Р. Муноц (Австралия) и др. можно условно разделить на барьеры со стороны студентов, барьеры со стороны преподавателей, особенности вуза и другие внешние факторы (табл. 1).

Таблица 1

### Барьеры взаимодействия преподавателей и студентов, с точки зрения студентов

Барьеры со стороны студентов	Нехватка времени (необходимость работать и другие обстоятельства) [17; 30]
	Незаинтересованность в общении [17]
	Неуверенность в заинтересованности преподавателей [Там же]
	Неудачный опыт взаимодействия в прошлом [15; 17]
	Действительное или субъективно воспринимаемое отсутствие точек соприкосновения (студенты недостаточно знают преподавателей, чтобы понять, есть ли у них что-то общее) [13; 17; 47]
	Отсутствие интереса и мотивации к учебе в целом [16; 30]
	Академическое мошенничество [30]
	Негативное (корыстное) отношение к преподавателям [Там же]
	Академические (например, интенсивная учебная нагрузка) и личные (например, финансовые) проблемы [Там же]
	Удаленное от кампуса место проживания [16; 30]
Барьеры со стороны преподавателей	Нехватка времени, спешка (студенты не осмеливаются «воровать» время преподавателей, поскольку они кажутся им слишком занятыми) [17; 31; 47]
	Переутомление [30]
	Личностные особенности (импульсивность, строгость, упрямство, отсутствие чувства юмора и т.д.) [17; 31]
	Негативное отношение к студентам (преподаватели считают себя выше студентов, имеют завышенные ожидания, не хотят помогать в трудной ситуации, неуважительно относятся к представителям других культур и т.д.), запугивание, дискриминация (неравнозначное отношение, сексизм) [13; 17; 30; 31]
	Отсутствие интереса к взаимодействию [13; 17; 30; 47]

	Возраст (с более молодыми преподавателями студентам легче наладить контакт) [31]
	Преподавание трудной или незнакомой для учащихся дисциплины [30]
	Неподобающий внешний вид [Там же]
	Редкое присутствие в кампусе [17]
Особенности вуза и другие внешние факторы	Размер аудиторий и количество студентов в классе (большие лекционные аудитории и их наполняемость затрудняют взаимодействие) [13–15; 17]
	Планировка корпуса (студенты редко видят преподавателей на территории вуза из-за отсутствия общих зон) [17]
	Языковой барьер (разные языки, формулировки, произношение) [31]

Что касается мотивов взаимодействия, в ходе исследования М. Мартин и др. (США), были выявлены пять укрупненных групп мотивов, побуждающих студентов общаться с преподавателями:

- для выстраивания взаимоотношений (relate): поближе узнать преподавателя, подружиться с ним/ней, выстроить личные взаимоотношения, потому что преподаватель кажется интересным, есть что-то общее;
- функциональные (functional): получить разъяснения по учебным вопросам, получить помощь с заданием/работой, узнать, как можно улучшить знание предмета, получить дополнительную информацию о критериях оценивания;
- оправдания (excuse): объяснить, почему работа была сдана позже срока/не сдана, почему были пропущены занятия, чтобы оспорить/обсудить полученную оценку;
- участия (participation): выглядеть вовлеченным в занятие, получить оценку за участие в занятии, продемонстрировать понимание материала, свои знания;
- подхалимаж (sycophancy): подлизаться, «заработать очки», получить расположение преподавателя [35].

Стимулировать развитие взаимоотношений с преподавателями, по мнению студентов, может посвящение преподавателем достаточного количества времени индивидуальной работе со студентом (например, проверка какой-либо работы и содержательная обратная связь), оказание поддержки в трудной жизненной ситуации, ответом на которые станет взаимно хорошее отношение со стороны студента [44].

Насколько нам известно, мнение преподавателей о барьерах и мотивах взаимодействия со студентами пока не становилось центральным объектом исследования в работах зарубежных авторов. Однако в работах Э. Карпузас и А. Эмвалотиса (Греция) и Г. Хагенауэр и др. (Австралия), изучающих взгляды преподавателей на процесс взаимодействия в целом, и некоторых других исследованиях, посвященных взаимодействию преподаватель–студент, обозначаются факторы, позитивно и негативно влияющие на него.

По мнению преподавателей, одной из предпосылок к выстраиванию значимых взаимоотношений может стать совместная со студентом работа над интересной для обеих сторон темой (например, дипломной работой, проектом). В этом случае обсуждение рабочих моментов может перерасти в общение на личные темы [20; 30].

Можно отметить следующие негативно влияющие факторы, выявленные в рамках предыдущих исследований:

- нехватка у преподавателей времени из-за семейной жизни и необходимости вести активную публикационную и преподавательскую деятельность [20; 24; 26];
- количество обучающихся в группе (более тесные отношения с высоким уровнем доступности легче поддерживать в группах с меньшим количеством студентов);
- день недели или время проведения курса (утренние, особенно в понедельник, или вечерние, особенно в пятницу, занятия могут быть сложными в плане взаимодействия со студентами, т.к. обучающиеся менее мотивированы);
- получение студентами низкой оценки и последующее обвинение преподавателя [24];
- культурные различия, молодой возраст и незрелость студентов [24; 26];
- редкое присутствие преподавателей в кампусе (например, приглашенные преподаватели) [24];
- отсутствие поддержки взаимодействия со стороны руководства вузов (внеклассное общение со студентами зачастую не стимулируется, в т.ч. материально, а является моральным выбором преподавателя);
- незаинтересованность студентов в общении и внеклассных мероприятиях [16; 20; 40];
- эмоциональное выгорание преподавателей из-за переутомления;
- конкуренция между студентами и преподавателями;
- интенсификация учебного процесса;
- социальный контекст (финансовый кризис, пренебрежение к высшему образованию, вмешательство семей студентов, сплетни) [30].

Подрыв уже налаженных взаимоотношений может быть связан с тем, что студент или преподаватель в моральном или интеллектуальном плане не соответствует ожиданиям другой стороны, а также быть обусловлен обстоятельствами, в результате которых утрачивается педагогический элемент и меняется природа взаимоотношений (деловые отношения между преподавателем и студентом трансформируются в романтические, сексуальные, дружеские, семейные и т.д.; слишком частые встречи за пределами университета; обращение к преподавателям по имени; неуместные прикосновения; эксплуатация; вмешательство в личную жизнь друг друга; подрыв интересов коллег) [30].

В качестве факторов, влияющих на мотивацию студентов и преподавателей вступать во взаимодействие, отдельно следует отметить личностные характеристики и модели поведения обеих сторон. Студенты, имеющие страх общения в целом, склонны избегать внеаудиторного взаимодействия, а обучающиеся с высоким уровнем когнитивной гибкости и самооффективности, напротив, чаще общаются с преподавателями [35].

Что касается характеристик и поведения преподавателей, студенты предпочитают взаимодействовать с педагогами, которые демонстрируют вербальную (юмор, примеры из личного опыта, обращение по имени) и невербальную (улыбка, жесты) открытость [29], увлечены своей дисциплиной, непредвзяты и предоставляют равные возможности всем студентам [30].

Важным фактором взаимодействия является доступность преподавателя, которая включает комплекс личностных черт и моделей поведения, а именно готовность выслушать и принять мнение студентов [47], дружелюбие, поощрение студентов обращаться за помощью или советом [19], вежливость, эмпатичность интерес к жизни и будущей карьере студентов и т.д. [36; 42]. Недружелюбность, грубость, раздражительность, нежелание находить время для общения со студентами, демонстрация превосходства и т.д. в свою очередь создают в глазах студента образ преподавателя, недоступного для внеаудиторного взаимодействия [42].

Преподаватели в свою очередь испытывают сложности с установлением взаимоотношений с чрезмерно застенчивыми, замкнутыми студентами. Однако студенты, проявляющие слишком высокий уровень экстраверсии или доминирования могут вызывать раздражение, что также препятствует общению [24]. Улучшению взаимоотношений способствует проявление студентами интереса к предмету и образовательной программе, уважительное и вежливое отношение к преподавателю, усердие в выполнении своих академических обязанностей [30].

Преподаватели и студенты сходятся во мнении о том, что важную роль в развитии качественного взаимодействия играет сходство (возраст, культурная принадлежность, семейное положение, личностные черты, взгляды, хобби и общие интересы и т.д.) [24], личностная совместимость [30].

В большинстве рассмотренных исследований, посвященных изучению мнения студентов и преподавателей о процессе взаимодействия, его барьерах и мотивах, авторам удалось изучить представления сторон за счет того, что использовались качественные методы исследования (фокус-группы и интервью) [17; 24; 30; 31]. Преподаватели и студенты имели возможность высказать собственные идеи и суждения, что обеспечивает детальное понимание их позиции.

Еще одним наблюдением по итогам рассмотрения зарубежных работ является отсутствие исследований, изучающих одновременно взгляды преподавателей и студентов на барьеры и мотивы взаимодействия, сходства и различия в их восприятии. Имеющиеся исследования, проведенные в образовательном контексте США, стран Европы, Австралии, как правило, освещают взгляды одной из сторон. Исключением является работа Э. Карпузас и А. Эмвалотиса [30].

## Обзор российских исследований

Что касается русскоязычной научной литературы, в исследованиях Л.И. Макаровой и М.В. Старцева, В.Н. Власовой и Н.Ю. Таировой, И.М. Раздорской и др., И.В. Гужва, О.В. Шиняевой и других на основе опроса студентов были идентифицированы личностные качества преподавателей, препятствующие (авторитарность, строгость, принципиальность и др.) и способствующие (вежливость, тактичность, эмпатийность, коммуникабельность и др.) установлению благоприятных взаимоотношений со студентами [1; 3; 7; 9; 10].

В отдельных работах в числе барьеров упоминаются трудовая занятость студентов и их заинтересованность в иных видах деятельности, не предполагающих тесного контакта с преподавателями [4; 9], чрезмерная учебная и бюрократическая загруженность преподавателей [4], а также внедрение электронных образовательных технологий, предполагающих самостоятельное освоение материала студентом [4; 9] и смещение акцента на самообразование в содержании высшего образования [4].

Вопрос мотивов взаимодействия преподавателей и студентов рассматривается еще реже. В единичных работах на основе мнения преподавателей высказывается предположение о том, что зачастую студенты стремятся к общению с преподавателями, руководствуясь прагматичными целями и желая получить снисхождение [9].

Перечисленные русскоязычные работы имеют некоторые ограничения. Во-первых, использовались преимущественно количественные методы исследования: респонденты, отвечая на вопросы анкеты, не имели возможности высказать собственные мысли о факторах, ограничивающих общение преподавателей и студентов помимо личностных характеристик обеих сторон. Кроме того, в большинстве исследований объем выборки был слишком маленьким для формирования обобщающих выводов (80–100 студентов одного вуза). Во-вторых, поиск барьеров коммуникации строился по принципу поиска проблем в другой стороне. То есть в ходе опроса студентов выявлялось, какие профессиональные, личностные характеристики преподавателей мешают им выстраивать взаимоотношения и наоборот. Подобный подход не позволяет изучить барьеры, исходящие непосредственно от обучающихся.

### **Выводы по итогам обзора и обоснование необходимости дальнейших исследований**

Выявленные зарубежными и российскими исследователями барьеры и мотивы, частично сгруппированные на основе сходства, представлены в табл. 2.

Проведенный обзор позволяет сделать вывод о том, что вопрос является в большей степени разработанным в зарубежной научной литературе. Систематизация полученных результатов дает представление о существующих типах барьеров, которые отличаются разнообразием и зачастую имеют межстрановой характер. Мотивы взаимодействия, в особенности со стороны преподавателей, пока остаются недостаточно изученным вопросом. Выявленные в работах российских авторов барьеры и мотивы пересекаются с отмеченными в зарубежных исследованиях. Например, среди барьеров – это личностные характеристики сторон, занятость и незаинтересованность студентов, чрезмерная загруженность преподавателей. Среди мотивов – желание студентов найти выгоду в общении с преподавателем, получить снисхождение. Однако о представлениях российских преподавателей и студентов на данный момент известно гораздо меньше. Учитывая, что общение преподавателей и студентов имеет особенности в зависимости от национального контекста, представляется необходимым провести детальное исследование барьеров и мотивов применительно к российскому образовательному контексту.

Как было отмечено, препятствием на пути к комплексному пониманию представлений преподавателей и студентов о существующих барьерах и мотивах, является тот факт, что в большинстве существующих

Таблица 2

**Барьеры и мотивы взаимодействия преподавателей и студентов, выявленные в ходе обзора зарубежных и российских исследований**

Барьеры		Мотивы студентов
С точки зрения студентов	С точки зрения преподавателей	
<i>США, Европа, Австралия</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Неинтересованность сторон</li> <li>- Неудачный опыт в прошлом</li> <li>- Отсутствие интереса к учебе, внеучебной деятельности</li> <li>- Негативное отношение к дисциплине</li> <li>- Студенты живут далеко от кампуса</li> <li>- Внешний вид преподавателей</li> <li>- Планировка корпуса</li> <li>- Языковой барьер</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Большое количество студентов в группе</li> <li>- Время проведения занятий</li> <li>- Конкуренция сторон</li> <li>- Несоответствие ожиданиям</li> <li>- Отсутствие институциональной поддержки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Для выстраивания взаимоотношений</li> <li>- Функциональные (связанные с курсом)</li> <li>- Оправдание</li> <li>- Демонстрация участия</li> <li>- Подхалимаж</li> </ul>
<p><i>Общее:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- занятость сторон, нехватка времени;</li> <li>- возраст;</li> <li>- личные особенности другой стороны;</li> <li>- негативное отношение другой стороны;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мало общего, личностная несовместимость;</li> <li>- личные проблемы студентов и социальный контекст;</li> <li>- редкое присутствие преподавателей на кампусе</li> </ul>	
<i>Россия</i>		
Личностные особенности преподавателей, стиль общения со студентами	Независимость и неинтересованность студентов	Желание получить снисхождение
<p><i>Предполагаемые:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- чрезмерная загруженность сторон;</li> <li>- внедрение электронных образовательных технологий;</li> <li>- акцент на самообразование</li> </ul>		

работ изучаются взгляды лишь одной из сторон в рамках образовательного контекста разных стран. Исходя из этого, в рамках будущих исследований российского опыта будет целесообразно изучить одновременно взгляды преподавателей и студентов, проанализировать сходства и различия в восприятии ими существующих барьеров и мотивов.

Отметим также, что существующие зарубежные и русскоязычные работы, как правило, лишь фиксируют барьеры и мотивы, актуальные для преподавателей и студентов. Перспективным направлением исследований является попытка объяснения того, как барьеры и мотивы отражаются на различных ситуациях взаимодействия преподавателей и студентов и какова природа их происхождения.

Проанализировав использованные авторами предыдущих исследований методологические инструменты и принимая во внимание новизну вопроса для российского контекста, в качестве наиболее уместного инструмента изучения барьеров и мотивов взаимодействия преподавателей и студентов можно предложить проведение полуструктурированных интервью. Это позволит респондентам аргументировано представить свою позицию, на основе чего станет возможным формирование перечня актуальных барьеров и мотивов и представление выводов о причинах их возникновения, влиянии на ситуации взаимодействия, сходствах и различиях позиций сторон.

## Библиографический список / Referencas

1. Власова В.Н., Таирова Н.Ю. Психологические особенности педагогического общения в вузе // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 86–88. [Vlasova V.N., Tairova N.Yu. Psychological features of pedagogical communication at the university. *Kazan Pedagogical Journal*. 2017. No. 6. Pp. 86–88. (In Rus.)]
2. Воронина Е.А., Курьян М.Л. Особенности внеаудиторного общения преподавателей и студентов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 6. № 72. С. 61–77. [Voronina E.A., Kuryan M.L. Features of extracurricular communication between teachers and students. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2020. Vol. 6. No. 72. Pp. 61–77. (In Rus.)]
3. Гужва И.В. Партнерские отношения «преподаватель – студент» в условиях образовательного пространства современного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2021. Т. 6. № 123. С. 178–185. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-6-123-178-185 [Guzhva I.V. Teacher – student partnership in the educational space of a modern university. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2021. Vol. 6. No. 123. Pp. 178–185. (In Rus.). DOI: 10.20323/1813-145X-2021-6-123-178-185]
4. Зборовский Г.Е. Можно ли быть вместе, находясь врозь: студенты и преподаватели в вузе // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 49–58. DOI:

- 10.31857/S013216250001958-6 [Zborovskij G.E. Is it possible to be together while apart: Students and teachers at the university. *Sociological Research*. 2018. No. 9. Pp. 49–58. (In Rus.). DOI: 10.31857/S013216250001958-6]
5. Курьян М.Л., Воронина Е.А. Внеаудиторное общение студентов и преподавателей: восприятие и фактический опыт // *Science for Education Today*. 2019. Т. 9. № 3. С. 42–57. [Kuryan M.L., Voronina E.A. Extracurricular communication between students and teachers: Perception and actual experience. *Science for Education Today*. 2019. Vol. 9. No. 3. Pp. 42–57. (In Rus.)]
  6. Курьян М.Л., Воронина Е.А. Общение студентов и преподавателей вне аудитории: теоретический обзор зарубежных исследований // *Педагогика и психология образования*. 2020. № 1. С. 219–237. [Kuryan M.L., Voronina E.A. Communication between students and teachers outside the classroom: A theoretical review of foreign studies. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. Vol. 1. Pp. 219–237. (In Rus.)]
  7. Макарова Л.Н., Старцев М.В. Проблемные зоны взаимодействия преподавателей и студентов // *Социально-экономические явления и процессы*. 2017. Т. 12. № 5. С. 210–215. DOI: 10.20310/1819-8813-2017-12-5-210-216 [Makarova L.N., Starcev M.V. Problem areas of interaction between teachers and students. *Socio-Economic Phenomena and Processes*. 2017. Vol. 12. No. 5. Pp. 210–215. (In Rus.). DOI: 10.20310/1819-8813-2017-12-5-210-216]
  8. Сигачева Н.А., Баранова А.Р. Педагогическое общение в образовательном процессе // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 1. № 22. С. 205–207. [Sigacheva N.A., Baranova A.R. Pedagogical communication in the educational process. *The Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2018. Vol. 1. No. 22. Pp. 205–207. (In Rus.)]
  9. Шиняева О.В., Ахметшина Е.Р., Ключева Т.В. Преподаватели высших учебных заведений и студенты как парные общности: характер и проблемы коммуникаций // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2022. № 1. С. 43–58. DOI:10.21685/2072-3016-2022-1-4 [Shinyaeva O.V., Ahmetshina E.R., Klyueva T.V. University teachers and students as paired communities: The nature and problems of communication. *News of Higher Educational Institutions. The Volga Region. Social Sciences*. 2022. Vol. 1. Pp. 43–58. (In Rus.). DOI:10.21685/2072-3016-2022-1-4]
  10. Этические аспекты взаимодействия преподавателей и студентов в процессе обучения / И.М. Раздорская, Т.И. Урусова, Т.В. Резцова, В.О. Ульянов // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 1. № 22. С. 53–56. [Razdorskaya I.M., Urusova T.I., Rezцова T.V., Ulyanov V.O. Ethical aspects of interaction between teachers and students in the learning process. *Karelian Scientific Journal*. 2018. Vol. 1. No. 22. Pp. 53–56. (In Rus.)]
  11. Alderman R.V. Faculty and student out-of-classroom interaction: Student perceptions of quality of interaction. PhD Dis. Texas A&M University. 2008.
  12. Anaya G., Cole D.G. Latina of student achievement: Exploring the influence of student-faculty interactions on college grades. *Journal of College Student Development*. 2001. Vol. 42. No. 1. Pp. 3–14.
  13. Andrea C., Munoz R. Teacher and student interactions in the first year of university. Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne:

- Masters Research thesis, 2017. URL: <http://hdl.handle.net/11343/197489> (accessed: 15.01.2024).
14. Beattie I.R., Thiele M. Connecting in class? College class size and inequality in academic social capital. *The Journal of Higher Education*. 2016. Vol. 87. No. 3. Pp. 332–362. DOI: 10.1080/00221546.2016.11777405
  15. Chan Z.C.Y., Tong C.W., Henderson S. Uncovering nursing students' views of their relationship with educators in a university context: A descriptive qualitative study. *Nurse Education Today*. 2017. Vol. 49. Pp. 110-114. DOI: 10.1016/j.nedt.2016.11.020
  16. Chory R.M., Offstein E.H. Your professor will know you as a person: Evaluating and rethinking the relational boundaries between faculty and students. *Journal of Management Education*. 2017. Vol. 41. No. 1. Pp. 9–38. DOI: 10.1177/1052562916647986
  17. Cotten S.R., Wilson B. Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*. 2006. Vol. 51. No. 4. Pp. 487–519. DOI: 10.1007/s10734-004-1705-4
  18. Cox B.E., Orehovec E. Faculty-student interaction outside the classroom: A typology from a residential college. *The Review of Higher Education*. 2007. Vol. 30. No. 4. Pp. 343–362. DOI: 10.1353/rhe.2007.0033
  19. Denzine G.M., Pulos S. College students' perceptions of faculty approachability. *Educational Research Quarterly*. 2000. Vol. 24. Pp. 56–66.
  20. Einarson M.K., Clarkberg M.E. Understanding faculty out-of-class interaction with undergraduate students at a research university. *Digital Commons*. 2004. URL: <https://archive.ilr.cornell.edu/sites/default/files/WP57.pdf> (accessed: 25.04.2024).
  21. Estep C.M., Roberts T.G. Teacher immediacy and professor/student rapport as predictors of motivation and engagement. *NACTA Journal*. 2015. Vol. 59. No. 2. Pp. 155–163.
  22. Golde C.M., Pribbenow D.A. Understanding faculty involvement in residential learning communities. *Journal of College Student Development*. 2000. Vol. 41. No. 1. Pp. 27–40.
  23. Grantham A., Robinson E., Chapman D. “That Truly Meant a Lot to Me”: A qualitative examination of meaningful faculty-student interactions. *College Teaching*. 2015. Vol. 63. No. 3. Pp. 125–132. DOI: 10.1080/87567555.2014.985285
  24. Hagenauer G., Muehlbacher F., Ivanova M. “It’s where learning and teaching begins – is this relationship” – insights on the teacher-student relationship at university from the teachers' perspective. *Higher Education*. 2023. Vol. 85. No. 4. Pp. 819–835. DOI: 10.1007/s10734-022-00867-z
  25. Hagenauer G., Volet S.E. Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*. 2014. Vol. 40. No. 3. Pp. 370–388. DOI: 10.1080/03054985.2014.921613
  26. Hoffman E.M. Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*. 2014. Vol. 62. No. 1. Pp. 13–19. DOI: 10.1080/87567555.2013.81
  27. Hroch A. Examining the relationships between student-faculty Interactions and cognitive and affective outcomes for women and men in STEM fields. 2016. PhD Dis. University of California, LA. URL: <https://escholarship.org/uc/item/1pp1r8qd#main> (accessed: 25.04.2024).

28. Hyun H.S., Kim Y.Y. Moderating effect of professor-student interaction on the relationship between career decision self-efficacy and major satisfaction among nursing students. *J. Korean Acad. Soc. Nurs. Educ.* 2018. Vol. 24. Pp. 29–38. DOI: 10.5977/jkasne.2018.24.1.29
29. Jaasma M.A., Koper R.J. The relationship of student–faculty out of class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation. *Communication Education.* 1999. Vol. 48. No. 1. Pp. 41–47. DOI: 10.1080/03634529909379151
30. Karpouza E., Emvalotis A. Exploring the teacher-student relationship in graduate education: A constructivist grounded theory. *Teaching in Higher Education.* 2018. No. 24 (2). Pp. 1–20. DOI: 10.1080/13562517.2018.1468319
31. Kastrian M. Student-teacher relationships: How is the relationship with your teacher related to student well-being: Barriers in the student-teacher relationship. 2023. URL: <https://essay.utwente.nl/95214/> (accessed: 25.04.2024).
32. Kim Y.K, Sax L.J. Are the effects of student–faculty interaction dependent on academic major? An examination using multilevel modelling. *Research in Higher Education.* 2011. Vol. 52. No. 6. Pp. 589–615. DOI: 10.1007/s11162-010-9209-9
33. Komaraju M., Musulkin S., Bhattacharya G. Role of student–faculty interactions in developing college students’ academic selfconcept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development.* 2010. Vol. 51. No. 3. Pp. 332–342. DOI:10.1353/csd.0.0137
34. Kuh G.D., Hu S. The effects of student–faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education.* 2001. Vol. 24. No. 3. Pp. 309–332. DOI: 10.1353/rhe.2001.0005
35. Martin M.M., Myers S.A., Mottet T.P. Students’ motives for communicating with their instructors. *Communication Education.* 1999. Vol. 48. Pp. 155–164. DOI: 10.1080/03634529909379163
36. Nadler M.K., Nadler L.B. Out of class communication between faculty and students: A faculty perspective. *Communication Studies.* 2000. Vol. 51. No. 2. Pp. 176–88. DOI: 10.1080/10510970009388517
37. Nadler M.K., Nadler L.B. The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students. *Women’s Studies in Communication.* 2001. Vol. 24. No. 2. Pp. 241–261. DOI: 10.1080/07491409.2001.10162436
38. Parker E. Do non-classroom interactions with faculty affect moral development among college students? *College Student Affairs Journal.* 2017. Vol. 35. No. 1. Pp. 3–12. DOI: 10.1353/csj.2017.0001
39. Pascarella E. Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research.* 1980. Vol. 50. No. 4. Pp. 545–595. DOI: 10.1177/1521025115612484
40. Richardson S., Radlof A. Allies in learning: Critical insights into the importance of staf–student interactions in university education. *Teaching in Higher Education.* 2014. Vol. 19. No. 6. Pp. 603–615. DOI: 10.1080/13562517.2014.901960
41. Rubin R.B., Martin M.M. Interpersonal communication motives. *Communication and personality: Trait perspectives.* J.C. McCroskey, J.A. Daly, M.M. Martin, M.J. Beatty (eds.). Cresskill, NJ, 1998. Pp. 287–308.

42. Sabir F., Matthews R., Datta P. Are teachers approachable or unapproachable: Insights from undergraduate university students. *Curriculum and Teaching*. 2021. Vol. 36. No. 2. Pp. 41–58. DOI: 10.7459/ct/36.2.04
43. Sax L.J., Bryant A.N., Harper C.E. The differential effects of student–faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*. 2005. Vol. 46. No. 6. Pp. 642–659. DOI: 10.1353/csd.2005.0067
44. Schwartz H.L., Holloway E.L. I become a part of the learning process: Mentoring episodes and individualized attention in graduate education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 2014. Vol. 22. No. 1. Pp. 38–55. DOI: 10.1080/13611267.2014.882604
45. Snow S. Correlates of faculty–student interaction. *Sociology of Education*. 1973. Vol. 46. No. 4. Pp. 489–498. DOI: 10.2307/2111902
46. Trolian T.L., Jach E.A., Hanson J.M., Pascarella E.T. Influencing academic motivation: The effects of student–faculty interaction. *Journal of College Student Development*. 2016. Vol. 57. No. 7. Pp. 810–826. DOI: 10.1353/csd.2016.0080
47. Wilson P. A call for closer professor–student relationships: Students at the University of Alaska, Fairbanks, speak out. *Anthropology & Education Quarterly*. 1996. Vol. 27. No. 3. Pp. 432–441. DOI: 10.1525/aeq.1996.27.3.04x0357s
48. Wilson R.C., Woods L., Gaff J.G. Social-psychological accessibility and faculty-student interaction beyond the classroom. *Sociology of Education*. 1974. Vol. 47. Pp. 74–92. DOI: 10.2307/2112167
49. Wilson R., Gaff J., Dienst E. et al. College professors and their impact on students. New York: Wiley, 1975. URL: [https://books.google.ru/books/about/College\\_Professors\\_and\\_Their\\_Impact\\_on\\_S.html?id=CJqdAAAAMAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.ru/books/about/College_Professors_and_Their_Impact_on_S.html?id=CJqdAAAAMAAJ&redir_esc=y) (accessed: 25.04.2024).
50. Wood L., Wilson R.S. Teachers with impact. *Research Reporter*. 1972. Vol. 7. No. 2. Pp. 1–4. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED067006.pdf> (accessed: 25.04.2024).

Статья поступила в редакцию 31.01.2025, принята к публикации 22.03.2025

The article was received 31.01.2025, accepted for publication 22.03.2025

#### Сведения об авторе / About the author

**Дорофеева Анастасия Романовна** – магистрант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Anastasia R. Dorofeeva** – master’s student at the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: anytag@yandex.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-158-171

УДК 372.881.161.1

## Ли Сюеци

Государственный институт русского языка  
имени А.С. Пушкина,  
117485 г. Москва, Российская Федерация

# Анализ проектных заданий при обучении говорению на занятиях по русскому языку в вузах Китая

В данной работе рассматривается использование проектных заданий в процессе преподавания говорения в китайских университетах, показывается несколько классификаций проектных заданий в сфере обучения иностранным языкам. Основная цель статьи заключается в исследовании педагогического потенциала применения проектных заданий для повышения эффективности обучения студентов говорению на русском языке в вузах Китая. Для определения потенциала проектных заданий мы применяем различные теоретические и эмпирические методы обучения. На основе классификации В.М. Филипповой проводится анализ проектных заданий в популярных учебниках «Новый Восток» (части 2, 3). В результате проведенного анализа предлагается вариант проектных заданий по обучению китайских студентов говорению на русском языке. Принимая во внимание их этнопсихологические и учебно-познавательные интересы характеристики, в работе дается сопоставительный анализ и синтез проектных заданий в учебниках по русскому языку в Китае и России, а также предложения по использованию проектных заданий в процессе преподавания русского языка в китайских вузах, что позволяет еще раз доказать перспективность внедрения проектных заданий в преподавание русского языка.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, проектные задания, обучение говорению на русском языке, учебный комплекс «Новый Восток», китайские студенты, метод проектов

© Ли Сюеци, 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ли Сюеци. Анализ проектных заданий при обучении говорению на занятиях по русскому языку в вузах Китая // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 158–171. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-158-171

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-158-171

**Li Xueqi**

The Pushkin State Russian Language Institute,  
Moscow, 117485, Russian Federation

## Analysis of project-based tasks in teaching speaking in Russian language classes in Chinese universities

The main objective of the article is to examine the pedagogical potential of using project-based tasks to enhance the effectiveness of teaching Russian speaking skills (levels A2–B1) to university students in China. We employ a range of theoretical and empirical teaching methods. Based on V.M. Filippova’s classification, we analyze project-based tasks in the widely used textbooks “New East” (Parts 2 and 3). The article presents a comparative analysis of project-based tasks in Russian in foreign language textbooks published in China and Russia, as well as recommendations for incorporating project-based tasks into the teaching of Russian at Chinese universities, with consideration of the ethno-psychological and cognitive-learning characteristics of Chinese students.

**Key words:** Russian as a foreign language, project-based tasks, teaching speaking Russian, educational complex “New East”, Chinese students, project method

CITATION: Li Xueqi. Analysis of project-based tasks in teaching speaking in Russian language classes in Chinese universities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 158–171. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-158-171

## Введение

В условиях углубления сотрудничества между Россией и Китаем и процветания программ международного обмена высшее образование Китая развивается согласно мировым тенденциям и приближается к международным стандартам. Также изменяется спрос на востребованность кадров, культивируется идея о том, что педагоги должны опираться на современные образовательные идеи, применять на практике учебные материалы, отражающие передовые образовательные концепции, организовывать занятия с применением интерактивных форм обучения, уделять внимание особенностям личности и способностям студентов.

Однако в реальном учебном процессе описанные выше идеи отражены мало. Так, в китайских университетах при обучении говорению на русском языке используются только простые диалоги между преподавателем и студентом, отсутствует глубокое обсуждение учебного материала, а также нет разнообразия образовательных ресурсов, что приводит к доминированию традиционных методов и использованию однообразных приемов в учебном процессе, а также низкой активности студентов. В связи с отсутствием языковой среды и под влиянием традиционной системы образования у многих китайских студентов после окончания бакалавриата сохраняется коммуникативный барьер при бытовом общении с носителями языка.

Для повышения уровня преподавания русского языка в Китае необходимо внедрить более результативные методы обучения и изменить традиционные формы обучения. В соответствии с концепцией образования, ориентированного на результат, требуется применение проектной методики обучения, которая возникла благодаря американскому педагогу и психологу Дьюи (1896), пропагандировавшему идею «Обучение на практике» (Learning by Doing), и была позже раскрыта его учеником Уильямом Х. Килпатриком (Кобрехтом) (1918) как новый тип стратегии обучения, который отличается от традиционного преподавания. Данная методика ориентирована на учащихся и их интересы, предполагает решение реальных практических задач в процессе обучения и приближает общение в аудитории к общению в аутентичной языковой среде.

В настоящее время необходимость и актуальность исследования проектной деятельности в обучении русскому языку как иностранному подтверждается большим количеством исследований, авторы этих трудов (Л.В. Московкин, Е.С. Полат, В.М. Филиппова, А.Б. Алешина, Г.К. Селевко и др.) рассматривают различные способы организации проектной деятельности.

Применение данного метода может способствовать трансформации традиционной системы обучения с доминированием педагога в китайских вузах, а также способствовать адаптации к дифференцированным потребностям учащихся, предоставлении большего количества возможностей для выбора содержания обучения. Метод проектов меняет приоритеты – от передачи знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала [6], позволяет учащимся в значительной степени реализовать свою собственную роль в обучении, стимулирует их к усвоению знаний и навыков, а также помогает преподавателю в решении существующих образовательных проблем, таких как низкая заинтересованность, слабая инициатива и плохое понимание.

Задания, представленные в учебниках, играют важную роль в процессе изучения языка и развития навыков говорения у студентов, однако в учебниках, используемых в китайских вузах, наблюдается недостаток творческих тренировочных заданий и элементов культурной интеграции. В связи с вышесказанным актуальным является анализ применения проектных заданий, который может помочь в разработке адаптивной модели обучения русскому языку китайских студентов, поиске более рациональных методов обучения, повышении эффективности обучения говорению на русском языке путем интеграции ресурсов различных типов проектных программ.

## Цель и задачи

Цель данного исследования заключается в изучении лингводидактического потенциала проектных заданий для оптимизации процесса обучения студентов говорению на русском языке в китайских университетах. В соответствии с целью исследования мы поставили следующие задачи:

- 1) проанализировать проектные задания в учебниках по русскому языку, используемых в китайских университетах на основном этапе обучения (первый и второй курс обучения);
- 2) разработать вариант проектных заданий для обучения китайских студентов второго курса говорению на русском языке по теме «Праздник»;
- 3) предложить практико-ориентированные рекомендации по интеграции проектных заданий в систему преподавания РКИ в китайских вузах.

## Результаты исследования

Ознакомившись с определениями проектного метода обучения, сформулированными различными экспертами и учеными в Китае и за рубежом [1; 5; 6; 7, с. 368–375; 8, с. 287–293; 9; 11; 14], мы пришли

к выводу, что проектное обучение – это современный метод обучения, позволяющий учащимся приобретать соответствующие компетенции и грамотность посредством индивидуального или группового сотрудничества под руководством преподавателя, концентрируясь на определенной теме, активно исследуя знания, выполняя ряд учебных и исследовательских заданий и решая проблемы, возникающие в реальной жизни [12].

Проектное обучение предполагает разработку и создание новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной и практической значимостью под руководством педагога [8, с. 287–293]. В основе метода проектов лежат идеи, составляющие суть понятия «проект», т.е. прагматическая направленность на результаты (например, создание презентации и т.д.), к достижению которых можно прийти при решении задач, имеющих практическое или теоретическое значение [9]. Для разработки эффективных проектных заданий необходимо иметь представление о типах проектов, которые были классифицированы такими учеными, как Н.В. Матяш, Е.С. Полат, В.М. Филиппова и др. По времени осуществления Н.В. Матяш разделила типы проектов на краткосрочный, среднесрочный и долгосрочный [5]. На основе классификации профессора Е.С. Полат [7, с. 368–375] и исходя из опыта практики педагогической деятельности, В.М. Филиппова разработала типологию метода проектов в области обучения русскому языку:

- 1) по предмету обучения: собственно языковой, направленный на изучение языкового явления или межпредметный проект.
- 2) по координации проекта: преподаватель выполняет контролируемую функцию или же участвует в проекте наравне с обучающимися.
- 3) по количеству участников: индивидуальный или групповой проект.
- 4) по продолжительности: проект на один-два урока, недельный, месячный, семестровый.
- 5) по учебной цели: проект является средством введения новых знаний, отработки материала или средством контроля [9].

Отличительной чертой проектного обучения является его формальный результат – проект, созданный самими учащимися, и его публичная презентация. В рамках проекта могут быть созданы клипы, записи, сценарии, рефераты, эссе и т.д. Проектные задания – это задания, которые должны быть выполнены учащимися до начала работы над проектом и которые можно понимать как задания разной сложности и продолжительности этапов. С разных точек зрения классифицируют проектные задачи Н.В. Матяш, В.М. Филиппова, А.Б. Алешина, М.А. Викулина и др. Н.В. Матяш разделила проектные задачи по степени сложности:

репродуктивные задания (пересказ), поисковые задания и творческие задания (создание нового) [5].

М.А. Викулина дала следующую классификацию проектных заданий:

1) задания по формированию мотивации к приобретению проектных умений: опережающие задания, задания с недостающим условием, задания, ставящие обучаемого в ситуацию выбора;

2) задания по содержанию учебной деятельности для развития проектных умений: предметно-познавательные задания, практико-ориентированные задания [4, с. 136–140].

А.Б. Алешина разделила проектные задания на репродуктивные (социологический опрос и мини-проекты) и продуктивные задания (организация творческих проектов в продуманном и оформленном виде в соответствии с жанром окончательного результата) [1].

Учитывая, что многие упражнения в учебниках русского языка, связанные с проектной методикой, направлены на формирование навыков и умений проектной деятельности, В.М. Филиппова предложила следующую классификацию заданий, ориентированных на формирование навыков проектной деятельности:

1) предпроектные задания: задания, направленные на развитие воображения; поисково-презентационные задания; творческие задания.

2) собственно проектные: условно-проектные и проектные задания [9].

Следует отметить, что в четырехлетней программе бакалавриата преподавание русского языка в китайских университетах разделено на два этапа: основной и продвинутый этапы, продолжительность каждого этапа – два года [13]. По сравнению с китайскими и российскими инструктивно-методическими документами, Ван Юэхань отметила, что требования, предъявляемые китайскими методистами к уровню владения русским языком в конце первого года обучения в вузе, частично совпадают с российскими требованиями к базовому уровню владения русским языком соответственно. В конце второго года требования к уровню владения говорением по русскому языку совпадают с уровнем В1 [3].

Для анализа применения проектных заданий в процессе обучения говорению мы выбрали наиболее популярный в Китае учебный комплекс для обучения русскому языку «Новый Восток» (ч. 2, 3)<sup>1</sup>. Предпроектные задания представляют собой базу по формированию навыков проектной работы и помогают развивать творческие способности учащихся. Ниже описаны типы проектных заданий в отобранных нами учебниках.

<sup>1</sup> 史铁强, 王凤英. 大学俄语 (东方): 学生用书 第2, 3册[M]. 北京外语教学与研究出版社, 2021.

## Задания, направленные на развитие воображения

Данный тип заданий построен на основе ситуаций по различным темам, в учебниках содержится большое количество подобных заданий, например, урок 3 (ч. 2), задание 8 «Составьте диалог по рисункам в соответствии с планом, стараясь использовать заданные фразы»; урок 4, задание 12 «Придумайте диалоги на основе ситуаций “Староста диктует студентам группы расписание, студенты задают ему уточняющие вопросы...”», урок 1 (ч. 3), задание 12 «Рассмотрите следующие фотографии и расскажите, как Евгений Викторович и Елена Семёновна изменились внешне за 20 лет»; урок 2 «Опишите, как выглядит Матвей Михайлович по вашему представлению (возраст, рост, фигура, лицо, волосы)»; урок 5 (ч. 3), задание 18 «Составьте и разыграйте диалоги по следующим ситуациям: “Вы хотели взять в библиотеке роман ‘Студенты’, но он оказался на руках. Спросите об этой книге свою подругу, у которой дома большая библиотека”».

## Поисково-презентационные задания

В учебном комплексе «Новый Восток» (ч. 2, 3) поисково-презентационные задания занимают небольшое место: первая часть заданий – поиск необходимой информации, презентационная часть заданий – использование найденной информации для ее представления в диалоге [9]. В основном предлагаются задания такого вида: урок 4 (ч. 2), задание 10 «Прочитайте текст, найдите необходимую информацию для следующих вопросов»; урок 8 (ч. 2), задание 10 «В соответствии с примером, вам нужно найти в Интернете свежую информацию о погоде в вашем городе и рассказать о погодных условиях в нем»; урок 1 (ч. 3), задание 18 «Прочитайте объявления, в которых даны описания внешности людей. Объясните, кто и в каком случае дает подробные объявления»; урок 2 (ч. 3), задание 10 «Прочитайте текст. Найдите в нем предложение, в котором заключена главная мысль этого текста. Расскажите друг другу о своем мнении»; урок 9 (ч. 3), задание 7 «Выпишите из текста названия русских блюд. Переведите их на китайский язык и запомните, к каким блюдам (к закускам, к первым, ко вторым, к десерту) они относятся. Составьте диалог о том, как вы однажды перекусили»; урок 10 (ч. 3), задание 15 «Узнайте больше о Третьяковской галерее в интернете. Найдите в интернете картины русских художников, фамилии которых упомянуты в тексте. Составьте рассказ о понравившейся картине».

## Творческие задания

Выполнение творческих заданий предполагает наличие неких вопросов, на которые нет однозначных ответов, но результаты творческих заданий отличаются оригинальностью, прогрессивностью и новизной. Авторы учебников «Новый Восток» (ч. 2, 3) сформулировали следующие задания: урок 7, задание 13 «Напишите короткое эссе на тему транспорта (любимый вид транспорта) и обсудите его в группах»; урок 12, задание 11 «Составьте рассказ по рисункам. Используйте слова для справок».

Согласно классификации В.М. Филипповой, к собственно проектным заданиям относятся условно-проектные и проектные задания, которые формируются при выполнении требований, изложенных Е.С. Полат. По ее мнению, основные требования к использованию метода проектов таковы: наличие значимой в плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для решения; практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, групповая) деятельность учащихся; структурирование содержательной части проекта; использование исследовательских методов; выдвижение гипотез их решения; обсуждение методов исследования; обсуждение способов оформления конечных результатов; сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы [7, с. 368–375].

Проектные задания – это задания, требующие демонстрации результатов: производство рекламы, ведение ток-шоу и т.д.; условно-проектные задания – задания, которые можно легко превратить в проектные. В учебнике «Новый Восток» (ч. 2) почти отсутствуют проектные задания, что касается заданий в третьей части учебного комплекса, описаны такие проектные задания, например, урок 1, задание 18 «Составьте текст объявления на тему: “Разыскивается преступник”, “Потеряется ребенок”, “Приглашаем на работу”» (учащиеся выбирают интересующую их тему, делятся на три группы, каждая группа совместно ищет информацию, например, фотографии, рисунки и т.д., чтобы создать объявление, а в конце каждая группа представляет свой проект в классе); урок 2, задание 18 «Прочитайте отрывок из статьи “Ключ к пониманию”, опубликованной в журнале “Студенческий меридиан”. Ответьте на вопросы и проведите в группе обсуждение по этим вопросам. Напишите заметку в стенгазету на тему “Наш староста”»; урок 8, задание 8

«Прочитайте информацию о популярных российских газетах и выполните задания. Подготовьте презентацию о российских газетах»; урок 12 «Проведите игру-конкурс».

В общем, проведя классификацию проектных заданий в указанных учебниках, можно сделать следующие выводы: в учебнике «Новый Восток» (ч. 3 и 4) проектные задания составляют меньшую долю. В предпроектных заданиях присутствует много заданий, таких как ситуативные диалоги и поиск необходимой информации, при этом творческие задания, такие как создание сценариев, видеороликов, рецептов и конкурсов, представлены в меньшем количестве, и являются весьма однородными.

В отличие от китайских учебников по РКИ, российские учебники предлагают значительное количество различных проектных заданий, таких как организация пресс-конференций, выставок и ярмарок, подготовка программ и рекламных материалов, создание сценариев, составление маршрутов. Например, задание на разработку маршрута своего города в учебнике «Дорога в Россию» (B1) [2], задание на создание идеального города в учебнике «Встречаемся в России» [9]. Как отмечается выше, при выполнении таких заданий следует пройти следующие этапы: подготовка проекта, разработка программы и плана, практическая работа по проведению исследования, презентация и оценка результатов, рефлексия и заключение (табл. 1).

Для китайских студентов применение проектных заданий на занятиях имеет большой лингводидактический потенциал, особенно вне языковой среды. В настоящее время обучение говорению на русском языке в Китае остается только в рамках общения с преподавателями, при этом не осуществляется глубокая разработка содержания обучения и учебных ресурсов, а на долю обучения говорению приходится относительно небольшая часть аудиторных занятий, учащиеся имеют меньше возможностей для устного общения и боятся выражать свои мысли на публике. Именно использование проектных заданий способствует улучшению учебных ресурсов, развивает умения, такие как самостоятельное применение языковых знаний на практике; творческое мышление; способность решить проблему, даже повышает эффективность процесса обучения и мотивацию студентов к учебе.

Учитывая описанные выше типы проектных заданий и этнопсихологические особенности китайских студентов, мы приведем пример созданного нами проектного задания «Празднование Нового года в Китае и России» (уровень B1) в процессе обучения говорению на русском языке среди китайских студентов.

**Этапы работы над проектом**

Этапы	Деятельность педагога	Деятельность учащихся
Подготовка проекта	Определяет тему проекта, устанавливает учебные цели и задачи, разделяет учащихся в мини-группы	Обсуждают тему, цели и задачи, выбирают роль в группе
Разработка плана	Дает предполагаемый список заданий, указывает срок выполнения проекта	Составляют план создания проекта, определяют этапы работы
Практическая работа	Вводит учащихся в учебный контекст с помощью наблюдения, чтения и других способов получения фоновых знаний, связанных с проектом	Собирают данные, решают реальные проблемы, обсуждают и проверяют результаты
Презентация и оценка	Организует презентацию коллективного проекта, дает критерии и формы оценки	Выступают с докладом, рассказывают о результатах, оценивают работы друг друга
Рефлексия и заключение	Оценивает работу и дает рекомендации для улучшения учебного процесса	Описывают свои впечатления о работе над проектом

Перед началом проектного обучения можно создать анкеты «Что? Как?» («Что вы знаете? Что вы хотите узнать? Каким образом вы знаете такую информацию?»). Если тема проекта – празднование Нового года, то студенты могут ответить на эти вопросы таким образом: «Мы должны знать дату Нового года, что мы будем есть и делать в Новый год. Мы можем слушать объяснения учителя в классе, читать книги или искать информацию в Интернете, чтобы узнать о Новом годе». Данный процесс дает педагогу четкое представление об уровне знаний и интересах учащихся, и в то же время позволяет учащимся понять, что они уже знают о проекте, что хотят узнать и что им следует делать в ходе реализации проекта.

Мы разделили проект «Празднование Нового года» на подтемы, представленные в табл. 2. Если у учащихся вызывает затруднение проектное задание, преподаватель может предложить некоторые задачи для стимулирования их творческого мышления и инициативности.

**Разработка содержания проекта**

Подтемы	Предполагаемое содержание
Время Нового года	Учащиеся ищут в Интернете информацию о времени празднования Нового года в Китае и в России
Причины празднования Нового года	Учащиеся узнают о происхождении Нового года (история полульва-полудракона в Китае, происхождение Деда Мороза и Снегурочки в России) из различных ресурсов
Новогодние обычаи и мероприятия	Учащиеся знакомятся с китайскими и русскими обычаями празднования Нового года, консультируясь с книгами и Интернетом, и выбирают презентации РРТ, спектакли и другие устные формы для демонстрации результатов
Новогодняя кухня	Студенты могут найти рецепты или сами приготовить
Новогодние фильмы и песни	Учащиеся ищут новогодние популярные песни и фильмы на различных платформах, таких как ВКонтакте, WeChat и т.д., и представляют результаты в виде исполнения песен, сделанных клипов и т.д.
Отношение к Новому году	Изучение взглядов на Новый год китайцев и русских, например, проведение интервью с русскими студентами в Китае

Учащиеся, разбившись на группы, выбирают руководителей проектов, распределяют части задания, формулируют планы проектов, взаимодействуют, делятся и обсуждают задания каждого этапа в группе, а также обобщают и сопоставляют собранную информацию и, наконец, представляют ее в различных формах (видеоролик, презентация, пьеса), например, студенты делают презентацию Нового года в формате РРТ, которая включает отчет по каждому этапу выполнения задания. Работа каждой группы представляется классу, и преподаватели должны своевременно давать обратную связь в процессе презентации, чтобы повысить уверенность в себе при изучении русского языка. Для оценки групповой проектной деятельности используется метод самооценки группы, взаимной оценки и оценки преподавателя, и по возможности мы стараемся честно и справедливо оценить усилия и результаты каждой группы.

В связи с тем, что мы предполагаем, что применение проектных заданий в сфере образования по русскому языку в Китае будет и дальше развиваться, мы сформулировали следующие рекомендации.

Во-первых, необходимо творчески использовать проектные учебные задания. Методы обучения должны применяться гибко, в зависимости от различных условий и целевой аудитории. Например, для китайских студентов на начальном этапе обучения мы можем использовать более простые проектные задания в учебниках, а в качестве конечного результата использовать ролевые игры, театральные постановки и т.д.

Во-вторых, следует оптимизировать создание содержания обучения и условий для проектов. В вышеописанных учебниках существует мало проектных заданий. При разработке проектных заданий в соответствии с уровнем владения языком или учебными интересами учащихся преподаватели должны добавлять культурные особенности, например, сравнивать китайские и русские праздники, культуру питания и т.д.

В-третьих, следует придерживаться подхода, ориентированного на учащихся, и повышать эффективность учебных ресурсов для учащихся. В процессе преподавания нужно больше внимания уделять самостоятельному обучению студентов, совместным исследованиям и групповым обсуждениям, а преподаватели должны стать фасилитаторами и наставниками студентов в процессе обучения.

В-четвертых, формирующая оценка должна проходить через весь процесс обучения. Проектное обучение требует не только оценки результатов обучения студентов на протяжении всего проекта в конце проектной деятельности, но и своевременного формирующего оценивания в каждом ключевом звене обучения. Методы оценки должны быть разнообразными, например, самооценка, групповая взаимооценка, оценка преподавателя.

## Заключение

Таким образом, основываясь на приведенном нами анализе проектных заданий, можно сделать вывод, что китайские учебники русского языка содержат меньше проектных заданий и меньше творческих заданий, таких как написание сценариев, видеороликов и рецептов, что не способствует повышению мотивации и интереса учащихся к обучению.

В связи с этим мы предполагаем разработку проектных заданий по нескольким темам. Также наше исследование показало, что проектные задания способствуют развитию навыков говорения на русском языке, стимулируют инициативность, развивают аналитические и поисковые навыки, имеют значительный потенциал в обучении русскому языку с учетом междисциплинарных связей и учебно-познавательных интересов учащихся.

## Библиографический список / References

1. Алешина А.Б. Креативные технологии в обучении говорению на русском языке как иностранном: начальный этап: дис. ... канд. пед. наук. М., 2023. [Alyoshina A.B. Kreativnyye tekhnologii v obuchenii govoreniyu na russkom yazyke kak ino-strannom: nachalniy etap [Creative technologies in teaching speaking Russian as a foreign language: The initial stage]. PhD dis. Moscow, 2023.]
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию. Уровень 1: учебник русского языка. СПб., 2016. [Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. Doroga v Rossiyu. Uroven 1 [The road to Russia. Level 1]. Textbook of the Russian language. St. Petersburg, 2016.]
3. Ван Юэхань. Обучение китайских учащихся говорению на русском языке с использованием интернет-ресурсов (уровень А2): дис. ... канд. пед. наук. М., 2023. [Wang Yuehan. Obuchenie kitayskikh uchashchikhsya govoreniyu na russkom yazyke s ispolzovaniem internet-resursov (uroven A2) [Teaching Chinese students to speak Russian using Internet resources (level A2)]. PhD dis. Moscow, 2023.]
4. Викулина М.А. Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории). Н. Новгород, 2000. [Vikulina M.A. Lichnostno-orientirovannaya podgotovka studentov v pedagogicheskom vuze (osnovy teorii) [Personality-oriented training of students in a pedagogical university (fundamentals of theory)]. Nizhny Novgorod, 2000.]
5. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000. [Matyash N.V. Psikhologiya proektnoy deyatelnosti shkolnikov [Psychology of project activity of schoolchildren]. Dr. Hab. dis. Moscow, 2000.]
6. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М., 2017. [Moskovkin L.V., Shamonina G.N. Produktivnyye innovatsionnye tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Productive innovative technologies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, 2017.]
7. Полат Е.С., Бухаркина Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. М., 2007. [Polat E.S., Bukharkina E.S. Sovremennyye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obra-zovaniya [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Textbook. Moscow, 2007.]
8. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М., 2005. [Selevko G.K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo uso-vershenstvovaniya UVP [Pedagogical technologies based on didactic and methodological improvement of the educational process]. Moscow, 2005.]
9. Филиппова В.М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавания РКИ: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. [Filippova V.M. Lingvodidakticheskiy potentsial metoda proektov i ego realizatsiya v prepodavaniya RKI [The linguodidactic potential of the project method and its implementation in teaching RCT]. PhD dis. Moscow, 2019.]

10. Dewey J., Kilpatrick W.H. Philosophical foundations of the project method. *Theories of learning of the XX century: collection of works*. R.J. Archbald. R.J. Archbald (compl.). New York, 1918–1925. Pp. 87–104.
11. Eslava L., Lawson T. A project course in Spoken English. *TESOL Quarterly*. 1979. Vol. 13. № 1.
12. 董伟杰. 项目教学法在对外传统节日文化教学中的行动研究 [D]. 天津师范大学, 2024. [Dong Weikit. Dongweijie. Xiangmu shi jiaoxue fa zai zhongguo chuantong jieri wenhua jiaoxue zhong de yingyong yanjiu [Research of project methodology of teaching in teaching Chinese traditional festival culture]. PhD dis. Hangzhou, 2024.]
13. 高等学校外语专业教学指导委员会俄语组 (编). 高等学校俄语专业教学大纲 (第2版) [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2012. [Yuyan xue zhuan ye eyu kecheng [The Russian language curriculum for Philology students]. 2nd ed. Beijing, 2012.]
14. 车晓芳. 项目教学法在中职英语教学中的应用 [D]. 杭州: 浙江师范大学, 2012. [Che Xiafang. Xiangmu jiaoxue fa zai zhong zhi luyu yingyu jiaoxue zhong de yingyong [Application of the project method in teaching English for tourism in secondary vocational schools]. MA dis. Перевод названия учебного заведения на английский. 2014.]

Статья поступила в редакцию 31.01.2025, принята к публикации 20.04.2025

The article was received on 31.01.2025, accepted for publication 20.04.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Ли Сюеци** – аспирант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва

**Li Xueqi** – postgraduate student at the Department of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language, The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow,

E-mail: 117331938168@163.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-172-183

УДК 37.017.4

**Р.А. Тимофеева, Л.М. Бондаренко**

Новгородский государственный университет  
имени Ярослава Мудрого,  
173003 г. Великий Новгород, Российская Федерация

## Внедрение программы «Обучение служением» в дисциплину «Проектный практикум» в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого

В статье рассматривается программа «Обучение служением», которая в последнее время активно внедряется в образовательный процесс Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. В рамках этой программы у студентов появляется возможность сочетать теоретические знания с практическими задачами, нацеленными на решение социальных проблем региона. В статье проводится история создания и развития программы, опыт ее внедрения в других учреждениях высшего образования. Анализируются успехи и трудности освоения программы «Обучение служением» в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого, а также перспективы ее дальнейшего развития.

**Ключевые слова:** «Обучение служением», проектное обучение, воспитание социальной ответственности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Тимофеева Р.А., Бондаренко Л.М. Внедрение программы «Обучение служением» в дисциплину «Проектный практикум» в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 172–183. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-172-183



**R.A. Timofeeva, L.M. Bondarenko**

Yaroslav the Wise Novgorod State University,  
Veliky Novgorod, 173003, Russian Federation

## The introduction of the “Ministry Training” program into the discipline “Project Workshop” at Yaroslav the Wise Novgorod State University

The article discusses the method of teaching through the “Ministry Training” program, which has recently been actively implemented in the educational process of Yaroslav the Wise Novgorod State University. As part of the program, students get the opportunity to combine theoretical knowledge with practical tasks aimed at solving social problems of the region. The paper analyzes the history of the design and development of the program, the experience of its implementation in other institutions of higher education. The article analyses both successes and challenges of mastering the «Ministry Training» program at Yaroslav the Wise Novgorod State University, as well as the prospects for its further development.

**Key words:** “Ministry Training”, project-based learning, social responsibility education

CITATION: Timofeeva R.A., Bondarenko L.M. The introduction of the “Ministry Training” program into the discipline “Project Workshop” at Yaroslav the Wise Novgorod State University. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 172–183. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-172-183

### Введение

Программа «Обучение служением» приобретает особую актуальность в современных условиях, поскольку она способствует формированию социально ответственных и профессионально подготовленных

специалистов, способных эффективно справляться с вызовами современной экономики и общества. В условиях глобализации и растущего спроса на профессионалов, обладающих навыками работы в многоуровневых системах и способных действовать в условиях неопределенности, предлагается уникальный подход к образованию, который объединяет теорию и практику, позволяя студентам не только усваивать знания, но и сразу же применять их в реальной жизни [2, с. 151].

Данная программа необходима для развития гражданской позиции и социальной ответственности среди студентов. Участие в проектах, которые направлены на решение социальных проблем, стоящих перед обществом, способствуют развитию у студентов чувства сопричастности, а также стремления внести личный вклад в улучшение качества жизни окружающих. Это особенно актуально в вопросах, связанных с медициной, экологией, IT-сферой, где молодые специалисты играют важную роль в поиске решений и внедрении инновационных подходов [4].

## Результаты

В статье рассматривается опыт одного из ведущих вузов России – Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Полученные результаты могут быть использованы для улучшения образовательных программ в других учреждениях высшего образования, которые уже используют эту программу или только планируют ее внедрение в свой образовательный процесс, и особенно это будет актуальный опыт для учреждений высшего образования с проектным форматом обучения. Введение программы «Обучение служением» может способствовать повышению качества образования и подготовки специалистов, которые впоследствии выйдут на рынок труда профессионально ориентированными и готовыми работать над решением задач различной степени сложности.

В Российской Федерации программа «Обучение служением» начала развиваться в конце 1990-х гг., когда российские университеты стали активно сотрудничать с зарубежными коллегами и перенимать международный опыт. Первым российским университетом, внедрившим эту программу, стал Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.

Основная идея программы «Обучение служением» заключается в том, что студенты получают знания и навыки не только в аудиториях, но и через непосредственное участие в общественно полезных проектах. Это позволяет им применять полученные теоретические знания

на практике, решать реальные проблемы и одновременно оказывать положительное воздействие на окружающее общество [5].

Основными компонентами Программы «Обучение служением» состоит из нескольких компонентов.

1. Теоретическое обучение – через знакомство с методическими рекомендациями, литературой, прохождение опросов и тестов.

2. Следующий этап – практическое обучение, участие в реальных проектах, которые нацелены на решение социальных проблем, совместная работа с некоммерческими организациями, администрацией города, представителями бизнес-сообщества. Проекты могут быть нацелены на решение разных проблем: экологических, социальных, научных. При их реализации осуществляется работа с разной целевой аудиторией: дети, подростки до 18 лет, молодежь от 18 до 35 лет, пожилые люди и т.д.

3. Закрепление и получение обратной связи после реализации проекта – позволяет проанализировать недочеты в работе студентов на основе, в частности, оценки наставника, а также позволит понять, с кем из социальных партнеров можно продолжить взаимодействовать и, тем самым, расширить базу партнеров университета. Подобная рефлексия позволит закрепить полученные знания у студентов и развить навыки работы с вопросами, диктуемыми обществом [3].

Программа «Обучение служением» обладает рядом преимуществ, как для студентов, так и для университетов.

1. Развитие практических навыков. Студенты приобретают навыки, которые невозможно получить в аудитории, такие как работа в команде, решение проблем, принятие решений и управление временем [6].

2. Повышение мотивации. Участие в реальных проектах мотивирует студентов глубже погружаться в предмет и стремиться к достижению высоких результатов. Основными мотивами в данном виде деятельности можно назвать следующие: желание помочь людям; возможность самореализации; потребность быть полезным обществу; нахождение единомышленников (уход от одиночества); развитие дружеских отношений; приобретение новых знаний, умений и навыков; общественное признание; социальный рост в обществе [1].

3. Социальная ответственность. Программа воспитывает у студентов чувство социальной ответственности и готовности служить обществу.

4. Укрепление связей с сообществом. Университеты, внедряющие программу «Обучение служением», укрепляют свои связи с местным сообществом, становясь активными участниками общественной жизни.

В осеннем семестре 2024 г. федеральная программа «Обучение служением» получила широкое распространение среди высших учебных заведений Российской Федерации. Согласно официальным данным,

количество участвующих вузов увеличилось с 135 в сентябре 2023 г. до 415 в осеннем семестре 2024 г.<sup>1</sup>. Эти показатели свидетельствуют о высоком интересе вузов к данной программе и успешному развитию и популяризации взаимодействия с государственными структурами и некоммерческими организациями. По федеральным округам численность вузов, вошедших в программу, распределилось следующим образом: Центральный – 135, Приволжский – 75, Северо-Западный – 42, Южный – 32, Северо-кавказский – 20, Уральский – 30, Сибирский – 47, Дальневосточный – 24<sup>2</sup>. Таким образом, наибольшую популярность программа приобрела в Центральном федеральном округе. При этом Северо-Западный федеральный округ, в который входит Новгородская область, имеет достаточно низкие показатели по включенности в программу «Обучение служением». Всего в Северо-Западном федеральном округе на начало 2025 г. зафиксировано 374 учреждения высшего образования, работающих с этой программой.

Опыт применения программы «Обучение служением» в российских вузах демонстрирует постепенную адаптацию и развитие этого подхода в образовательной системе страны. Несмотря на относительно недавнее появление программы в России, уже накоплено достаточно примеров успешного внедрения программы «Обучение служением» в различных учебных заведениях.

Приведем примеры успешных кейсов.

В Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ) программа «Обучение служением» реализуется через междисциплинарные проекты, которые интегрируют академическое обучение с практической деятельностью. Студенты участвуют в проектах по сохранению исторического и культурного наследия Санкт-Петербурга, работают с молодежью и занимаются вопросами городской экологии.

В Томском государственном университете программа «Обучение служением» нашла применение в подготовке будущих педагогов. Студенты педагогического факультета участвуют в проекте «Школа будущего учителя», где они работают с учениками школ Томска, проводя уроки и внеклассные мероприятия. Это позволяет будущим педагогам получить ценный опыт работы с детьми и применить свои знания на практике.

В Казанском федеральном университете программа «Обучение служением» используется в рамках курса «Социальная работа». Студенты

<sup>1</sup> URL: <https://m.minobnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/89039/> (дата обращения: 05.02.2025).

<sup>2</sup> URL: <https://sl.dobro.ru/> (дата обращения: 05.02.2025).

участвуют в волонтерских проектах, оказывая помощь пожилым людям, инвалидам и детям-сиротам. Кроме того, они организуют благотворительные акции и мероприятия, направленные на поддержку малообеспеченных семей.

Среди положительных моментов реализации программы можно назвать следующее. Повышение мотивации студентов: участие в реальных проектах мотивирует студентов глубже погружаться в предмет и стремиться к достижению высоких результатов. Развитие практических навыков: студенты приобретают навыки, которые невозможно получить в аудитории, такие как работа в команде, решение проблем, принятие решений и управление временем. Укрепление связей с местным сообществом. Университеты, внедряющие программу «Обучение служением», укрепляют свои связи с местным сообществом, становясь активными участниками общественной жизни.

Среди трудностей выделяются такие аспекты. Во-первых, недостаточное финансирование. Одной из основных трудностей является нехватка финансовых ресурсов для реализации проектов. Многие вузы вынуждены искать спонсоров или гранты для поддержки программы. Во-вторых, административные барьеры. Внедрение программы требует согласования с администрацией вуза, что иногда может затягивать процесс. В-третьих, отсутствие опыта у преподавателей. Некоторым преподавателям сложно адаптироваться к новому формату обучения, требующему большей гибкости.

Несмотря на трудности, программа «Обучение служением» продолжает развиваться в российских вузах.

Перспективы ее дальнейшего развития включают:

- расширение географии – внедрение программы в регионах, где пока она не получила широкого распространения;
- углубленная интеграция с образовательными стандартами – дальнейшая разработка методик и учебных планов, полностью соответствующих требованиям федеральных государственных стандартов высшего образования;
- сотрудничество с бизнесом и некоммерческими организациями – расширение сотрудничества с бизнесом и неправительственными организациями для реализации совместных проектов.

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (НовГУ) активно внедряет программу «Обучение служением» в свою образовательную систему, что соответствует современным тенденциям в образовании и отвечает запросам общества на подготовку социально ответственных и компетентных специалистов.

Старт программы произошел 18 сентября 2024 г. На открытии программы присутствовали представители администрации вуза, студенты НовГУ, а также приглашенные гости: представители некоммерческих организаций и администрации города. Участникам встречи был представлен план внедрения программы в дисциплину «Проектный практикум» для студентов 2–4 курсов любого направления подготовки. В осеннем семестре 2024/2025 г. преимущественно в эти проекты записались студенты направлений подготовки «Юриспруденция», «Журналистика», «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», «Менеджмент», «Лингвистика» и др. Всего в рамках программы с 1 сентября по 30 декабря реализуется 6 проектов.

Представим обзор опыта применения этой программы в НовГУ.

Проекты программы «Обучение служением»: образовательно-просветительский проект «Без срока давности»; экскурсионная программа «Оккупация Великого Новгорода в годы Великой Отечественной войны»; цифровой форум «Лидеры киберспорта»; «Три вопроса ректору»; «Университет в школы»; «Проводник» – чат-бот Telegram для студентов и абитуриентов вуза с привлечением Корпуса адаптеров НовГУ.

Все участники этих проектов занимались развитием социальных вопросов, связанных с воспитанием молодежи, улучшением жизни студентов и абитуриентов и популяризацией патриотического воспитания. Так, например, «Без срока давности» – это общероссийский проект, но ребята нашли возможность развить его на базе университета. Во время своей работы студенты изучили архивные материалы, познакомились с историей сотрудников и обучающихся педагогического института, который впоследствии вошел в состав НовГУ. Итогом проекта станет создание настенной таблицы с перечислением жителей Новгорода, которые трудились в тылу и имели отношение к педагогическому институту, а также переносную выставку, которую можно будет разместить как в здании институтов, так и на улице в хорошую погоду. Это позволит нынешнему поколению лучше узнать историю города, образовательного учреждения и конкретных людей.

Также работает проект «Университет в школы», посвященный популяризации университета в школах Великого Новгорода, в рамках которого студенты создают короткие видеоролики, посвященные разным сферам деятельности в НовГУ – спортивным мероприятиям, творческим объединениям, волонтерской деятельности и т.д.

Данные проекты в будущем могут найти стейкхолдеров среди представителей некоммерческих организаций и бизнеса и развиваться уже в большем масштабе на уровне города, области и страны.

Благодаря внедрению данной программы возможно повышение уровня знаний и компетенций студентов через участие в реальных проектах социальной направленности. Студенты получают практические навыки, которые невозможно приобрести в аудиторных условиях. Они общаются напрямую с заказчиком проекта, получают от экспертов оценку своей деятельности и знакомятся с объектом своей работы более досконально.

Программа «Обучение служением» позволяет формировать и развивать чувство социальной ответственности, готовность помогать некоммерческим организациям и бизнесу, а также служить обществу. В рамках жизненных реалий очень важно развивать в людях чувство общности и совместной работы, т.к. каждый день растет количество вызовов перед нами и нашей страной.

Как говорилось выше, данная программа нацелена на работу с некоммерческими организациями и бизнесом, что плодотворно влияет на укрепление связей еще и в рамках программы «Город – университет», и позволяет выстраивать взаимоотношения с местными сообществами между НовГУ и местными сообществами.

Одной из главных проблем является недостаток финансирования для реализации проектов. Сам вуз не выделяет средства на реализацию проекта, если он не подразумевает впоследствии создание чего-то более масштабного. Например, проект «Кибердружина» стал полноценным студенческим сообществом со своим положением и постоянной работой. Впоследствии участники проектной команды смогли выиграть грант на проведение форума «Опасности паутины». Благодаря активной работе ребята смогли претендовать на финансовую помощь со стороны НовГУ. Большинство же проектов является проектами на один семестр и не имеют ни продолжения, ни реализации. В рамках программы наставник одного из проектов («Экскурсионная программа “Оккупация Великого Новгорода в годы Великой Отечественной войны”») подал его на грант, выиграть который, к сожалению не удалось.

Непростым вопросом в ходе работы с программой является координация действий и решений между заказчиком проекта, наставником и обучающимися. Чаще всего проблема заключается в согласовании графиков встреч и обменом информацией: иногда заказчик сам не понимает, чего хочет или не может понять, что ему предоставляет в качестве результата проектная команда, либо, наоборот, студенты не могут понять поставленную заказчиком цель проекта.

Любой проект связан с риском «перегорания» его участников, как и любая дисциплина, работа в рамках программы может вызвать эмоциональное перенапряжение и негативную реакцию у обучающихся. Даже

при осознании, что проект нацелен на улучшение жизни окружающих и, возможно, своей, студенты могут находиться в состоянии стресса, т.к. их работа оценивается наставником и оценка в итоге идет в аттестационную ведомость, а плохая оценка может лишить студента стипендии на весь последующий семестр.

Внедрение программы обучения служением связано и со специальной подготовкой преподавателей, которую необходимо проводить для всего состава наставников проектов. В связи с новизной программы «Обучение служением» и его недавним введением у НовГУ еще нет практического опыта ее реализации, курсов подготовки, методических и справочных материалов. В связи с этим могут возникнуть определенные трудности у некоторых преподавателей в работе со студентами и с отчетностью, ведь она отличается от уже существующей отчетности в рамках дисциплины «Проектный практикум».

Говоря о перспективах реализации программы «Обучение служением», в первую очередь стоит рассматривать возможность увеличения количества проектов, которые будут охватывать новые направления подготовки, привлекать в работу новые некоммерческие организации и представителей бизнеса. Разумеется, необходимо уделять особое внимание не только количеству, но и качеству, больше проектов должно доходить до реализации и подачи на грантовые конкурсы.

Студенты, участвующие в программе, смогут напрямую находить и взаимодействовать с работодателями через реализацию проекта. Так как программа «Обучение служением» нацелена на работу студентов над проектами, близкими к направлению их подготовки, то и вероятность найти себе возможное место работы по окончании университета увеличивается многократно.

Так как одной из проблем работы с программой является отсутствие курсов для преподавателей, то необходимой частью развития программы «Обучение служением» является создание учебного курса в формате повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Такие курсы в рамках учебной базы сайта «Добро.ру» уже существуют, но стоит учитывать личный опыт работы в НовГУ: у многих вузов страны не было опыта работы с дисциплиной «Проектный практикум», поэтому общей информации может быть недостаточно для понимания работы с программой.

Несмотря на существующие трудности, программа «Обучение служением» в НовГУ имеет большие перспективы для дальнейшего развития. Устранение финансовых и административных препятствий, укрепление связей с работодателями и развитие методической базы позволяют

расширить масштабы и улучшить качество программы, что принесет пользу как студентам, так и местному сообществу.

Практическое воплощение программы «Обучение служением» способно существенно повысить эффективность образовательного процесса путем объединения практических навыков и социального эффекта. Студенты через совместную работу с некоммерческими организациями, органами государственной власти, представителями бизнеса учатся помогать обществу, развивая себя как будущих профессионалов. Успех подобной инициативы требует комплексного подхода, направленного на укрепление партнерских отношений, привлечение дополнительных ресурсов за пределами университета и систематическое обучение через развитие общества. Реализация проектов может позволить улучшить и развить материальную базу университета, например, путем приобретения нового оборудования, мебели, техники и программного обеспечения, которые студенты могут получить через выигранные гранты. Возможно получение субсидии от организаций. При соблюдении указанных мер программа станет важным инструментом формирования профессиональных и личностных качеств у студентов, а также устойчивого развития вуза и региона в целом.

### Библиографический список / References

1. Бондаренко М.В., Бондаренко Л.М. Теория и практика привлечения добровольцев (волонтеров) к защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций // Технологии гражданской безопасности. 2024. Т. 21. № S2. С. 14–22. [Bondarenko M.V., Bondarenko L.M. Theory and practice of attracting volunteers (volunteers) to protect the population and territories from emergency situations. *Technologies of Civil Security*. 2024. Vol. 21. No. S2. Pp. 14–22. (In Rus.)]
2. Крикунова В.А., Артюшенкова Е.В. Добровольчество в молодежной среде: учебное пособие. Чита, 2021. [Krikunova V.A., Artyushenkova E.V. *Dobrovolchestvo v molodezhnoy srede* [Volunteerism in the youth environment]. Chita, 2021.]
3. Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28 [Nikolsky V.S. Ministry training in Russia: The formation of the subject field. *Higher Education in Russia*. 2023. Vol. 32. No. 12. Pp. 9–28. (In Rus.). DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28]
4. Самыгин С.И., Малучиев Г.С., Шевченко А.М. Курс «Обучение служением» как механизм укрепления социальной солидарности и доверия в российском обществе // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические

- науки. 2023. Т. 16. № 2. С. 266–274. DOI: 10.17213/2075-2067-2023-2-266-274 [Samygin S.I., Maluchiev G.S., Shevchenko A.M. The course “Learning by service” as a mechanism for strengthening social solidarity and trust in Russian society. *Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Sotsialno-ekonomicheskie nauki*. 2023. Vol. 16. No. 2. Pp. 266–274. (In Rus.). DOI: 10.17213/2075-2067-2023-2-266-274].
5. Суржиков М.А., Усенко А.М., Самыгин С.И. Курс «Обучение служением» как инновационная российская образовательная методика // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2023. Т. 16. № 2. С. 275–283. DOI: 10.17213/2075-2067-2023-2-275-283 [Surzhikov M.A., Usenko A.M., Samygin S.I. The course “Teaching by service” as an innovative Russian educational methodology. *Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Sotsialno-ekonomicheskie nauki*. 2023. Vol. 16. No. 2. Pp. 275–283. (In Rus.). DOI: 10.17213/2075-2067-2023-2-275-283]
6. Чуднова О.В. Построение моста между теорией и практикой: возможности применения интерактивных образовательных технологий в процессе реализации модуля «Обучения служением» // Теория и практика социальной работы в современном социуме. Липецк, 2024. С. 151. [Chudnova O.V. Building a bridge between theory and practice: the possibilities of using interactive educational technologies in the process of implementing the module “Learning by service”. *Teoriya i praktika sotsialnoy raboty v sovremennom sotsiume*. Lipetsk, 2024. P. 151. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 21.12.2024, принята к публикации 11.03.2025

The article was received on 21.12.2024, accepted for publication 11.03.2025

### Сведения об авторах / About the authors

**Тимофеева Римма Алексеевна** – доктор экономических наук, профессор; профессор кафедры технологий управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

**Rimma A. Timofeeva** – Dr. Hab. (Economics); Professor at the Department of Management Technologies, Yaroslav the Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

E-mail: mischabo@mail.ru

**Бондаренко Людмила Михайловна** – магистрант кафедры технологий управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

**Ljudmila M. Bondarenko** – MA student at the Department of Management Technologies, Yaroslav the Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

E-mail: ludmilabon2002@mail.ru

### Заявленный вклад авторов

**Тимофеева Р.А.** – общее руководство исследованием, планирование и проведение исследования, участие в подготовке статьи

**Бондаренко Л.М.** – планирование и проведение исследования, участие в подготовке статьи

### Contributions of the authors

**R.A. Timofeeva** – general management of the study, planning and conducting the study, participation in the preparation of the article

**L.M. Bondarenko** – planning and conducting the study, participation in the preparation of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-184-198

УДК 372.881.111.1

**A.O. Popova, O.N. Stognieva**HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## From challenges to solutions: Investigating academic writing errors to enhance curriculum focus

Studying academic writing equips university students with the skills to effectively communicate their research, arguments, and findings in a clear and structured manner, in the English as a Foreign Language (EFL) context. Within the framework of the educational paradigm of the National Research University Higher School of Economics (HSE), the development of academic writing skills is becoming an essential requirement for undergraduate students in all educational programs, since the HSE institutional certification protocols require that students' Final Year Research Proposals (FYRP) are presented in English in accordance with the standards of scholarly writing. Despite the importance of this academic task, students often encounter linguistic and structural difficulties that compromise the clarity and coherence of their research proposals. The aim of the study was to identify the most frequent errors in student FYRPs and propose pedagogical solutions for improving the Academic Writing Course curriculum. A corpus of FYRPs ( $N = 68$ ), with a total of 160,000 words, submitted by fourth-year undergraduate students, was analysed using the Grammarly Premium technological platform, which incorporates artificial intelligence and natural language processing algorithms to facilitate comprehensive textual diagnostic interventions. The results obtained indicated that the top three error types (wordy sentences, word choice and ungrammatical sentences) together exceed the 70% threshold. Including punctuation and determiners, the cumulative percentage reaches approximately 90%, suggesting that focusing on these five areas would address the majority of writing deficiencies. This research enriches

© Popova A.O., Stognieva O.N., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

the existing scholarly discourse on academic writing challenges within the English as a Foreign Language (EFL) context by presenting empirically derived insights into prevalent error typologies. The findings underscore the necessity for targeted instructional interventions. The study recommends that academic writing curricula integrate systematic error analysis practice and develop precision-focused instructional exercises designed to enhance students' linguistic competence and mitigate the pervasive effects of language interference.

**Key words:** academic writing skills, English as a Foreign Language (EFL), Final Year Research Proposal error analysis, language interference, higher education, targeted instructional interventions

CITATION: Popova A.O., Stognieva O.N. From challenges to solutions: Investigating academic writing errors to enhance curriculum focus. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 184–198. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-184-198

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-184-198

## А.О. Попова, О.Н. Стогниева

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

# От проблем к решениям: анализ ошибок в академическом письме в целях оптимизации программы учебного курса

Владение навыками академического письма позволяет студентам вузов понятно, логично и аргументированно представлять результаты своих исследований на английском языке. Для студентов всех образовательных программ бакалавриата Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» формирование универсальной академической письменной компетенции приобретает особое значение, т.к. в соответствии

с нормативными регламентами итоговой аттестации, студенты должны представить проект выпускной квалификационной работы (проект ВКР) на английском языке, следуя международным стандартам академического письма. Однако в процессе написания проекта студенты демонстрируют лингвопрагматические и структурно-композиционные несоответствия, которые влияют на восприятие и оценку их работы. В рамках исследования была проведена комплексная диагностика и систематизация доминантных дисфункций академической письменной коммуникации с последующей разработкой стратегий оптимизации содержания курса академического письма. Методология исследования основана на контент-анализе массива студенческих проектов ВКР ( $N = 68$ ; 160 000 словоупотреблений). Верификация ошибок проводилась с использованием платформы Grammarly Premium, интегрирующей современные методы машинного обучения для комплексной лингвистической диагностики текста. Полученные результаты свидетельствуют о том, что три доминантные категории лингвистических дисфункций (коммуникативная избыточность организации текста, нерациональный выбор лексических единиц и грамматическая деструкция) кумулятивно превышают 70% порог лингвистических девиаций. При интеграции параметров пунктуационных и артиклевых репрезентаций совокупный процент лингвистических дисфункций достигает значения 90%, что доказывает методическую необходимость использования корректирующих стратегий в обозначенных лингвистических кластерах. Данное исследование расширяет существующий научный дискурс в отношении лингводидактических аспектов академической письменной коммуникации в контексте изучения английского языка как иностранного. Эмпирические результаты подчеркивают необходимость внедрения целенаправленных образовательных стратегий, предполагающих систематический лингвистический анализ коммуникативных девиаций, для предотвращения лингвистической интерференции. Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к выявлению и нивелированию лингводидактических барьеров в процессе обучения академическому письму в вузе.

**Ключевые слова:** академическое письмо, английский язык как иностранный, анализ ошибок выпускных квалификационных работ, лингвистическая интерференция, высшее образование, образовательные стратегии

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Попова А.О., Стогниева О.Н. От проблем к решениям: анализ ошибок в академическом письме в целях оптимизации программы учебного курса // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 184–198. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-184-198

## Introduction

Academic writing is one of the essential skills in higher education, as it serves a means of scholarly communication. It involves presenting ideas, observations, and research findings to the academic community [24; 30]. Academic writing proficiency is crucial for HSE University students, particularly when drafting their Final Year Research Proposals (FYRPs) in English. A FYRP is a formal document that outlines a proposed research objectives, strategies, and anticipated outcomes [11]. It serves as a blueprint for initiating, planning, and executing a bachelor thesis, aiming to demonstrate student academic capabilities and to secure approval from the supervising board of the Educational Program. Although this academic practice is highly important, students often face linguistic and structural difficulties that hinder the clarity and logical flow of their research proposals. To understand these challenges, it is important to examine existing research on academic writing errors.

A considerable amount of literature has been published on academic writing errors, revealing a complex landscape of linguistic, cognitive, and rhetorical challenges [1; 4; 11; 20; 23]. These studies systematically explore the multidimensional nature of academic writing deficiencies, demonstrating that errors are not merely technical aberrations but manifestations of deeper cognitive, cultural and communication barriers [2; 7; 16].

Building on these findings, researchers have also explored the role of technology in addressing academic writing challenges. While existing literature has extensively examined automated writing assistance technologies and their potential impact on academic writing quality [22; 34; 40], no previous study has investigated the application of AI-powered writing tool as Grammarly in analyzing the errors in FYRPs. This study aims to identify the most common errors in student FYRPs from the HSE University, using Grammarly as an AI-powered checker. Additionally, it proposes supportive strategies that can be integrated into the *Academic Writing* course curriculum and bridge the gap between linguistic challenges and academic excellence.

This research addresses the following questions:

1. What are the most frequent errors found in student FYRPs?
2. What pedagogical solutions for redesigning the *Academic Writing* course curriculum could be proposed based on these findings?

The study offers some important insights into the specific linguistic challenges students face in academic writing, particularly in the context of FYRPs and targeted pedagogical interventions to enhance students' proficiency in academic writing and adherence to scholarly conventions.

## Literature review

Academic writing requires the development of both linguistic and meta-linguistic competencies in order to facilitate effective communication within the academic community [19]. Bakhtin's dialogic theory of language provides a foundational framework for understanding academic discourse as a complex, multidimensional communicative practice that extends beyond mere linguistic transmission of information [3]. Swales and Bazerman have further elaborated on the concept of genre-specific academic communication, emphasizing the importance of understanding disciplinary discourse conventions [4; 32].

The theoretical landscape of academic writing competence is characterized by multifaceted approaches to skill development. According to Vygotsky's sociocultural theory, academic writing skills are not innate but develop through social interaction and mediated learning experiences [35]. Zamel and Kroll have extensively explored the cognitive processes underlying second language (L2) writing, highlighting the complex interplay between linguistic knowledge, cognitive strategies, and cultural understanding [21; 38].

Empirical studies by Bereiter and Scardamalia distinguish between knowledge-telling and knowledge-transforming models of writing, demonstrating that advanced academic writing requires sophisticated cognitive processes [5]. These processes involve not just linguistic reproduction but critical analysis, synthesis, and original knowledge construction. Flower and Hayes further developed this perspective through their cognitive process theory, which maps the complex mental operations involved in academic writing [13].

Interdisciplinary research emphasizes the importance of meta-linguistic awareness in academic writing competence. Hyland argues that successful academic communication depends on understanding disciplinary-specific rhetorical conventions, citation practices, and discourse norms [17]. Kramsch extends this perspective by highlighting the role of cultural and linguistic mediation in academic text production, suggesting that academic writing is fundamentally a cross-cultural communicative practice [20].

The multidimensional nature of academic writing presents significant challenges for university students, as they must simultaneously navigate linguistic, cognitive, and technological dimensions of scholarly communication.

When writing their FYRPs, students also encounter significant challenges due to fundamental differences between Russian and English academic discourse conventions. If the writing process goes beyond linguistic translation, it involves complex cognitive and rhetorical transformations

such as restructuring argumentative logic, adapting stylistic conventions, recalibrating citation practices, and modifying syntactical patterns [36]. These challenges are rooted in the fundamental differences between language systems, where terminology, structural nuances, and semantic interpretations significantly diverge. The interaction between native (L1) and target (L2) languages generates multifaceted communication barriers. Dechert and Ellis have identified significant linguistic interference phenomena characterized by structural transfer, semantic misinterpretations, and grammatical inconsistencies emerging from linguistic divergences [9; 12]. This linguistic transfer process manifests through multiple mechanisms, including direct terminology translation, structural incongruences, and the loss of subtle semantic nuances during cross-linguistic communication.

Lexica-grammatical interference represents a critical dimension of these challenges. Students often encounter difficulties when inappropriately applying linguistic rules across language systems, engaging in calquing (direct structural translation), and struggling with limited lexical cohesion strategies. Dobrynina indicates that students frequently struggle with subject-predicate agreement, which further complicates their writing [10]. Contextual misunderstandings of polysemous words and temporal form misapplications further compromise the clarity and persuasiveness of academic writing.

Another significant challenge for novice writers lies in references to the sources in academic discourse. Citation errors, such as improper paraphrasing, inadequate source attribution, and unintentional plagiarism, can undermine the academic integrity of students' work [27]. Aksenova highlights that failure to follow citation style guidelines, like those of the APA, compromises the credibility of research papers [1]. Students often struggle to differentiate between direct quotes, paraphrases, and their own analysis, which leads to citation inconsistencies and potential academic dishonesty. Thompson et al. identified that approximately 62% of non-native English-speaking students commit citation-related errors, with Russian students showing a higher propensity for literal translation of source material that disrupts proper academic attribution [33].

Moreover, Hundarenko emphasizes that punctuation errors compound these citation challenges, creating additional layers of potential misinterpretation [15]. Students frequently misuse quotation marks, struggle with integrating source material seamlessly into their own text, and fail to maintain consistent citation formatting throughout their academic documents. The complexity is further exacerbated by varying citation styles across different academic disciplines, requiring students to demonstrate remarkable adaptability and attention to detail.

Comparative studies by Flowerdew and Li suggest that cultural differences in academic writing traditions significantly contribute to these citation challenges [14]. Russian academic writing traditions, which often emphasize collective knowledge and less explicit source attribution, clash with Anglo-American academic expectations of individual scholarly contribution and precise source acknowledgment. This cultural dissonance creates additional barriers for students attempting to navigate international academic writing standards.

Challenges faced by multilingual writers highlight the need for instructional strategies to address cognitive and contextual demands of academic writing [36].

Recent studies suggest that effective interventions must adopt an approach that integrates metacognitive skill development, contextual understanding of academic genres, critical thinking enhancement, technological literacy, and adaptive learning strategies [25]. The transformative potential lies in developing instructional frameworks that recognize individual learning differences and provide scaffolded support that acknowledges the multidimensional nature of academic communication [26; 28].

Brown highlights the need for diverse teaching strategies that promote student engagement with various writing improvement techniques [6]. Instructional approaches such as Self-Regulated Strategy Development (SRSD) have gained significant attention. De La Paz and Graham evaluated the SRSD program, which trains students in planning, drafting, and revising texts [8; 39].

Peer feedback can significantly enhance writing quality by providing immediate and constructive criticism [29; 31]. This approach aids students in recognizing errors more efficiently while fostering deeper material understanding and critical thinking skills. Wischgoll recommends a scaffolded approach that combines observational learning with hands-on practice, encouraging the development of academic writing skills through model texts and incremental practice [37].

Together, these studies suggest a paradigm shift from punitive error identification to constructive, supportive strategies that recognize errors as essential components of the learning and academic communication development process.

## Methods

To identify the most common errors in FYRPs a mixed-method approach was employed, combining automated analysis with manual evaluation to ensure comprehensive error identification and categorization.

The sample consisted of sixty-eight FYRPs, with a total of 160,000 words, submitted by undergraduate students who had completed the Academic Writing course at the HSE Graduate School of Business. The selection criteria ensured that only recent submissions from the 2023/2024 academic year were included in the study. Participants provided informed consent, and all submissions were anonymized to maintain confidentiality.

The error analysis followed a two-step process. First, each FYRP was processed using Grammarly, an advanced digital writing assistance technology developed in 2009 that provides comprehensive linguistic support through artificial intelligence and natural language processing algorithms. Machine learning algorithms and real-time writing analysis enabled the identification of a wide range of linguistic errors, including grammatical, stylistic, and punctuation-related mistakes. Second, a manual review was conducted based on the classification frameworks proposed by John & Woll to identify errors not detected by Grammarly, such as formatting inconsistencies and citation inaccuracies [18]. After that, the frequency of each error type was recorded and visualized using the Pareto chart, which is an effective tool for illustrating error frequencies and their cumulative impact. This approach ensures that interventions target the most significant writing challenges for maximum impact.

## Results

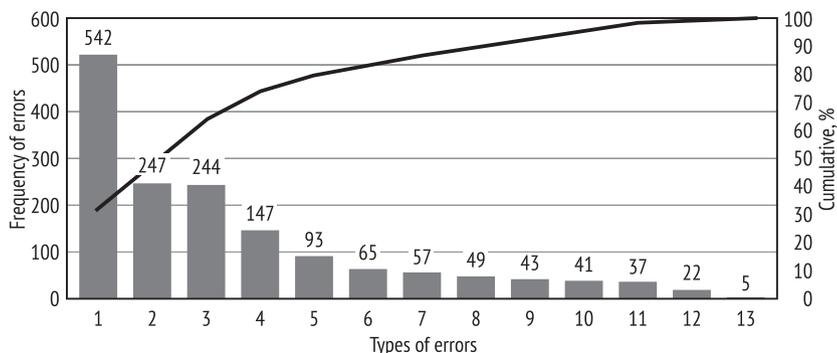
The analysis of academic writing errors in FYRPs revealed 1.575 errors, visualized using a Pareto chart (Figure 1). This chart consists of blue bars, representing the frequency of each error type, and a red cumulative percentage line, showing the accumulated impact of errors.

### 1. Most Frequent Errors

The three most frequent error types that accounted for the majority of writing challenges are *wordy sentences* (524 occurrences) emerged as the most dominant issue; *word choice* errors (247 occurrences) and *ungrammatical sentences* (244 occurrences) followed closely. Together, these three categories comprised 67.4% of all errors, indicating that clarity, precision, and grammatical accuracy are primary concerns for students.

### 2. Moderately Frequent Errors

*Punctuation errors* (147 occurrences) and *determiners* (93 occurrences) were observed moderate level. Stylistic concerns, such as *register* (65 occurrences) and *tone misuse* (57 occurrences), suggest that maintaining an appropriate academic style remains a challenge. Collectively, these errors account for 20.3%, underscoring the importance of both grammatical structure and stylistic appropriateness in academic writing.



**Fig. 1.** Pareto analysis of common errors in academic writing:

- 1 – wordy sentences; 2 – word choice; 3 – ungrammatical sentences;  
 4 – punctuation; 5 – determiners; 6 – register; 7 – tone; 8 – mixed dialects of English; 9 – misspelled words; 10 – prepositions; 11 – incorrect verb forms;  
 12 – incorrect noun number; 13 – outdated language

### 3. Less Frequent Errors

*Mixed dialects of English* (49 occurrences), *misspelled words* (43 occurrences), *prepositions* (41 occurrences), and *incorrect verb forms* (37 occurrences) represent less common errors. *Incorrect noun number* (22 occurrences) and *outdated language* (5 occurrences) represent the least frequent issues. These errors collectively contributed to 12.3% of the total and had a minimal impact on overall writing quality compared to more prevalent issues.

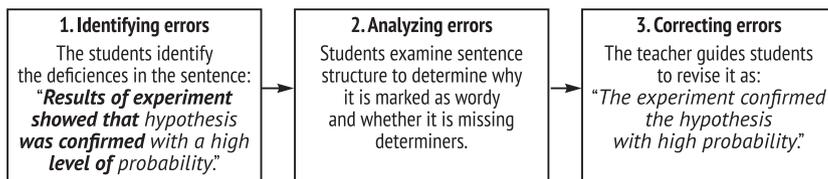
### 4. Cumulative Impact and Threshold Analyses

The cumulative percentage line in the Pareto chart highlights the distribution of errors. The top three error types (*wordy sentences*, *word choice*, *ungrammatical sentences*) together exceed the 70% threshold. Including punctuation and determiners, the cumulative percentage reaches approximately 85-90%, suggesting that focusing on these five areas would address the majority of writing deficiencies. The remaining error have a marginal impact and do not require the same level of emphasis in instructional interventions.

## Implications for Teachers

Based on the results of the analysis, several pedagogical solutions can be proposed. Integrating error analysis into the Academic Writing curriculum can help students understand the specific types of mistakes they make. By identifying, analyzing and correcting recurring errors students can

develop a deeper understanding of their writing challenges and learn how to avoid them. For example, a Russian teacher instructing students might analyze a sentence (Figure 2):



**Fig. 2.** Error analysis as an instructional strategy

Incorporating the following strategies and exercises into the error analysis framework can help students refine their academic writing skills more effectively.

*Conciseness and clarity workshops.* Given that wordiness accounts for 33.2% of the errors, targeted workshops should be integrated into the curriculum to teach students how to write concisely. Russian academic writing often favours long, complex sentences, whereas English writing prioritizes clarity and conciseness. Educators should directly address these differences between Russian and English academic writing. Teaching students to recognize and revise wordy structures can help reduce interference. For example, such activities as sentence restructuring exercises, word economy drills, and editing techniques can help students eliminate redundancy while maintaining clarity.

*Lexical precision training.* As 15.4% of errors stem from inappropriate word choice, specialized modules should focus on academic vocabulary development. Assignments could include context-based vocabulary exercises, word substitution tasks, and comparative analysis of synonyms to help students select precise and discipline-specific terminology.

*Syntactic awareness and structural improvement.* To address syntactical irregularities (15.2%), explicit instruction on sentence structure, parallelism, and cohesion should be reinforced. Activities such as sentence-combining tasks, clause analysis, and guided rewriting exercises can improve students' ability to construct well-formed sentences. A task where students rewrite a direct translation of a Russian paragraph into more natural English phrasing, focusing on word order and logical flow can help students become more aware of linguistic differences.

*Punctuation mastery sessions.* As punctuation errors contribute to 9.3% of total linguistic deviations, targeted instruction on common punctuation

rules, interactive punctuation quizzes, and peer-reviewed proofreading exercises such as inserting commas, semicolons, and apostrophes, correcting quotation mark usage, distinguishing between hyphens and dashes, and revising punctuation errors in sentences and paragraphs should be incorporated into the course.

*Integration of automated feedback.* Since AI-powered tools such as Grammarly were used in the study, students should be trained on how to critically engage with automated feedback. Teachers can encourage students to use Grammarly, Hemingway Editor<sup>1</sup>, or Write & Improve<sup>2</sup> (Cambridge) to help them identify and correct errors related to interference. For example, Grammarly might flag a sentence as “*According to the opinion of the researcher, it can be assumed that...*” and suggest a clearer revision: “*The researcher suggests that...*”. Students analyze Grammarly’s suggestions and determine whether to accept or reject corrections based on academic writing conventions.

*Peer review and collaborative writing.* Implementing peer feedback activities can enhance students’ ability to identify and correct errors in their own and others’ writing [30]. Structured peer review sessions using checklists aligned with common errors (e.g., conciseness, word choice, syntax, punctuation) can promote active learning and self-correction.

*Genre-specific writing practice.* Since academic writing requires adherence to specific conventions, genre-based writing tasks (e.g., research proposals, literature reviews, abstracts) should be included. By analyzing model texts and engaging in guided writing exercises, students can develop a stronger command of the expected structure and style of academic discourse.

By implementing these pedagogical solutions, teachers can significantly enhance the *Academic Writing* course curriculum and equip students with the skills to produce high-quality FYRPs.

## Conclusion

The findings of this study contribute to the understanding of the specific challenges faced by EFL students in writing their FYRPs. By identifying common errors and proposing targeted assignments, this research provides a valuable framework for enhancing the Academic Writing curriculum.

Several limitations to this study need to be acknowledged. First, the sample size of 68 FYRPs may not fully represent the broader undergraduate student population. Second, the reliance on Grammarly, while beneficial, does not

<sup>1</sup> URL: <https://hemingwayapp.com/> (accessed: 27.05.2024).

<sup>2</sup> URL: <https://writeandimprove.com/> (accessed: 27.05.2024).

capture all nuances of academic writing, particularly regarding citation accuracy and formatting.

Future research should consider a larger sample size and potentially include comparative analyses using different AI writing tools, such as Virtual Writing Tutor<sup>3</sup> and Hemingway Editor. Additionally, longitudinal studies could assess the effectiveness of implemented curriculum changes on student writing outcomes over time.

## References

1. Aksenova E.E. Citation style and academic integrity: A critical analysis. *Journal of Writing Education*. 2017. Vol. 29. No. 4. Pp. 143–156. (In Rus.)]
2. Alawi F. Analyzing error patterns in EFL academic writing. *Journal of Language Teaching and Research*. 2024. Vol. 15. No. 2. Pp. 234–245.
3. Bakhtin M.M. *Literaturno-kriticheskie statii* [Literary and critical articles]. Moscow, 1986.
4. Bazerman C. *Writing across contexts: Transfer, composition, and sites of writing*. University of Texas Press, 2021.
5. Bereiter C., Scardamalia M. Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb. S.C. Tan, H.J. So, J. Yeo (eds.). *Knowledge creation in education*. Singapore, 2014. Pp. 35–52.
6. Brown A.L. Learning to learn and transfer strategies. *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. D.Y. Dai (ed.). Lawrence Erlbaum Associates, 2004. Pp. 145–174.
7. Canagarajah A.S. Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*. 2002. Vol. 1. No. 1. Pp. 29–44. DOI: 10.1016/S1475-1585(02)00007-3
8. De La Paz S., Graham S. Explicitly teaching strategies for writing: Self-regulated strategy development. *The Elementary School Journal*. 2002. Vol. 102. No. 4. Pp. 383–400.
9. Dechert H.W. How a learner talks himself along: Native-like performance vs. language loss. *Interlingual processes*. H.W. Dechert, M. Raupach (eds.). Gunter Narr Verlag, 1983. Pp. 183–208.
10. Dobrynina O.L. *Lingvisticheskiye interferentsii v akademicheskom pisme. Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019. (In Rus.) DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-75-83
11. Dugartsyrenova V.A. *Guidelines for writing academic research proposals*. Moscow, 2016.
12. Ellis R. *Second language acquisition*. Oxford, 1997.
13. Flower L., Hayes J.R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 1981. Vol. 32. No. 4. Pp. 365–387. DOI: 10.2307/356600

<sup>3</sup> URL: <https://virtualwritingtutor.com/> (accessed: 27.05.2024).

14. Flowerdew J., Li Y. English or Chinese? The trade-off between local and international publication for Chinese academics. *Journal of Second Language Writing*. 2009. Vol. 18. No. 1. Pp. 1–12. DOI: 10.1016/j.jslw.2008.09.005
15. Hundarenko O. Challenges of teaching academic writing skills in ESL classroom (based on international teaching experience). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. No. 11 (4). Pp. 70–83. DOI: 10.18662/RREM/15
16. Hyland K. Genre and second language writing. University of Michigan Press, 2004. DOI: 10.3998/mpub.23927
17. Hyland K. Second language writing. Cambridge University Press, 2022. DOI: 10.4236/jss.2022.103014
18. John P., Woll N. Using grammar checkers in the ESL classroom: The adequacy of automatic corrective feedback. *Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018*. P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley, S. Thouëсны (eds.). 2018. Pp. 118–123. DOI: 10.33556/jstm.v21i1.248
19. Korotkina I. Russian educational research papers in international publications: The urge for academic writing. *Education Environment for the Information Age. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. S.K. Lo (ed.). 2018. Vol. 46. Pp. 309–318. DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.02.36
20. Kramsch C.J. Language and culture. Oxford, 1998.
21. Kroll B. Second language writing: Research insights for the classroom. Cambridge, 1990. DOI: 10.1017/CBO9781139524551
22. Kumala M., Aimah S., Ifadah M. Error analysis in academic writing: A case study of Indonesian EFL learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2018. Vol. 8. No. 3. Pp. 459–467.
23. Lado R. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. *University of Michigan Press*, 1957. DOI: 10.12691/education-6-12-2
24. Lea M. R., Street B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. 1998. Vol. 23. No. 2. Pp. 157–172. DOI: 10.1080/03075079812331380364
25. Lee J., Kim H. Adaptive learning strategies in academic writing: A metacognitive approach. *Journal of English for Academic Purposes*. 2023. Vol. 62. Pp. 101219. DOI: 10.1016/j.jeap.2023.101219
26. Lee J., Kim S. Innovative approaches to academic literacy development. *Higher Education Research & Development*. 2023. Vol. 42. No. 3. Pp. 456–470.
27. Pecorari D., Shaw P. Student plagiarism in higher education: A comprehensive guide to prevention and detection. Routledge, 2012.
28. Selinker L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 1972. Vol. 10. No. 3. Pp. 209–231. DOI: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209
29. Simonsmeier B.A., Flaig M., Daumiller M. et al. Learning strategies and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2020. Vol. 32. No. 3. Pp. 721–747.
30. Smith S. Academic writing genres: essays, reports & other genres. EAP Foundation, 2019.
31. Stognieva O. Implementing peer assessment in a Russian university ESP classroom. *Journal of Language and Education*. 2015. Vol. 1. No. 4. Pp. 63–73.

32. Swales J. M. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge, 1990.
33. Thompson P., Morton J., Storch N. Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English. Routledge, 2013.
34. Vidhiasi D., Haryani H. The implementation of Grammarly in error analysis. *Jurnal Sains dan Teknologi Maritim*. 2020. Vol. 21. No. 1. Pp. 17. DOI: 10.33556/jstm.v21i1.248
35. Vygotsky L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.
36. Wingate U. Academic literacy and student diversity: the case for inclusive practice. *Multilingual Matters*, 2022. DOI: 10.14426/jjaa.v3i2.136
37. Wischgoll A. Training academic reading and learning strategies: effects of a cognitive scaffolding strategy training for academic writing. *Learning and Individual Differences*. 2017. Vol. 55. Pp. 98–107. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.03.009
38. Zamel V. Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*. 1982. Vol. 16. No. 2. Pp. 195–209. DOI: 10.2307/3586792
39. Zimmerman B.J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds.). Academic Press, 2000. Pp. 13–39. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7
40. Zohery M. ChatGPT in academic writing and publishing: A comprehensive guide. *Artificial Intelligence in Academia, Research and Science: ChatGPT as a Case Study*. 1 ed. 2023. Ch. 2. Pp. 10–61. Novabret Publishing. 2023. DOI:10.5281/zenodo.780370

The article was received 21.02.2025, accepted for publication 23.04.2025

Статья поступила в редакцию 21.02.2025, принята к публикации 23.04.2025

#### About the authors / Сведения об авторах

**Anna O. Popova** – teaching assistant at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

**Попова Анна Олеговна** – ассистент преподавателя Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

E-mail: aopopova\_5@edu.hse.ru

**Olga N. Stognieva** – PhD in Pedagogy; associate professor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

**Стогниева Ольга Николаевна** – кандидат педагогических наук; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

E-mail: stognieva@hse.ru

## Contribution of the authors

**A.O. Popova** – conducting research, data analysis, writing the article text

**O.N. Stognieva** – research management, methodology development, data analysis, editing

## Заявленный вклад авторов

**Попова А.О.** – проведение исследования, анализ данных, написание текста статьи

**Стогниева О.Н.** – руководство исследованием, разработка методологии исследования, анализ данных, общая редакция текста

All authors have read and approved the final manuscript

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-199-210

УДК 37.062.3+316.6

**Н.П. Болотова, П.Н. Агбохудо Долу**

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Проблемы социально-психологической адаптации иностранных студентов в России

Расширение сотрудничества с соседними и дальними странами ежегодно увеличивает количество иностранных студентов в России. Вместе с этим актуальность приобретает проблема их адаптации, которая является сложным механизмом, включающим социализацию (новые социальные роли), мотивационную сферу, восприятие самих себя, своего окружения, условий жизни и образования. Авторами статьи проведен констатирующий эксперимент, который включал составление и апробацию диагностического комплекса для изучения социо-психологической адаптации иностранных студентов, эмоционального состояния в условиях проживания в ином климате, другой культуре и взаимоотношений в социуме. В исследовании приняли участие 16 иностранных студентов, оно проводилось индивидуально с каждым респондентом в Институте психологии и педагогики Московского педагогического государственного университета. В результате анализа данных были разработаны рекомендации для иностранных студентов и участников, вовлеченных в их адаптацию. Среди необходимых условий названы изучение русского языка, принятие российских ценностей, погружение в русскую культуру, снятие напряженности и снижение высокой личностной тревожности. Это будет способствовать быстрой и успешной

© Болотова Н.П., Агбохудо Долу П.Н., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

адаптации к новой среде, интеграции в систему образования, повышению качества обучения и выполнению задач в профессиональной деятельности в дальнейшем.

**Ключевые слова:** обучение иностранных студентов в России, факторы успешной адаптации в чужой стране, период адаптации студента в новой среде, толерантность, уровень личной тревожности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Болотова Н.П., Агбохуто Долу П.Н. Проблемы социально-психологической адаптации иностранных студентов в России // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 199–210. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-199-210

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-199-210

**N.P. Bolotova, P.N. Agbokhuto Dolu**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Problems of socio-psychological adaptation of foreign students in Russia

Expansion of cooperation with neighboring and distant countries annually increases the number of foreign students in Russia. At the same time, the problem of their adaptation, which is a complex mechanism that includes socialization (new social roles), motivational sphere, perception of themselves, their environment, living conditions and education, is becoming relevant. The authors of the article conducted a fact-finding experiment, which included the compilation and testing of a diagnostic complex for studying the socio-psychological adaptation of foreign students, their emotional state in conditions of living in a different climate, another culture, and relationships in society. The study involved 16 foreign students. It was conducted individually with each respondent at the Institute of Psychology and Pedagogy of Moscow Pedagogical State University. As a result of the data analysis, and recommendations were developed for foreign students and participants involved in their adaptation. The necessary conditions include learning the Russian language, adopting Russian values, immersing themselves

in Russian culture, relieving tension and reducing high personal anxiety. This will facilitate rapid and successful adaptation to the new environment, integration into the education system, improving the quality of education and performing tasks in professional detail in the future.

**Key words:** education of foreign students in Russia, factors of successful adaptation in a foreign country, student adaptation period in a new environment, tolerance, level of personal anxiety

CITATION: Bolotova N.P., Agbokhuto Dolu P.N. Problems of socio-psychological adaptation of foreign students in Russia. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 199–210. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-199-210

Успешная социализация и социальная адаптация – главные условия для социально-педагогической деятельности иностранных студентов. Социализация – процесс и результат взаимодействия индивида с социальной средой, реализуется посредством усвоения человеком элементов культуры, социальных норм, ценностей. Западногерманский социолог Р. Дарендорф отмечает, что для общества процесс социализации есть процесс обезличивания, в котором индивидуальность и свобода индивида упраздняются контролем и всеобщностью социальных ролей<sup>1</sup>. Такой взгляд предполагает активную позицию общества и пассивную позицию индивида, который приспосабливается в условиях общества, в котором живет.

Социальная адаптация – это взаимодействие личности и социума. Процесс социальной адаптации предполагает взаимодействие двух объектов как равноправных сторон, а не просто приспособление личности к среде. Адаптация в экстремальных условиях связана с потребностью личности справиться с трудно сложившейся жизненной ситуацией. Адаптация к изменившейся среде связана с переменами в жизни человека, проживание в другой стране с иными культурой, языком и ценностями, адаптация к профессии. Адаптация к постоянной среде предполагает постепенное усвоение ценностей, норм, правил поведения общества и связана с социализацией личности [6].

Количество иностранных студентов в Российской Федерации с каждым годом увеличивается из-за расширения сотрудничества с соседними и дальними странами. Географическое положение страны в разных климатических зонах позволяет каждому студенту выбрать

<sup>1</sup> Цит. по: Понежа Г.А. Философские, социологические основы понимания современной концепции социализации // Территория науки. 2006. № 1 (1). С. 99–104.

комфортную климатическую зону. В России, как в стране с многонациональным населением и богатой культурой, для иностранных студентов представляются огромные возможности для путешествий, занятий спортом, знакомства с традициями.

Кроме этого, в Российской Федерации можно получить фундаментальные и углубленные знания во всех областях, в подготовки математиков, физиков, химиков, геологов, инженеров, разработчиков программного обеспечения, врачей и специалистов в других научных областях.

Российские университеты предлагают довузовские программы (подготовка к бакалавриату и магистратуре), короткие программы (летние школы, летние семестры в РФ), университетские программы по изучению русского языка как иностранного.

Оптимальное соотношение цены и качества образования привлекает потенциальных обучающихся в РФ. Обучение на контрактной основе в российских вузах гораздо дешевле, чем в западных университетах, а по уровню подготовки ведущие вузы Российской Федерации составляют достойную конкуренцию западным образовательным организациям.

Возможность обучения на бюджетной основе в России – еще один привлекательный фактор. Кроме того, некоторые категории иностранцев могут поступать на бюджетные места вне квот, наравне с россиянами. Другая возможность – участвовать в университетских олимпиадах, победители которых получают льготы для поступления в крупные российские университеты по квоте на бюджетные места.

Для иностранных студентов российские вузы предлагают разные программы на курсах и в летних школах по изучению русского языка офлайн и онлайн. В рамках подготовительного отделения предусмотрен годичный курс обучения. Для студентов, поступивших по квотам (государственным стипендиям), он бесплатен.

В российских вузах кампусы и общежития для студентов по степени оснащенности учебных комплексов не уступают многим западным университетам, удобные и оборудованные, с высоким уровнем технической оснащенности лабораторий, научных центров и учебных корпусов.

По мнению Л.С. Выготского, реальная деятельность происходит только тогда, когда человек понимает смысл и ценность своих действий [2]. Адаптация иностранных студентов является сложным механизмом социализации, включающим новые социальные роли, мотивационную сферу, восприятие самих себя, своего окружения, условий и образования.

Процесс социальной адаптации имеет две важные характеристики: объективную и субъективную. Объективный процесс социальной адаптации состоит в том, что человек со дня своего рождения приобретает

все виды социальных качеств, которые отражают его принадлежность к системе общественных отношений. До конца жизни происходит постоянный процесс ассимиляции и реализации приспособлений, в формировании которых окружающая социальная среда играет ключевую роль. Субъективный процесс социальной адаптации напрямую связан с личными качествами, взглядами и убеждениями человека. Поэтому важным компонентом социальной адаптации является согласование целей, требований, ценностных ориентаций индивида. Характер и степень адаптации или дезадаптации человека во многом зависят от его биологических, физиологических, психологических свойств и социального развития.

И.А. Савченко пишет о том, что адаптация иностранных студентов включает в себя признание новой среды и возможность интеграции в нее. В этот момент может возникнуть конфликт между прежними и новыми ценностями. Функционирование студента как члена другого общества зависит от успеха «урегулирования» внутреннего конфликта [4].

Ю.Н. Дрожжин ссылается на ряд авторов, которые исследовали адаптационные факторы. Таким образом, Т.Р. Рахимов выделяет традиционные (характеристики принимающего общества); климатические; персональные; психосоциальные; психо педагогические и образовательные (в частности, организация системы образования); социальные; коммуникативные; культурные (жизнь в международном сообществе, толерантность и др. И.О. Кривцова дает набор факторов адаптации: психофизиологический (связан с перестройкой личности); учебно-познавательный (связанный с языковой подготовкой); социокультурный (принадлежность к референтной или культурной группе). А.П. Кормилицы выделяет четыре фактора: физиологический, психологический, социальный, культурный [3].

Показателями успешности адаптации выступает высокий статус студента в коллективе, а также психологическая удовлетворенность этим коллективом в целом, удовлетворенность учебной деятельностью, ее содержанием, а также условиями и организацией.

Показателями низкой адаптации может быть неудовлетворенность коллективом, складывающимися формами взаимодействия, неформальными связями, организацией учебного труда и быта, др. [5].

Настоящее исследование направлено на разработку метода определения успешности адаптации студента, который поможет проанализировать уровень адаптивности иностранных студентов к новым условиям. Авторы отмечают, что важно получить представление об адаптации в процессе, а не конкретные результаты в данный момент времени [1].

Нами проведено исследование среди иностранных студентов Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (далее МПГУ).

В исследовании принимали участие 16 иностранных обучающихся очной формы из следующих стран: Бенин, Сенегал, Мали, Буркина-Фасо, Того, Кот-д'Ивуар, Мадагаскар, Либерия, Танзания, Конго, Камерун, Чад, Замбия, Ливия. Среди респондентов студенты бакалавриата: 1 курса (2 чел.), 2 курса (3 чел.), 3 курса (2 чел.), 4 курса (4 чел.); магистранты (4 чел.); аспирант.

Экспериментальное исследование было проведено констатирующим этапом с разработкой рекомендаций для иностранных студентов и участников, вовлеченных в адаптацию иностранных студентов.

Констатирующий этап включал составление и апробацию диагностического комплекса для изучения социо-психологической адаптации иностранных студентов, эмоционального состояния в условиях проживания в ином климате, другой культуре и взаимоотношений в социуме.

Исследование проводилось индивидуально с каждым обучающимся иностранным студентом в корпусе Института или в комнате общежития МПГУ.

Для исследования социо-психологического статуса иностранных студентов был составлен диагностический комплекс:

- Болотова Н.П., Агбохуто Долу П.Н. «Социально-психологическая анкета»;
- Даймонд Р. – Роджерс К. «Опросник по социально-психологической адаптации»;
- Спилбергер Ч.Д. «Методика на выявление личностной и ситуативной тревожности, адаптированная Ю.Л. Ханиным».

«Социально-психологическая анкета» Н.П. Болотовой, П.Н. Агбохуто Долу показала, что все иностранные студенты прибыли для обучения в Российскую Федерацию с большим желанием и интересом. Из них 65% иностранных студентов находятся в России для получения высшего образования первой ступени – бакалавриата; 13% – для получения высшего образования второй ступени магистратуры; три студента, т.е. 20% – для получения сначала высшего образования первой ступени бакалавриата, а затем второй ступени магистратуры; 2% – для получения ученой степени, обучаясь в аспирантуре.

78% студентов желают получить качественное образование в Российской Федерации, которое позволит стать высококвалифицированным специалистом. 17% студентов приехали учиться в Россию по рекомендации родителей, которые также учились в российском вузе; 3% студентов приехали по распределению; 2% студентов уклонились от ответа.

После окончания обучения в России 6% студентов планируют уехать жить и работать в другую страну, 76% иностранных студентов планируют вернуться в свою страну, 18% планируют остаться жить в России, т.к. на своей родине невысокий уровень жизни и отсутствие работы.

80% ценят качество жизни в России, 7% предполагают карьерные перспективы, 2% планируют создать семью, 11% считают, что в России из-за иностранного происхождения неминуемо будет отсутствие работы.

До поступления в Московский педагогический государственный университет 90% студентов ни разу не были в России, 5% единожды были в России, 3% несколько раз были в России, 2% часто были в России.

Полученные данные показали, что студенты имели слабое представления о стране, в которой они планировали учиться, однако, большинство респондентов, более 90% (14) студентов прибывали ранее в Российскую Федерацию в качестве туристов, а именно в города Москва и Санкт-Петербург.

Иностранным студентам известно, что в России существует большое количество туристических маршрутов. Они узнали о них, когда приехали на обучение: «Золотое кольцо», «Камчатская долина гейзеров», «Города-герои», «Сочинские олимпийские объекты», водные экскурсии по реке Волге, заповедники и другие маршруты.

Трудности в общении на русском языке признали все 100% иностранных студентов. Считают, что овладеть будущей профессией в процессе обучения возможно только в случае уверенного знания русского языка.

До приезда в Россию русский язык не знали 11 иностранных студентов (67%), знали лишь несколько простых слов или несколько предложений. Русский язык не является языком обучения во многих зарубежных университетах, поэтому многие не придают значения его изучению.

Плохое владение языком создает определенные трудности: сложно осваивать педагогическую литературу (более 50%), отвечать устно (23%), отвечать письменно (35%).

В целом, более 90% иностранных студентов сталкиваются с языковыми барьерами во время обучения и более 40% из них в сфере общения и повседневного досуга. Осмысливая свои языковые возможности, студенты иностранцы осознают, что такая степень владения языком недостаточна для получения академических заданий.

Студенты-иностранцы отмечают также, что не имеют возможности изучать материал на своем родном языке, т.к. в библиотеках предусмотрены учебные пособия и книги только на русском языке.

Основными факторами успешной адаптации, по мнению студентов-иностранцев, являются: знание русского языка (32%), наличие хороших друзей и знакомых (более 50%), материальный достаток (более 70%).

Для успешной адаптации в условиях обучения в России иностранные студенты знакомятся с традиционными ценностями, русскими традициями и обычаями, вовлекаются в русскую культуру: 2 студента (15%) ответили: «Я хорошо знаю русские традиции», 6 студентов (40%) ответили: «Я хорошо знаю некоторые русские традиции», 5 студентов (28%) утверждают, что «Я не знаю традиции России», 3 студента (17%) воздержались от ответа.

Иностранные студенты посещают музеи, читают книги по исторической и этнографической литературе, ищут информацию в интернете и общаются с русскими студентами на темы культурного наследия. Большинство респондентов отвечали, что у них есть свое представление о России, но оно не совпадает с реальностью. Раньше их знания ограничивались лишь информацией о фестивалях и отдельных традициях.

Все респонденты единодушно отметили то, что Российская Федерация имеет множество разнообразных обычаев, богатую культуру, они хотели бы узнать больше о культурных традициях разных народов/ национальностей нашей страны.

По мнению иностранных студентов, многие россияне, с которыми они общаются, не уделяют своей культуре того внимания, которого она заслуживает.

Для адаптации иностранных студентов в России была предложена викторина «Угадай традицию». По ряду картинок нужно было определить народный праздник или событие. Чем больше получено от студента информации в описании изображения, тем выше количество им набранных баллов (от 0 до 5). Например, репродукция картины Б.М. Кустодиева «Масленица» в основном студентами описывалась как семейный праздник, привычка сжигания костра, кроме того, их описание было детальным (50%). Лишь один ответ был развернутым.

Карточка с изображением картины П. Федотова «Сватовство майора» была описана студентами как гостевая встреча. В беседе у иностранных студентов проявился интерес к тому, что в России существовал и до сих пор существует обычай, когда перед свадьбой встречаются родители будущего мужа (жениха) и будущей жены (невесты). Сваты, это организаторы песен, танцев, викторин и конкурсов перед свадьбой. После сватовства родители дают согласие на супружеский брак и произносят родительское благословение. Студенты охарактеризовали эту традицию важной и интересной, выразили желание ей следовать.

Студенты познакомились с карточкой картины К.В. Лебедева «Ночь на Ивана-Купалу». Иностранцам студентам почти ничего не было известно о празднике Ивана Купалы, фольклорном празднике восточных славян, посвященном летнему солнцестоянию.

Карточка с картиной «Встреча гостей с хлебом-солью» была описана всеми студентами-иностранцами правильно. Они пояснили, что «хлеб-соль» является знаком уважения и русского гостеприимства.

Отдельный блок анкеты оценивал условия жизни иностранных студентов в общежитии. Несмотря на то, что большинство студентов живут в относительно комфортных условиях, все же они дали разные ответы: 18% – очень довольны жильем, 15% – довольны жильем, 40% – удовлетворены, но есть недостатки, 27% – не довольны проживанием в общежитии. Не устраивают студентов:

- переполненность, шум, скудная обстановка в номере, требуют ремонта помещения общего пользования (кухни, ванные комнаты);
- распорядок, связанный с организацией жизни в студенческом общежитии, не соответствует молодежной жизни – корпуса ночью закрываются, существуют административные формальности перед посещением друзей и т.д.;
- напряженные отношения с соседями по комнате или другими людьми, живущими в общежитиях.

Студенты-иностранцы считают, что не все российские граждане толерантны к другим народам, к другим традициям, наблюдают категоричные аргументы и жесткое поведением со стороны россиян. Кроме того, конфликтные ситуации, связанные с различиями в происхождении, возникают как со студентами, только приехавшими в Россию, так и с теми, кто живет здесь в течение длительного времени, поэтому иностранные студенты придерживаются своей этнографической группы, своего этнического сообщества, что может повлиять на трудности социо-психологической адаптации и препятствует межкультурному обмену.

Общение с русскоязычным населением и повседневная учебная деятельность оказывают существенное влияние на формирование личности студента-иностранца. Понимание и оценка внутригрупповой ситуации служит ориентиром и создает внутренний компонент адаптации – усвоение стандартов, целей и ценностей, и внешний компонент – поведение, соответствующее требованиям и ожиданиям студенческого коллектива, учебной группы.

*Опросник К. Роджерса и Р. Даймонда «Степень социальной и психической адаптации»* показал, что степень тревожности среди иностранных студентов-девушек и иностранных студентов-юношей имеет отличия (табл. 1).

Исследование выявило, что девушки адаптируются быстрее, чем юноши. Кроме того, девушки более общительны и способны быстрее вступать в контакт, что способствует активному и быстрому процессу адаптации к обучению.

Принятие себя также характерно для девушек, они достаточно уверены и удовлетворены собой, в то время как у юношей выявилась низкая самооценка, неуверенность в себе.

Испытуемые обоих полов склонны к критичности, они дают как положительные, так и отрицательные оценки поведению других людей; имеют низкий уровень психологического комфорта. Следовательно, иностранные студенты пессимистично оценивают реальность вокруг них. Показатель более высокой интервальности девушек по сравнению с юношами дает предположение о том, что девушки более гибкие, легче приспосабливаются и более требовательны к себе. Обучающиеся иностранные студенты имеют умеренное стремление к самоутверждению.

Таблица 1

### Характеристика социально-психологической адаптации иностранных студентов

Спецификации	Уровень, %			
	Девушки		Юноши	
Адаптация (А)	Высокий	54	Высокий	39
	Средний	20	Средний	33
	Низкий	26	Низкий	28
Само принятие (S)	Высокий	68	Высокий	54
	Средний	15	Средний	27
	Низкий	17	Низкий	19
Принятие других (R)	Высокий	52	Высокий	49
	Средний	27	Средний	28
	Низкий	21	Низкий	23
Эмоциональная комфортность (E)	Высокий	16	Высокий	25
	Средний	31	Средний	38
	Низкий	53	Низкий	37
Интервальность (I)	Высокий	68	Высокий	54
	Средний	15	Средний	27
	Низкий	17	Низкий	19
Доминирование (D)	Высокий	51	Высокий	54
	Средний	27	Средний	24
	Низкий	22	Низкий	22

Все опрошенные обучающиеся имеют умеренное стремление к самоутверждению, чтобы влиять на других. У них есть навыки убеждать, отстаивать свое мнение, иметь собственное мировоззрение, не игнорируя при этом внешнюю реальность. Со временем студенты приобретают способность защищать свое мнение.

Методика Ч.Д. Спилбергера «*Определение степени тревожности*» выявила, что у 70% иностранных студентов присутствует высокий уровень личностной тревожности, у 30% – умеренный уровень, 0% – низкий уровень. Ситуативная тревожность высокого уровня выявилась у 34% студентов-иностранцев, средний уровень показали 52%, низкий – 14%.

Таким образом, иностранные студенты с высоким уровнем тревоги испытывают большие трудности в адаптации в новой среде, в новом коллективе. Студенты с высоким уровнем тревоги, испытывая постоянно стрессовое состояние, возможно не достигнут намеченных целей.

Изучение русского языка, принятие российских ценностей, погружение в русскую культуру, снятие напряженности и снижение высокой личностной тревожности способствует быстрой и успешной адаптации иностранных студентов к новой среде, интеграции в систему образования, повышению качества обучения и выполнению задач в профессиональной детальности в дальнейшем.

#### Библиографический список / References

1. Вадутова Ф.А., Кабанова Л.И., Шкатова Г.И. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 12 (102). С. 123–126. [Vadutova F.A., Kabanova L.I., Shkatova G.I. Assessment and forecasting of adaptation of foreign students to the conditions of study in Russian universities. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2010. No. 12 (102). Pp. 123–126. (In Rus.)]
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М., 2005. [Vygotsky L.S. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. Moscow, 2005.]
3. Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2007. № 3 (275). С. 73–77. [Dorozhkin Yu.N., Mazitova L.T. Problems of social adaptation of foreign students. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2007. No. 3 (275). Pp. 73–77. (In Rus.)]
4. Савченко И.А. Иностраный студент в России: условия и барьеры интеграции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 4. С. 25–31. [Savchenko I.A. Foreign student in Russia: Conditions and barriers to integration. *Vestnik of the Orenburg State University*. 2010. No. 4. Pp. 25–31. (In Rus.)]
5. Современный аспект адаптации студентов к учебе в вузе: монография / О.О. Заварзина, С.В. Шмелева, М.Н. Цыганкова, А.Ф. Насырова. М., 2023. [Zavarzina O.O., Shmeleva S.V., Tsygankova M.N., Nasyrova A.F. *Sovremennyy aspekt adaptatsii studentov k uchebe v vuze* [Modern aspect of students' adaptation to studying at the university]. Monograph. Moscow, 2023.]

6. Социальная педагогика: учебник и практикум для вузов / под общей ред. Н.А. Соколовой. 2-е изд., испр. и доп. М., 2025. [Sotsialnaya pedagogika [Social pedagogy]. Textbook and practical training for universities. N.A. Sokolova (ed.). 2nd ed. Moscow, 2025.]

Статья поступила в редакцию 02.02.2025, принята к публикации 20.03.2025

The article was received 02.02.2025, accepted for publication 20.03.2025

### Сведения об авторах / About the authors

**Болотова Наталья Петровна** – кандидат психологических наук; доцент кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

**Natalya P. Bolotova** – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: bolotova-n-h@mail.ru

**Агбохуто Долу Пруденсия Натача** – магистрант кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

**Prudencia Natacha Agbohuto Dolu** – master's student at the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: natagbohouto@gmail.com

### Заявленный вклад авторов

**Болотова Н.П.** – общее руководство направлением исследования, проведение исследования, анализ результатов, подготовка текста статьи

**Агбохуто Долу П.Н.** – проведение исследования, анализ результатов, подготовка текста статьи

### Contribution of the authors

**N.P. Bolotova** – general direction of the research, conduct of research, analysis of the results, preparation of the text of the article

**P.N. Agbohuto Dolu** – conduct of research, analysis of the results, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

## **А.В. Дмитриева<sup>1</sup>, О.В. Суворова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 603000 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

<sup>2</sup> Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 614990 г. Пермь, Российская Федерация

# **Взаимосвязь социального интеллекта и готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности**

Целью исследования было изучение взаимосвязи между социальным интеллектом будущих педагогов и их готовностью к профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 154 студента из двух вузов – Государственного университета просвещения и Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина». Участникам был предложен для заполнения ряд психодиагностических методик («Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения», «Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей личности», «Методика для определения уровня эмоционального интеллекта», «Опросник для диагностики уровня самоактуализации личности», «Лист самооценки педагогической деятельности», «Анализ педагогических ситуаций»), которые затем были обработаны при помощи методов математико-статистического анализа. Результаты исследования показали, что у будущих педагогов более высокий уровень социального интеллекта действительно связан с более сформированной готовностью к профессиональной деятельности: чем выше у студентов были показатели когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта, тем лучше они справлялись с решением педагогических задач; чем выше у них были

© Дмитриева А.В., Суворова О.В., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

показатели эмоционального компонента и организаторских способностей, тем лучше они оценивали свою профессиональную компетентность в различных областях. Эти результаты показывают, что процесс обучения будущих педагогов в высших учебных заведениях должен включать в себя мероприятия, связанные с развитием социального интеллекта у студентов. **Ключевые слова:** социальный интеллект, педагогический социальный интеллект, готовность к профессиональной деятельности, педагогическая деятельность, педагогическая компетентность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дмитриева А.В., Суворова О.В. Взаимосвязь социального интеллекта и готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 211–232. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-211-232

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-211-232

**A.V. Dmitrieva<sup>1</sup>, O.V. Suvorova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,  
Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation

<sup>2</sup> Perm State Humanitarian and Pedagogical University,  
Perm, 614990, Russian Federation

## Social intelligence and future teachers' readiness for professional activity

The aim of the study was to investigate the relationship between the social intelligence of future teachers and their readiness for professional activity. The study involved 154 students from two universities – State University of Education and Nizhny Novgorod State Pedagogical University of Kozma Minin. The participants were asked to complete a series of psychodiagnostic methods (“Diagnosis of the level of development of the ability to adequately interpret nonverbal behavior”, “Method for assessing the communicative and organizational abilities of an individual”, “Method for determining the level of emotional intelligence”, “Questionnaire for diagnosing the level of self-actualization of an individual”, “Self-assessment sheet for pedagogical

activity”, “Analysis of pedagogical situations”), which were then analyzed using mathematical and statistical methods. The results of the correlation study showed that future teachers with a higher level of social intelligence have a more developed readiness for professional activity: the higher the students’ scores were in the cognitive, emotional, and behavioral components of social intelligence, the better they coped with solving pedagogical tasks; the higher their scores were in the emotional component and organizational abilities, the better they assessed their professional competence in various areas. The results indicate that the education process for future teachers in higher education institutions should include activities related to the development of students’ social intelligence.

**Key words:** social intelligence, pedagogical social intelligence, readiness for professional activity, pedagogical activity, pedagogical competence

CITATION: Dmitrieva A.V., Suvorova O.V. Social intelligence and future teachers’ readiness for professional activity. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 211–232. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-211-232

## Введение

В наше время тема развития социальных знаний и навыков все больше интересует исследователей, поскольку количество межличностных взаимодействий в различных областях жизни возрастает, что ведет к усложнению социальной жизни человека. Профессиональная успешность сегодня также определяется не только специализированными знаниями и умениями, но и способностью устанавливать социальные взаимосвязи. Таким образом, социальный интеллект становится важным профессиональным качеством для каждого, кто хочет добиться успеха в карьере и общественной жизни.

Исследование взаимосвязи социального интеллекта с готовностью к профессиональной деятельности педагогов является актуальной темой в современном образовательном контексте. Готовность к профессиональной деятельности представляет собой комплексное личностное образование, включающее в себя интеллектуальный, деятельностный и коммуникативный компоненты, а также личностные качества и операционально-технологические навыки [10]. Психологическая готовность к осуществлению конкретно педагогической деятельности выражается прежде всего в позитивном отношении будущего педагога к своим профессиональным обязанностям, а также в стремлении к самостоятельным, инициативным и ответственным действиям и профессиональному росту [3].

Социальный интеллект как способность понимать и управлять межличностными отношениями играет ключевую роль в педагогической практике. Он позволяет учителям эффективно взаимодействовать с учащимися, родителями и коллегами, способствуя созданию благоприятной атмосферы для обучения.

В условиях постоянных изменений в образовательной среде, таких как внедрение новых технологий и подходов, приводящих к изменению роли педагога в образовательном процессе, повышается необходимость в педагогах, обладающих высоким уровнем социальной компетентности. Такие педагоги способны гибко перестраивать отношения со всеми субъектами образовательного процесса и за счет этого достигать целей образовательной деятельности в изменяющихся условиях.

Вышеупомянутые изменения оказывают преимущественно положительное влияние на учеников, но при этом создают дополнительную нагрузку для преподавателей. Поэтому крайне важно, чтобы студенты – будущие педагоги завершали свое обучение в вузе с четко сформированной готовностью к профессиональной деятельности. Это позволит им эффективно справляться с усложнившимися условиями образовательной среды и реализовывать свой потенциал в профессии.

Результаты исследований, которые провели Я.Л. Коломинский, Е.М. Борисова, Т.В. Кудрявцева и другие специалисты, показывают, что готовность к педагогической деятельности формируется как целостная система, включающая несколько взаимосвязанных компонентов – когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный и операционально-поведенческий [2; 22]. Когнитивный компонент включает в себя знания и понимание профессии (ее целей и задач), эмоционально-волевой компонент – это способность управлять своими эмоциями и волевыми усилиями в процессе выполнения педагогической деятельности, мотивационный компонент – позитивное отношение к профессии педагога и стремление к профессиональному развитию, а операционально-поведенческий – личностные качества и практические навыки и умения, необходимые для эффективного осуществления педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность характеризуется тем, что она основывается на общении и межличностном взаимодействии, в этом заключается ее основная специфика. Кроме того, преподавание – это не обычное общение и односторонняя передача знаний, а сложное взаимодействие, которое способствует развитию у обучающихся интеллектуальных, личностных и физических качеств [1].

Педагог с более высоким уровнем развития социального интеллекта способен успешнее взаимодействовать с другими людьми и решать

профессиональные задачи [8]. Уровень развития социального интеллекта выражается в коммуникативных навыках, в умении педагога находить общий язык с разными детьми, применять педагогическую рефлексию, анализировать и предсказывать поведение других людей, управлять своими эмоциями и поведением.

Многие российские исследователи считают, что профессиональный успех человека, особенно педагога, в значительной мере зависит от уровня развития социального интеллекта. Недостаточный уровень его развития может привести к повышенной тревожности и проблемам с адаптацией у тех специалистов, работа которых требует постоянного общения с людьми [18].

Проанализировав результаты существующих исследований, можно предположить, что социальный интеллект занимает центральное место в формировании профессионально значимых качеств будущих педагогов. Он не только способствует развитию навыков эффективного взаимодействия с участниками образовательного процесса, но и является важным составляющим элементом психологической готовности к профессиональной деятельности. Социальный интеллект помогает педагогам лучше понимать и интерпретировать социальные сигналы, адаптироваться к различным социальным ситуациям и находить подход к ученикам. Таким образом, развитие социального интеллекта должно стать неотъемлемой частью подготовки педагогов, т.к. он обеспечивает не только успешное выполнение профессиональных обязанностей, но и способствует созданию благоприятной образовательной среды и повышению качества обучения.

Помимо передачи знаний, учителя должны уделять внимание формированию определенных метанавыков у обучающихся. Поскольку выпускники школ попадают в мир, полный неопределенности и постоянных изменений, то развитие этих метанавыков становится такой же важной частью образовательного процесса, как и усвоение знаний по конкретным предметам. В Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего образования указаны личностные качества, которые должны активно развиваться у детей и подростков<sup>1</sup>. К ним относятся такие качества, как готовность к сотрудничеству, социальная активность, а также умение вести конструктивный диалог, эффективно взаимодействовать и достигать взаимопонимания с другими людьми, что по сути своей и является метанавыками. Эти

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17 мая 2012 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/> (дата обращения: 29.10.2024).

метанавыки, в психологии определяют как составляющие эмоционального интеллекта, от которого напрямую зависит способность человека успешно формировать и поддерживать взаимодействие с другими людьми.

Таким образом, будущие преподаватели должны не только развивать собственный социальный интеллект, но и уметь развивать его у своих учеников, поэтому изучение социального интеллекта и его понимание как одного из основных элементов готовности к педагогической профессии становится особенно значимым.

Эти идеи были заложены в основу нашего эмпирического исследования. В данной статье мы определяем педагогический социальный интеллект как сложную совокупность навыков, которые помогают успешно общаться с другими людьми и эффективно ориентироваться в различных ситуациях профессионального взаимодействия.

В предыдущем исследовании автора данной статьи была сформулирована и проверена эмпирическим путем модель педагогического социального интеллекта [4]. Теоретической базой разработки модели выступили концепции В.Н. Куницыной [7], А.И. Савенкова [16], В.Н. Мезинова и И.Ю. Филатовой [12], В.В. Смоляра [17] и Е.С. Михайловой [13]. После эмпирической проверки авторской модели были определены компоненты социального интеллекта, представленные в табл. 1.

*Целью исследования*, представленного в этой статье, является изучение взаимосвязи между социальным интеллектом и готовностью к профессиональной деятельности у студентов – будущих педагогов средней школы.

Для достижения поставленной цели были поставлены и решены следующие задачи:

1. Подобрать инструменты для измерения готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности.
2. Провести констатирующий эксперимент по выявлению уровня развития социального интеллекта и готовности к профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов.
3. Выявить и описать взаимосвязи между социальным интеллектом и готовностью к профессиональной деятельности будущих педагогов.

## Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в 2023 г. на базе двух университетов – Государственного университета просвещения (Москва) и Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Нижний Новгород). В исследовании приняли участие

154 студента очной формы обучения в возрасте 17–19 лет (138 девушек и 16 юношей), все они обучаются на учителей средней школы (71% участников – на 1 курсе, 29% – на втором курсе).

Таблица 1

### Авторская модель педагогического социального интеллекта

Компонент социального интеллекта	Составляющие компонента
Когнитивный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Социально-перцептивные способности – способности, связанные с умением формировать наиболее верное представление о себе, других людях, социальных группах и явлениях, что помогает более эффективно взаимодействовать с окружающими.</li> <li>2. Способность к прогнозированию действий других людей – умение предвосхищать события в социальных взаимодействиях и создавать новые социальные ситуации</li> </ol>
Эмоциональный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Эмоциональная осведомленность – способность понимать свои собственные эмоции.</li> <li>2. Управление своими эмоциями – способность контролировать и использовать свои эмоции для достижения целей.</li> <li>3. Управление эмоциями других людей – способность влиять на эмоции окружающих и использовать их для достижения личных или общих целей.</li> <li>4. Эмпатия – способность понимать эмоции других людей и сопереживать им.</li> <li>5. Самомотивация – способность вдохновлять себя при помощи своего эмоционального состояния</li> </ol>
Поведенческий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Коммуникативные способности – навыки общения, позволяющие быстро и эффективно образовать социальные связи.</li> <li>2. Организаторские способности – навыки, позволяющие быстро и эффективно организовывать социальное взаимодействие и управлять им.</li> <li>3. Гибкость в общении – способность к искреннему взаимодействию с другими людьми и умение открываться им</li> </ol>

Для изучения социального интеллекта были использованы следующие методики: «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» В.А. Лабунской [9], «Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей личности» (КОС-2) В.В. Синявского и Б.А. Федоришина [15], «Методика для определения уровня эмоционального интеллекта» Н. Холла [15], «Опросник

для диагностики уровня самоактуализации личности» А.В. Лазукина (только шкала «Гибкость в общении») [15]. Для оценки готовности к педагогической деятельности использовались методики «Лист самооценки педагогической деятельности» [20], «Анализ педагогических ситуаций» Р.С. Немова [14].

В исследовании использовались такие математико-статистические методы, как частотный анализ, сравнение групп по уровню выраженности признаков с использованием критерия Стьюдента  $t$  для независимых выборок, корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона  $r$ .

## Результаты исследования

### Результаты изучения социального интеллекта

*Когнитивный компонент.* Относительно небольшая доля студентов, принявших участие в исследовании, демонстрирует низкие навыки интерпретации невербального поведения (от 7% до 19%). Большинство респондентов (от 64% до 81%) имеют средний уровень формирования этих навыков, и у сравнительно небольшой части выборки (от 10% до 17%) навыки интерпретации невербального общения находятся на высоком уровне развития (табл. 2, проценты округлены до целых значений).

Таблица 2

### Уровень развития когнитивного компонента социального интеллекта в выборке

Показатель	Уровень выраженности, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Способность к интерпретации невербального поведения	12	75	13
Способность к прогнозированию действий других	11	74	15

Большинство студентов в умеренной степени способны интерпретировать невербальное поведение (75%) и прогнозировать действия других людей (74%). 11–12% опрошенных студентов демонстрируют слабо развитые навыки в этих областях, в то время как 13–15% будущих педагогов обладают высокими показателями.

*Эмоциональный компонент.* Согласно результатам исследования, разные составляющие эмоционального компонента у студентов

развиты по-разному (табл. 3, проценты округлены до целых значений). Так, например, большинство студентов хорошо распознает и понимает свое эмоциональное состояние (40%), но при этом имеет проблемы с эмоциональной саморегуляцией (64%). Эмпатия и умение распознавать эмоции других людей у трети студентов развиты слабо (33% и 34% соответственно), у другой трети студентов находятся на высоком уровне развития (33% и 31% соответственно). Мотивировать себя при помощи эмоций многие студенты тоже не умеют или умеют слабо (38%), лишь у четверти респондентов эта способность развита на высоком уровне (26%).

Таблица 3

**Уровень развития эмоционального компонента  
социального интеллекта в выборке**

Показатель	Уровень выраженности, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Эмоциональная осведомленность	27	33	40
Управление своими эмоциями	64	23	13
Самотивация	38	36	26
Эмпатия	33	35	33
Распознавание эмоций других людей	34	35	31

*Поведенческий компонент.* Оценка этого компонента социального интеллекта проводилась через измерение таких показателей, как коммуникативные и организаторские навыки, а также гибкость в общении (табл. 4, проценты округлены до целых значений).

Согласно полученным результатам, среди респондентов можно выделить две основные группы: одна с низким уровнем коммуникативных навыков (29%), а другая – с очень высоким (30%), при этом количество участников в этих группах оказалось практически одинаковым. Остальные группы также включают в себя примерно равное количество студентов – от 12% для группы со средним уровнем до 15% для группы с высоким уровнем развития коммуникативных способностей.

Значительная часть студентов демонстрирует низкий уровень развития организаторских навыков (29%). В то же время студенты с умеренным уровнем выраженности этого показателя составляют лишь 10% и являются наименьшей группой. Остальные группы распределены следующим образом: 18% студентов имеют уровень ниже среднего,

21% – высокий уровень, а 22% – очень высокий уровень развития организаторских навыков. Таким образом, среди респондентов преобладают студенты либо с низким, либо с высоким и очень высоким уровнем развития организаторских способностей.

Таблица 4

**Уровень развития поведенческого компонента  
социального интеллекта в выборке**

Показатель	Уровень выраженности, %				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий	Очень высокий
Коммуникативные способности	29	14	12	15	30
Организаторские способности	29	18	10	21	22
Гибкость в общении	23	–	61	–	16

Результаты исследования показали, что большинство респондентов обладают умеренно выраженной коммуникативной гибкостью, они составляют 61% от всей выборки. Почти 23% участников имеют низкий уровень развития этих навыков, и лишь 16% студентов демонстрируют высокие показатели гибкости в общении.

**Результаты изучения готовности студентов  
к профессиональной педагогической деятельности**

Результаты исследования показали, что у респондентов в наименьшей степени представлены знания и навыки, касающиеся разработки образовательных программ и принятия педагогических решений (табл. 5, проценты округлены до целых значений). У 31% участников уровень этих компетенций не достигает ни первой, ни высшей категории.

В выборке преимущественно наблюдается уровень формирования компетенций, соответствующий первой педагогической категории. Особенно это касается личностных качеств (70% студентов) и знаний, умений в области информационного обеспечения деятельности (69% студентов).

Что касается компетенций, соответствующих высшей педагогической категории, то чаще всего они связаны с мотивацией учебной деятельности (25%) и организацией учебного процесса (23%).

Таблица 5

**Выраженность педагогических компетенций у студентов**

Показатель	Уровень выраженности, %		
	Соответствует высшей категории	Соответствует первой категории	Не соответствует ни одной категории
Организация учебной деятельности	23	64	13
Разработка программы деятельности и принятия педагогических решений	10	58	31
Обеспечение информационной основы деятельности	7	69	24
Мотивация учебной деятельности	25	64	10
Постановка целей и задач педагогической деятельности	18	60	22
Личностные качества	18	70	12

Уровень компетентности в решении практических педагогических задач из методики «Анализ педагогических ситуаций» практически у всех студентов (97%) оказался низким, что вполне объяснимо, т.к. их педагогические навыки только начинают формироваться (табл. 6, проценты округлены до целых значений).

Таблица 6

**Выраженность педагогических компетенций у студентов**

Уровень развития педагогических способностей	Доля респондентов, %
Низкий	97
Средний	3
Высокий	0

**Результаты гендерно-сравнительного анализа**

Кроме того, мы провели сравнительный анализ показателей социального интеллекта и готовности к осуществлению педагогической деятельности у юношей и девушек. Результаты анализа показали отсутствие статистически значимых различий между двумя этими группами.

## Результаты корреляционного анализа

Для проверки гипотезы о взаимосвязи между компонентами социального интеллекта и готовностью студентов к профессиональной педагогической деятельности был использован корреляционный анализ.

В результате корреляционного анализа были обнаружены взаимосвязи между показателями компетентности студентов и эмоциональным компонентом социального интеллекта, который включает такие составляющие, как эмпатия, понимание собственных эмоций, умение распознавать эмоции других людей и самомотивация через эмоциональное состояние. Также была выявлена взаимосвязь между профессиональной готовностью и поведенческим аспектом социального интеллекта – организаторскими навыками.

Наиболее сильной оказалась взаимосвязь между компонентами социального интеллекта и педагогической компетентностью, относящейся к личностным качествам. Так, чем больше у студентов выражены эмпатия, понимание своих эмоций и эмоций других людей, самомотивация и организаторские способности, тем выше они оценивают свою педагогическую компетентность в области профессионально-значимых личностных качеств.

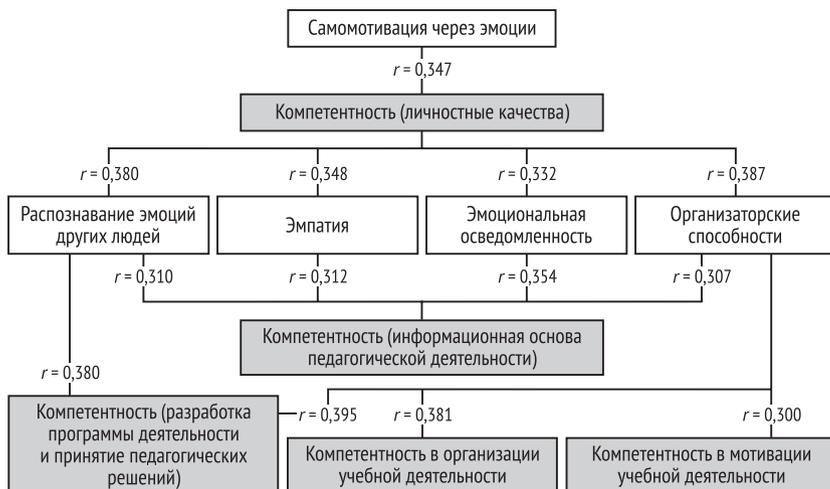
Студенты с более высокими показателями эмпатии, эмоциональной осведомленности, умения распознавать эмоции других людей и организаторских навыков выше оценивают свою компетентность в информационных аспектах педагогической деятельности.

Компетентность в вопросах разработки педагогических программ и принятия профессиональных решений у будущих преподавателей также положительно коррелирует с уровнем развития организаторских навыков и способностью распознавать эмоции других людей.

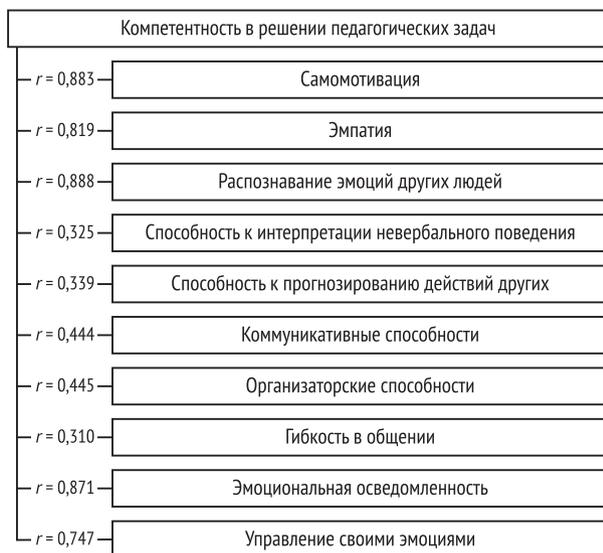
Что касается компетентности в организации учебного процесса и поддержке учебной мотивации, то они оказались связаны только с уровнем развития организаторских навыков.

Полученные взаимосвязи между педагогическими компетенциями и компонентами социального интеллекта студентов в виде корреляционной плеяды представлены на рис. 1.

Компетентность в решении педагогических задач (методика «Анализ педагогических ситуаций») связана сильными положительными корреляциями со всеми показателями социального интеллекта (рис. 2). Мы считаем данный результат наиболее важным подтверждением нашей гипотезы о существовании взаимосвязи между уровнями развития социального интеллекта и готовности к профессиональной деятельности, поскольку методика «Анализ педагогических ситуаций»



**Рис. 1.** Корреляционные связи между показателями педагогических компетенций и социального интеллекта



**Рис. 2.** Корреляционные связи между показателями компетентности в решении педагогических задач и социального интеллекта

отражает реальный уровень педагогической компетентности студентов, проявляющийся в решении задач, взятых из реальной педагогической практики, в то время как предыдущая методика («Лист самооценки педагогической деятельности») отражает субъективное представление студентов об уровне своего профессионального развития.

Таким образом, результаты корреляционного анализа подтвердили нашу гипотезу о том, что взаимосвязь между социальным интеллектом и готовностью к педагогической деятельности существует. В нашем случае все взаимосвязи оказались прямыми и положительными, т.е. чем лучше у студентов развиты когнитивный, эмоциональный и поведенческий составляющие социального интеллекта, тем больше у них выражена готовность к выполнению профессиональной деятельности.

## Обсуждение результатов исследования

Изучение когнитивного компонента социального интеллекта показало преобладание в выборке среднего уровня развития способностей к интерпретации невербального поведения и к прогнозированию действий других людей. В целом, средний уровень развития указанных навыков считается нормальным для молодежи, т.к. в этом возрасте студенты еще не имеют большого опыта взаимодействия с разными людьми и в различных социальных ситуациях. По мере приобретения этого опыта, как правило, улучшаются и навыки интерпретации невербального поведения. Тем не менее, студенты с низкими показателями в этих областях социального интеллекта могут нуждаться в дополнительных мерах, направленных на их развитие.

Эмоциональный компонент социального интеллекта у студентов развит хуже, особенно это касается эмоциональной саморегуляции. Лучше всего студенты умеют распознавать собственные эмоциональные состояния. Подобная картина для участников нашего исследования тоже может считаться нормальной, поскольку 17–19-летние девушки и юноши – это еще «вчерашние подростки» с их особенностями эмоционального развития. Тем не менее, в дальнейшем недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта может стать причиной личных и профессиональных трудностей, а потому нуждается в развитии, которое можно было бы осуществлять непосредственно в процессе обучения и параллельно ему.

Несмотря на то, что треть студентов обладает очень высоким уровнем развития коммуникативных навыков, у другой трети участников они развиты слабо. Этот результат подчеркивает необходимость дальнейшей работы над улучшением коммуникативных навыков будущих

педагогов, поскольку, как мы отметили ранее, педагогическая деятельность основывается на постоянном общении.

Организаторские способности у большинства студентов тоже развиты слабо. Можно предположить, что студенты, обладающие высокими показателями, уже имеют опыт в организации личных или школьных мероприятий. Низкий уровень развития организаторских навыков практически у трети будущих педагогов (а если учитывать студентов с уровнем «ниже среднего», то общее количество приближается к половине выборки) также подчеркивает необходимость активного вмешательства со стороны высших учебных заведений, которое должно быть направлено на подготовку студентов к успешной профессиональной деятельности.

Гибкость в общении у большинства будущих педагогов развита в умеренной степени. Это свидетельствует о том, что студенты в целом способны адаптировать свое поведение к особенностям собеседника и ситуации межличностного взаимодействия. Однако почти четверть респондентов все-таки сталкивается с трудностями в этой области, что подчеркивает необходимость оказания им поддержки и помощи в развитии данных навыков.

Педагогические компетенции участников исследования в основном соответствуют первой категории. Такой результат весьма предсказуем, поскольку у студентов 1–2 курсов на момент участия в исследовании отсутствовал опыт педагогической практики. Наиболее высоко студенты оценивают свои профессиональные навыки, касающиеся организационных вопросов и поддержки учебной мотивации у обучающихся.

Поскольку методика «Лист самооценки педагогической деятельности» предназначена для самостоятельного оценивания своих знаний, качеств и умений, то мы можем предположить, что многие первокурсники осознанно или неосознанно завышают свои показатели, считая, что они соответствуют уровню педагогов первой категории. Эта гипотеза также подтверждается результатами, полученными при оценке педагогических навыков респондентов с использованием методики «Анализ педагогических ситуаций», которые показали, что практически у всех студентов педагогические навыки находятся на низком уровне развития.

Самооценка педагогической компетентности связана с эмоциональным компонентом социального интеллекта (самотивацией, эмпатией, эмоциональной осведомленностью, распознаванием эмоций других людей), а также с организаторскими способностями (составляющей поведенческого компонента). Компетентность в решении педагогических задач связана со всеми тремя компонентами социального интеллекта и всеми их составляющими. Особенно стоит обратить внимание

на взаимосвязи между показателями компетентности и эмоционального компонента, поскольку они оказались наиболее сильными в нашем исследовании. Таким образом, чем лучше у будущих преподавателей развиты способности, связанные с эмоциональным интеллектом, тем лучше они ориентируются и принимают решения в различных ситуациях педагогической деятельности. Соответственно, при разработке программы развития социального интеллекта у студентов педагогических вузов мы рекомендовали бы в первую очередь делать акцент именно на составляющих эмоционального компонента.

Результаты нашего исследования совпадают с результатами исследования Е.В. Шпиловой, посвященного изучению социального интеллекта и компонентов готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов, в ходе которого были получены следующие взаимосвязи [21].

1. Развитый социальный интеллект способствует формированию позитивных ценностей, мотивов и интересов, а также гуманистических установок, связанных с выполнением профессиональных обязанностей (взаимосвязь с ценностно-мотивационным компонентам готовности к профессиональной деятельности).

2. Уровень развития социального интеллекта оказывает влияние на то, как будущий специалист будет воспринимать свою профессию и себя в ней, будет ли он стремиться к профессиональному развитию (взаимосвязь с когнитивно-гностическим компонентом).

3. Социальный интеллект связан с умением будущего специалиста сознательно регулировать свое профессиональное поведение и с его готовностью придерживаться общепринятых правил, норм и требований, касающихся профессиональной деятельности (взаимосвязь с эмоционально-волевым компонентом).

4. Стремление будущего специалиста к творческому подходу и самостоятельности в принятии профессиональных решений также оказалось связано с уровнем развития социального интеллекта (взаимосвязь с креативным компонентом).

5. Наконец, социальный интеллект связан с такими важными составляющими профессиональной деятельности, как коммуникативные и организационные навыки, профессионально важные личностные качества и особенности, касающиеся межличностного взаимодействия в профессиональной среде (взаимосвязь с функционально-деятельностным компонентом).

Дж. Пинто, Л. Фари и М. Таверайк провели исследование, посвященное изучению социального интеллекта у студентов-психологов из Португалии [23]. Они обнаружили, что студенты со средней выраженностью

социального интеллекта испытывают трудности, связанные с готовностью к профессиональной деятельности, а именно: они менее уверены в своих профессиональных знаниях и навыках и принимают менее грамотные и эффективные решения в различных ситуациях межличностного взаимодействия, что также совпадает с результатами, полученными в нашем исследовании.

М. Томас, Т. Сковольт, Х. Майкл и М. Ронстад в своем исследовании описали трудности, с которыми сталкиваются начинающие психологи-консультанты с низким уровнем развития социального интеллекта [5]. Такие молодые специалисты чаще и сильнее ощущают свою профессиональную некомпетентность, они испытывают проблемы с повышенной тревожностью и психологическими границами, как своими, так и чужими, что подтверждает наличие взаимосвязи между уровнем развития социального интеллекта и готовностью к профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты нашего и других существующих исследований по данной теме показывают, что развитие социального интеллекта у будущих специалистов, которым предстоит активная и интенсивная работа с людьми, важно как само по себе, так и во взаимосвязи с другим значимым психологическим феноменом – готовностью к профессиональной деятельности.

Научная новизна нашего исследования заключается прежде всего в том, что мы изучали интересующую нас взаимосвязь у будущих преподавателей. Найденные нами похожие исследования проводились в основном с участием представителей других профессий типа «человек – человек» [6; 11; 19]. Во-вторых, для изучения социального интеллекта мы задействовали комплекс методик, а не одну методику Дж. Гилфорда, которую чаще всего применяют исследователи.

Практическая значимость работы заключается в разработке диагностической системы, позволяющей оценивать уровень развития социального интеллекта у будущих педагогов. На основании этой диагностики можно составить программу развития социального интеллекта будущих педагогов, которая одновременно будет способствовать формированию готовности к профессиональной деятельности и более эффективной подготовке специалистов в области образования.

## Заключение

Результаты эмпирического исследования подтвердили нашу гипотезу о существовании взаимосвязи между уровнем развития социального интеллекта и уровнем сформированности готовности к профессиональной деятельности у будущих педагогов. Каждый из компонентов

авторской модели социального интеллекта положительно коррелирует с показателями готовности к профессиональной деятельности. Тем более важной нам кажется проблема развития социального интеллекта в процессе получения высшего образования, поскольку от него зависит, какими специалистами будут выпускники вузов на начальном этапе и позже.

Нам представляется интересным дальнейшее изучение данной взаимосвязи у педагогов со стажем, а также у представителей профессий другого типа, например, «человек – природа», «человек – техника» или «человек – художественный образ», поскольку в этих случаях значимость социального интеллекта кажется не такой очевидной.

## Выводы

Целью исследования было изучение взаимосвязи между социальным интеллектом и готовностью к профессиональной деятельности у будущих педагогов. К основным итогам исследования можно отнести следующие результаты:

1. Среди составляющих эмоционального компонента социального интеллекта (эмоциональная осведомленность, эмпатия, самомотивация, распознавание эмоций других людей, управление эмоциями) у студентов лучше всего развита способность к распознаванию и пониманию собственных эмоций, а хуже всего – способность к эмоциональной саморегуляции.

2. Когнитивный компонент социального интеллекта (способность распознавать невербальное поведение, способность прогнозировать действия других людей) умеренно развит у большинства студентов.

3. Развитие составляющих поведенческого компонента (гибкость в общении, коммуникативные способности, организаторские способности) в выборке представлено неравномерно. Гибкость в общении у большинства студентов выражена в умеренной степени, в то время как коммуникативные и организаторские способности чаще развиты либо очень хорошо, либо наоборот слабо. Однако мы рекомендуем рассматривать все эти составляющие как мишени для развития в вузе, потому что количество участников исследования с низким уровнем сформированности поведенческих навыков приближается к 1/3 от всей выборки.

4. Большинство студентов считает, что их профессиональные навыки и качества соответствуют первой педагогической категории, однако результаты решения педагогических задач показывают, что их педагогическая компетентность на момент участия в исследовании находится преимущественно в области низких показателей.

5. И наконец, были обнаружены множественные прямые корреляционные связи между показателями социального интеллекта студентов-педагогов и их готовности к профессиональной деятельности: чем выше у студентов были показатели когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта, тем лучше они справлялись с решением педагогических задач; чем выше у них были показатели эмоционального компонента и организаторских способностей, тем лучше они оценивали свою профессиональную компетентность в различных областях.

### Библиографический список / Referencas

1. Баратов Ш.Р., Сабирова Д.А. Социальный интеллект как необходимое качество педагога // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 6. С. 353–359. [Baratov Sh.R., Sabirova D.A. Social intelligence as a necessary quality for teachers. *History of Russian Psychology in Persons: Digest*. 2016. No. 6. Pp. 353–359. (In Rus.)]
2. Вадурина Е.Н. Психологическая готовность к профессиональной педагогической деятельности: понятие и структура // Психология учебной деятельности и готовности к обучению: сборник научных статей. Ярославль, 2010. С. 67–70. [Vadurina E.N. Psychological readiness for professional teaching activity: Concept and structure. *Psikhologiya uchebnoy deyatelnosti i gotovnosti k obucheniyu: sbornik nauchnykh statey*. Yaroslavl, 2010. Pp. 67–70. (In Rus.)]
3. Гершкович Т.Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2002. [Gershkovich T.B. Formirovanie gotovnosti k pedagogicheskoy deyatelnosti i ee svyaz s individualnymi strategiyami adaptatsii [Formation of readiness for pedagogical activity and its connection with individual adaptation strategies]: PhD Dis. Ekaterinburg, 2002.]
4. Дмитриева А.В. Эмпирическое исследование авторской модели педагогического социального интеллекта // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 168–187. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-168-187. [Dmitrieva A.V. Empirical study of an author's model of pedagogical social intelligence. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 168–187. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-168-187. (In Rus.)]
5. Егоренко Т.А. Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе // Современная зарубежная психология. 2018. № 3. С. 109–114. [Egorenko T.A. The role of social intelligence in the process of professional development during university studies. *Modern Foreign Psychology*. 2018. No. 3. Pp. 109–114. (In Rus.)]
6. Ключкова А.Е. Характеристика социального интеллекта студентов-психологов // Человеческий капитал. 2015. № 8 (80). С. 58–62. [Klochkova A.E. Characteristics of social intelligence in psychology students. *Human Capital*. 2015. No. 8 (80). Pp. 58–62. (In Rus.)]
7. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и прикладные

- аспекты психологии. СПб., 1995. [Kunitsyna V.N. Social competence and social intelligence: Structure, functions, relationships. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty psikhologii*. St. Petersburg, 1995. (In Rus.)]
8. Куракина А.О. Педагогические условия развития социально-интеллекта студентов в образовательном процессе педагогического вуза // *Фундаментальные исследования*. 2012. № 11-6. С. 1382–1385. [Kurakina A.O. Pedagogical conditions for developing social intelligence in students in a pedagogical university. *Fundamental Research*. 2012. No. 11-6. Pp. 1382–1385. (In Rus.)]
  9. Лабунская В.А. Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» // *Российский психологический журнал*. 2008. Т. 5. № 4. С. 35–47. [Labunskaya V.A. Theoretical and empirical foundations for creating the methodology “Diagnosis of the level of ability to adequately interpret nonverbal behavior”. *Russian Psychological Journal*. 2008. Vol. 5. No. 4. Pp. 35–47. (In Rus.)]
  10. Леванова Е.А. К вопросу о профессиональной подготовке педагога // *Глобальный научный потенциал*. 2012. № 19. С. 201–203. [Levanova E.A. On the issue of professional teacher training. *Global Scientific Potential*. 2012. No. 19. Pp. 201–203. (In Rus.)]
  11. Лукьянов А.С. Психологические особенности профессионального самосознания студентов-психологов разных курсов // *Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов*. Ялта, 2020. Вып. 67. Ч. 1. С. 325–329. [Lukyanov A.S. Psychological features of professional self-consciousness in psychology students of different courses. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Yalta, 2020. Vol. 67. Part 1. Pp. 325–329. (In Rus.)]
  12. Мезинов В.Н., Филатова И.Ю. Социальный интеллект будущего учителя: сущность, содержание, структура // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 1. С. 75–79. [Mezinov V.N., Filatova I.Yu. Social intelligence of the future teacher: Essence, content, structure. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2018. Vol. 24. No. 1. Pp. 75–79. (In Rus.)]
  13. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. СПб., 2007. [Mikhaylova E.S. *Sotsialnyy intellekt: kontseptsii, modeli, diagnostika* [Social intelligence: Concepts, models, diagnostics]. St. Petersburg, 2007.]
  14. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М., 2016. [Nemov R.S. *Psikhologiya* [Psychology]. Textbook for students of higher pedagogical educational institutions: In 3 Books. Book 3: Psychodiagnostics. Introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics]. Moscow, 2016.]
  15. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2022. [Raygorodsky D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics. Techniques and tests]. Samara, 2022.]

16. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. № 2. С. 7–15. [Savenkov A.I. Structure of social intelligence. *Modern Foreign Psychology*. 2018. No. 2. Pp. 7–15. (In Rus.)]
17. Смоляр В.В. Социальный интеллект учителя // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.: к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета / ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий, О.П. Меркулова. Волгоград, 2011. С. 341–343. [Smolyar V.V. Teacher's social intelligence. *Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Volgograd, 14–16 sentyabrya 2011 g.: k 80-letiyu Volgogradskogo gosudarstvennogo sotsialno-pedagogicheskogo universiteta. T.Yu. Andrushchenko, A.G. Kritsky, O.P. Merkulova (eds.). Volgograd, 2011. Pp. 341–343. (In Rus.)]
18. Федоренко А.В. Социальный интеллект: сущность и проблемы развития у студентов педагогического вуза // Вестник Военного университета. 2011. № 4 (28). С. 54–60. [Fedorenko A.V. Social intelligence: Essence and development issues in students of a pedagogical university. *Bulletin of the Military University*. 2011. No. 4 (28). Pp. 54–60. (In Rus.)]
19. Филатова Л.Э. Психолого-педагогические условия формирования компетентности в профессиональном общении студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. [Filatova L.E. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kompetentnosti v professionalnom obshchenii studentov-psikhologov [Psychological and pedagogical conditions for forming competence in professional communication of psychology students]. PhD thesis. Moscow, 2012.]
20. Шадриков В.Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М., 2020. [Shadrikov V.D. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov [Professionalism of the modern teacher: Methodology for assessing the qualification level of pedagogical workers]. Moscow, 2020.]
21. Шипилова Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. [Shipilova E.V. Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti studentov-psikhologov k professionalnoy deyatel'nosti [Formation of psychological readiness of psychology students for professional activity]. PhD dis. Moscow, 2007.]
22. Щербakov Ю.И., Могилевская В.Ю. Теоретический анализ феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности // МНКО. 2016. № 5 (60). С. 299–301. [Shcherbakov Yu.I., Mogilevskaya V.Yu. Theoretical analysis of the phenomenon of psychological readiness of students for pedagogical activity. *MNKO*. 2016. No. 5 (60). Pp. 299–301. (In Rus.)]
23. Pinto J.C., Faria L., Céu Taveira M. do. Social intelligence in portuguese students: Differences according to the school grade. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. Pp. 56–62.

Статья поступила в редакцию 07.11.2024, принята к публикации 12.02.2025

The article was received 07.11.2024, accepted for publication 12.02.2025

### Сведения об авторах / About the authors

**Дмитриева Анна Всеволодовна** – соискатель кафедры возрастной и педагогической психологии факультета психологии и педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

**Anna V. Dmitrieva** – applicant of the Department of Age and Educational Psychology of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: a-dmitrieva@yandex.ru

**Суворова Ольга Вениаминовна** – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

**Olga V. Suvorova** – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian and Pedagogical University

E-mail: olgavenn@yandex.ru

### Заявленный вклад авторов

**Дмитриева А.В.** – подготовка и проведение исследования, анализ данных, написание текста статьи

**Суворова О.В.** – общее руководство исследованием

### Contribution of the authors

**A.V. Dmitrieva** – preparation and conduct of the study, data analysis, writing the text of the article

**O.V. Suvorova** – general management of the study

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

## К.В. Евстафьева

Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена,

191186 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация;

Школа № 500,

196601 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

# Проблема психокоррекционной работы по развитию исполнительных функций младших подростков (обзор современных исследований)

Данная статья посвящена обзору отечественных и зарубежных исследований по проблеме развития исполнительных функций головного мозга, таких как тормозный контроль, рабочая память и когнитивная гибкость. Целью автора были поиск и изучение современных методов развития и психокоррекции исполнительных функций младших подростков. Анализ российского и зарубежного научного сегмента интернета выявил определенный дефицит отечественных исследований исполнительных функций в означенной возрастной категории. Изучение зарубежного опыта в этой области показало, что развитие исполнительных функций у детей в данном возрасте может положительно влиять на академическую успеваемость. Это позволило автору сделать вывод о том, что исследования исполнительных функций мозга и разработка программ по психокоррекции самоконтроля, рабочей памяти и когнитивной гибкости для реализации в рамках общеобразовательной школы может быть актуальной задачей, имеющей научную и практическую ценность.

**Ключевые слова:** исполнительные функции головного мозга, младшие подростки, психокоррекция, тормозный контроль, когнитивная гибкость, рабочая память

© Евстафьева К.В., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Евстафьева К.В. Проблема психокоррекционной работы по развитию исполнительных функций младших подростков (обзор современных исследований) // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 233–243. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-233-243

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-233-243

## K.V. Evstafyeva

The Herzen State Pedagogical University of Russia,  
St. Petersburg, 191186, Russian Federation;  
School No. 500,  
St. Petersburg, 196601, Russian Federation

# Problem of psychocorrectional work on the development of executive functions of younger adolescents (review of modern research)

The article is devoted to an overview of Russian and foreign studies on the problem of the development of executive functions of the brain such as inhibitory control, working memory, and cognitive flexibility. The aim was to search and study modern methods of development and psychocorrection of executive functions of younger adolescents. An analysis of the Russian and foreign scientific segment of the Internet has revealed a certain shortage of domestic research on executive functions in this age category. The study of foreign experience in the field has shown that the development of executive functions in children at this age can positively affect their academic performance. It allowed the author to conclude that research on the executive functions of the brain and the development of programs for the psychocorrection of self-control, working memory and cognitive flexibility for implementation within the framework of secondary schools may be a relevant task that has scientific and practical value.

**Key words:** executive functions of the brain, younger adolescents, psychocorrection, inhibitory control, cognitive flexibility, working memory

CITATION: Evstafyeva K.V. Problem of psychocorrectional work on the development of executive functions of younger adolescents (review of modern research). *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 233–243. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-233-243

## Введение

В современной системе образования Российской Федерации принципиальное значение в образовательной и воспитательной работе с обучающимися в связи с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов отдается показателям развития личностных и метапредметных результатов обучения (ФГОС ООО), которые в свою очередь напрямую соотносятся с возрастными показателями развития психики. ФГОС основного общего образования предъявляет четкие требования к формированию таких психических процессов, как когнитивные процессы, саморегуляция и самоконтроль, коммуникативность, эмоциональный интеллект, самооценка.

Одной из базовых линий развития психики ребенка представляется механизм саморегуляции. Саморегуляция как реакция на внутреннее, а также внешнее стимулирование, координирует познавательную деятельность, поведение, эмоции и физиологию, другими словами, является способностью адаптивно и гибко управлять своими мыслями, действиями, чувствами и физиологическими состояниями в самых разнообразных ситуациях [11].

На психофизиологическом уровне регулятивные процессы осуществляются исполнительными функциями (executive functions), которые представляют собой взаимосвязанные нисходящие ментальные процессы, управляющие и регулирующие важные компоненты поведения и реагирования: планирование, быстрая смена приоритетных действий и реакций, осмысления вероятных последствий [7].

Таким образом, можно сказать, что исполнительные функции включаются в активность, когда шаблонное поведение меняется на новое, к их числу принято относить тормозный (когнитивный) контроль, рабочую память и когнитивную гибкость [6].

Тормозный (ингибиторный) контроль выполняет функцию подавления неактуального поведения, отвечает за сложные реакции выбора приоритетных действий, регуляцию эмоций, погашение импульсивности, распределение усилий, удержание внимания и сосредоточения. Рабочая память выполняет функцию сопоставления новых задач с теми,

что были ранее, выстраивая последовательность их решения. Когнитивная гибкость позволяет корректировать планы и стратегии поведения, приспособляя поведение к новым вводным с учетом непредвиденных событий, находить новые способы решения задачи [10].

Цель данной статьи – обзор результатов современных исследований эффективности методик коррекции и развития исполнительных функций, которые возможно применить для учащихся младшего подросткового возраста в рамках психокоррекционной работы в общеобразовательной школе.

Психологическая коррекция подразумевает оказание психологического воздействия на определенные структуры психики для обеспечения полноценного развития и функционирования личности [4]. В отличие от психотерапии психокоррекцией в психологии принято называть совокупность приемов для психологической помощи психологом, не имеющим медицинского образования, психически здоровому человеку [1]. Однако термин «коррекция психического развития» впервые появился в дефектологии и подразумевает один из вариантов помощи детям с органическими врожденными или приобретенными нарушениями в развитии [4].

Выбор возрастной категории был сделан на основании того факта, что именно в возрасте 10–14 лет происходит наиболее активное развитие всех компонентов исполнительных функций, что в свою очередь связано с созреванием лобных корковых структур мозга [7].

Широкомасштабное (выборка: 10766 испытуемых) эмпирическое (23 показателя и 17 различных задач) исследование траектории развития исполнительных функций от раннего подросткового до зрелого возраста (8–35 лет), проведенное группой американских ученых психологов и психиатров из Питтсбурга и Миннесоты, показало, что самое активное развитие общих исполнительных функций происходит в период 10–15 лет, в старшем подростковом возрасте в 15–18 лет наблюдаются более замедленные, но по-прежнему значимые изменения, а в возрасте 18–20 лет происходит общая стабилизация исполнительных функций на уровне взрослого человека. Исследование подтвердило общность и взаимосвязанность траекторий развития всех исполнительных функций в целом, т.е. не было выявлено значимых различий в скорости формирования отдельных компонентов, входящих в состав исполнительных функций в разные возрастные периоды. Не было выявлено также значимых различий в зависимости от пола, социального статуса и экономического положения испытуемых. Результаты этого исследования подтверждают гипотезу о том, что младший подростковый возраст является специфическим периодом в жизни, когда потенциальное развитие

исполнительных функций продолжается ускоренно, и единый процесс созревания может приводить к улучшениям в связанных, но отдельных областях психического развития личности [16].

Исходя из вышесказанного можно выдвинуть предположение о том, что развитие и коррекция различных компонентов исполнительных функций в младшем подростковом возрасте может иметь актуальность для улучшения показателей успеваемости и достижения личностных и метапредметных результатов, обозначенных во ФГОС.

## Результаты исследования

Изучение научных источников по теме психокоррекции исполнительных функций на отечественных научных площадках показало, что необходимость их коррекции в большинстве современных исследований воспринимается в основном в медицинском и дефектологическом аспектах. Существуют исследования по медицинской аппаратной коррекции исполнительных функций у детей с опухолями головного мозга [3]; исследование о влиянии медикаментозной терапии на улучшение исполнительных функций у детей с задержкой психического развития [5]; исследования о применении виртуальной реальности для восстановления исполнительных функций у пациентов с ишемией мозга [8]; исследование о применении когнитивного тренинга, направленного на мотивационную сферу у людей с расстройствами аффективного спектра для восстановления когнитивных функций [9].

Также российские исследователи уделяют внимание развитию и коррекции исполнительных функций у нормотипичных детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В обзорной статье «Методы коррекции и развития управляющих функций у детей дошкольного возраста» Д.Д. Каюмов представляет обзор нескольких психолого-педагогических программ, направленных на развитие внимания, памяти, самоконтроля у детей дошкольного возраста, таких как «Диакор», «Золотой ключик», компьютерные программные методики, также давно зарекомендовавшие себя западные разработки (The Chicago School Readiness Project (CSRP), The Good Behavior Game (GBG)). Автор также упоминает виды деятельности, которые влияют на исполнительные функции опосредованно (спорт, программирование). В статье обсуждаются также проблемы переноса тренируемых навыков на реальную деятельность и необходимость систематического тренинга для достижения устойчивых результатов [2].

В статье «Современные методы и технологии психокоррекционной работы с проблемой развития исполнительных функций у младших

школьников с разным уровнем интеллекта» рассматриваются возможности игровых, психогимнастических методов, а также работа с методиками арт-терапии. Автор предлагает универсальную со своей точки зрения подборку упражнений и заданий на развитие памяти, внимания, самоконтроля, которые могут подойти для работы с детьми младшего школьного возраста с разным уровнем развития интеллекта [12].

Поиски исследований и методик развития и коррекции непосредственно когнитивных процессов, включенных в понятие «исполнительные функции», были продолжены на зарубежных научных площадках. Проблематика совершенствования *executive functions* в западной психологии рассматривается намного обширнее и серьезнее. Ниже представлен обзор некоторых зарубежных исследований, вызвавших интерес автора.

Фундаментальное обзорное исследование различных методик, влияющих на развитие и коррекцию исполнительных функций, было предпринято учеными Оксфордского университета в 2019 г. [14]. Этот обзор содержит описание 193 статей из разных стран и рассматривает, по заявлению авторов, все методики для улучшения исполнительных функций: компьютерные, физические, театральные, школьные программы, нейробиоуправление и т.д. В целом авторы делают вывод, что такие универсальные сложные телесные практики, как например, боевые искусства, а также школьные программы перспективного развития и некомпьютерные методики когнитивного развития, дают лучший результат, чем технологии компьютерного обучения или простые общемоторные аэробные нагрузки. Интересным является вывод авторов статьи о том, что больший эффект улучшения исполнительных функций имеют методики, подразумевающие эмоциональную вовлеченность участников, наличие личностного смысла и осознанности [Там же].

В своей статье «Тренировка исполнительных функций для повышения успеваемости: пути к дальнейшим перспективам» [15] авторы, обобщая опыт исследования исполнительных функций у детей, формулируют мысль о том, что не только степень академической успешности обучающихся зависит от уровня развития исполнительных функций, но и сами когнитивные возможности улучшаются в процессе участия в учебной деятельности. Авторы говорят и о том, что в некоторых исследованиях не делается однозначных выводов о прямой зависимости академической успешности от уровня развития исполнительных функций, в связи с тем, что применяемые в классах программы направлены как на развитие исполнительных функций, так и на улучшение академической успеваемости, и выделить эмпирически точно непосредственное влияние одного компонента на другой затруднительно. Исследователи выдвигают гипотезу о том, что низкие доказательства эффективности

влияния уровня развития исполнительных функций на успеваемость могут быть связаны с «проблемой переноса», т.е. неумением осознанно пользоваться улучшенными когнитивными способностями для выполнения учебных заданий. Выделены два фактора, нуждающиеся в намеренной тренировке: поведение, требующее непосредственно в процессе обучения, и когнитивные процессы, связанные с обучением. Исполнительные функции в большей степени активизируются при возникновении затруднений в обработке информации, когда недостаточно усвоенных знаний и автоматизированных навыков. На основе эмпирических исследований приводятся доказательства того, что различные учебные задачи требуют повышенных усилий от разных компонентов изучаемого конструкта, и как следствие делается вывод, что любое воздействие с целью тренировки исполнительных функций должно быть направлено на конкретный компонент (тормозный контроль, рабочую память или когнитивную гибкость), в большей степени необходимый для отработки и закрепления реальных академических навыков. Другими словами, в данной статье авторы призывают тренировать исполнительные функции непосредственно в процессе обучения не на абстрактных заданиях (напр.: матрицы Равена), а в задачах, непосредственно связанных с реальной жизнью и реальными учебными навыками, для этого предлагается проводить когнитивный анализ всех учебных задач с целью выявления тех компонентов, которые участвуют в данном задании в большей степени [15].

В статье «Программа нейропсихологической стимуляции когнитивных способностей учащихся: влияние, эффективность и перенос знаний на когнитивные способности учащихся» [13] представлено исследование, проведенное бразильскими учеными с целью изучения эффективности разработанной ими программы (Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares: ênfase nas Funções Executivas) по развитию исполнительных функций у детей 8–10 лет, и ее влияния на поведение, успеваемость и другие когнитивные навыки. С помощью игр, когнитивных упражнений и обучению школьным стратегиям, программа призвана стимулировать и оптимизировать развитие когнитивных процессов у детей. В исследовании приняли участие 64 ребенка в экспериментальной и 49 детей в контрольной группе, а также 8 учителей, которые приходили обучение по программе прежде, чем начать ее реализацию с учениками на базе двух государственных школ Бразилии [Там же].

Программа состояла из 4 модулей, посвященных компонентам исполнительных функций: первый модуль – организация и планирование, второй модуль – тормозный контроль, третий модуль – рабочая память,

четвертый модуль – когнитивная гибкость. В течении всей программы детей сопровождали герои мультфильма. В процессе реализации программы, занятия в рамках которой проводились три раза в неделю в течение пяти месяцев с экспериментальной группой, учителям предлагалось переносить полученные стратегии и навыки на уроки математики, португальского языка и естественных наук. Каждое занятие состоит из трех частей: сообщение и разъяснение стратегии, направленной на развитие конкретного компонента исполнительных функций, закрепление с помощью игр и упражнений, рефлексия, где детям предлагалось подумать, как и где можно использовать предложенную стратегию в жизни и учебе [13].

Сравнительный анализ показателей контрольной и экспериментальной группы показал улучшения у детей из ЭГ таких компонентов, как тормозный контроль, абстрактное планирование и сложная вербальная рабочая память. Авторы также отмечают эффект переноса навыков, что повлекло общее улучшение успеваемости и поведения детей, прошедших обучение по этой программе [Там же].

## Заключение

Проведенный обзорный анализ научных исследований в российском и зарубежном сегменте интернета показал определенный дефицит исследований, посвященных возможностям коррекции исполнительных функций у подростков в возрасте 10–14 лет, хотя доказано, что это возраст активного формирования указанных ментальных процессов, и при необходимой тренировке они могут существенно влиять на уровень учебной мотивации и академической успеваемости, и в целом положительно сказываться на уровне достижений в любой деятельности, при грамотном педагогическом подходе к переносу когнитивных стратегий на реальные задачи. Это заключение позволяет сделать вывод об актуальности исследований в области разработки программ психолого-педагогической коррекции и развития исполнительных функций у школьников младшего подросткового возраста и их практического применения.

## Библиографический список / Referencas

1. Артюхова Т.Ю., Шелкунова Т.В. Психокоррекция и психотерапия: учебное пособие. Красноярск, 2019. [Artyuhova T.Yu., Shelkunova T.V. Psikhokorreksiya i psikhoterapiya [Psikhokorreksiya i psikhoterapiya]. Study guide. Krasnoyarsk, 2019.]

2. Каюмов Д.Д. Методы коррекции и развития управляющих функций у детей дошкольного возраста // Новые исследования. 2020. № 4 (64). С. 139–150. DOI: 10.46742/2072-8840-2020-64-4-139-150 [Kayumov D.D. Methods for managing and developing executive functions in preschool children. *Novye issledovaniya*. 2020. No. 4 (64). Pp. 139–150. (In Rus.). DOI: 10.46742/2072-8840-2020-64-4-139-150]
3. Коррекция исполнительных функций и работы саккадической системы у детей с опухолями задней черепной ямки / В.Н. Касаткин, И.Д. Бородина, М.А. Шурупова и др. // Российский журнал детской гематологии и онкологии. 2017. № 3. С. 35–42. DOI: 10.17650/2311-1267-2017-4-3-35-42 [Kasatkin V.N., Borodina I.D., Shurupova M.A. et al. Correction of executive functions and the operation of the saccadic system in children with tumors of the posterior cranial fossa. *Russian Journal of Pediatric Hematology and Oncology*. 2017. No. 3. Pp. 35–42. DOI: 10.17650/2311-1267-2017-4-3-35-42]
4. Мамайчук И.И. Методы психологической коррекции детей и подростков: учебник. СПб., 2020. [Mamajchuk I.I. *Metody psihologicheskoy korrekcii detej i podrostkov* [Methods of psychological correction of children and adolescents]. Textbook. St. Petersburg, 2020.]
5. Нарушения управляющих функций у детей с эмоциональной и поведенческой дисрегуляцией / Л.С. Чутко, С.Ю. Сурушкина, Е.А. Яковенко и др. // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2020. Т. 120. № 4. С. 23–28. DOI: 10.17116/jnevro202012004123 [Chutko L.S., Surushkina S.Yu., Yakovenko E.A. et al. Disturbances of executive functions in children with emotional and behavioral dysregulation. *S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*. 2020. Vol. 120. No. 4. Pp. 23–28. (In Rus.). DOI: 10.17116/jnevro202012004123]
6. Николаева Е.И., Вергунов Е.Г., Сутормина Н.В. Возможный подход к сопоставлению сформированности исполнительных функций и активности сетей покоя ЭЭГ у подростков (на материале анализа онлайн-поисковой активности) // Психология человека в образовании. 2023. Т. 5. № 1. С. 138–152. DOI: 10.33910/2686-9527-2023-5-1-138-152 [Nikolaeva E.I., Vergunov E.G., Sutormina N.V. Online search for educational information in the structure of online educational activity of school students with different academic motivation. *Psychology in Education*. 2023. Vol. 5. No. 1. Pp. 138–153. (In Rus.). DOI: 10.33910/2686-9527-2023-5-1-138-153]
7. Разумникова О.М., Николаева Е.И. Тормозные функции мозга и возрастные особенности организации когнитивной деятельности // Успехи физиологических наук. 2019. Т. 50. № 1. С. 75–89. DOI: 10.1134/S0301179819010090 [Razumnikova O.M., Nikolaeva E.I. Inhibitory brain functions and age-associated specificities in organization of cognitive activity. *Progress in Physiological Science*. 2019. Vol. 50. No. 1. Pp. 75–89. (In Rus.). DOI: 10.1134/S0301179819010090]
8. Разумникова О.М., Трубникова О.А. Технологии виртуальной реальности для восстановления когнитивных функций и качества жизни: применение для кардиологических пациентов с ишемией мозга // Комплексные проблемы сердечно-сосудистых заболеваний. 2023. № 12 (4) С. 133–148.

- DOI: 10.17802/2306-1278-2023-12-4-133-148 [Razumnikova O.M., Trubnikova O.A. Use of virtual reality technologies to restore cognitive functions and quality of life: An application for cardiac patients with brain ischemia. *Complex Issues of Cardiovascular Diseases*. 2023. No. 12 (4). Pp. 133–148. (In Rus.). DOI: 10.17802/2306-1278-2023-12-4-133-148]
9. Рыжова И.А., Самедова Э.Ф. Коррекция когнитивных нарушений при расстройствах аффективного спектра методом когнитивного тренинга // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2016. № 1 (23). С. 112–121. [Ryzhova I.A., Samedova E.F. Cognitive disturbances and rehabilitation in disorders of the affective spectrum using cognitive training. *Psychiatry Psychotherapy and Clinical Psychology*. 2016. Vol. 7. No. 1. Pp. 112–121. (In Rus.)]
  10. Славутская А.Е., Дунаевская Э.Б. Специфика исполнительных функций у подростков // Вестник психофизиологии. 2022. № 3. С. 51–59. DOI: 10.34985/z1503-3928-3378-z [Slavutskaya A.E., Dunaevskaya E.B. Specifics of executive functions in adolescents. *Psychophysiology News*. 2022. No. 3. Pp. 51–59. (In Rus.). DOI: 10.34985/z1503-3928-3378-z]
  11. Хартсхорн Т.С., Николас Дж.Т. Саморегуляция у людей с синдромом CHARGE / под науч. ред. А.Ю. Хохловой; пер. с англ. Т.М. Михайловой. М., 2018. [Hartshorne T.S., Nicholas J.T. Samoregulyaciya u lyudej s sindromom CHARGE [Self-regulation in people with CHARGE syndrome]. A.Yu. Khokhlova (ed.); T.M. Mikhailova (transl. from English). Moscow, 2018.]
  12. Щелокова М.С. Современные методы и технологии психокоррекционной работы с проблемой развития исполнительных функций у младших школьников с разным уровнем интеллекта // Наукосфера. 2022. № 11-2. С. 127–133. [Shchelokova M.S. Modern methods and technologies of psychocorrective work with the problem of the development of executive functions in younger schoolchildren with different levels of intelligence. *Naukosfera*. 2022. No. 11-2. Pp. 127–133. (In Rus.)]
  13. Cardoso C.O., Seabra A.G., Gomes C.M.A., Fonseca R.P. Program for the neuropsychological stimulation of cognition in students: Impact, effectiveness, and transfer effects on student cognitive performance. *Frontiers in Psychology*. 2019. No. 10. 1784. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01784
  14. Diamond A., Ling D.S. Review of the evidence on, and fundamental questions about, efforts to improve executive functions, including working memory. *Cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development*. Oxford, 2020. Pp. 143–431. DOI: 10.1093/oso/9780199974467.003.0008
  15. Gunzenhauser C., Nückles M. Training executive functions to improve academic achievement: Tackling avenues to far transfer. *Frontiers in Psychology*. 2021. No. 12. 624008. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.624008
  16. Tervo-Clemmens B., Calabro F.J., Parr A.C. et al. A canonical trajectory of executive function maturation from adolescence to adulthood. *Nat. Commun*. 2023. No. 14. 6922. DOI: 10.1038/s41467-023-42540-8

Статья поступила в редакцию 22.12.2024, принята к публикации 04.03.2025

The article was received 22.12.2024, accepted for publication 04.03.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Евстафьева Ксения Владимировна** – магистрант по специальности «Детская практическая психология», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург; советник директора по воспитанию, общеобразовательная школа № 500, г. Санкт-Петербург

**Ksenia V. Evstafyeva** – master's student in the specialty Children's Practical Psychology, The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg; advisor to the Director of education, State Budgetary Educational Institution School No. 500, St. Petersburg

E-mail: xareeniya@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-244-253

УДК 376.112.4

**Е.И. Чердымова<sup>1</sup>, Е.А. Сорокоумова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086 г. Самара, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский педагогический государственный университет, 119435 г. Москва, Российская Федерация

## Психологические предикторы и профилактика синдрома хронической усталости у специалистов помогающих и педагогических профессий

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что профилактика заболеваний, связанных с профессиональной деятельностью в настоящее время встала особенно остро. К группе риска можно отнести специалистов, деятельность которых связана с людьми, имеющими заболевания, социальные и психологические проблемы. Целью исследования является изучение причин и особенностей проявления синдрома хронической усталости у специалистов помогающих и педагогических профессий. В качестве метода исследования был применен метод анкетирования, позволяющий наиболее эффективно выяснить причины синдрома хронической усталости и особенности его проявления. В исследовании принимали участие 65 специалистов помогающих и педагогических профессий различных образовательных организаций городов Москвы и Самары. Средний возраст опрошенных составил 44 года. В статье рассмотрены аспекты проявления синдрома хронической усталости и способы его профилактики. Выявлены специфические риски в деятельности специалиста помогающих и педагогических профессий, провоцирующие синдром хронической усталости.

**Ключевые слова:** снижение работоспособности, профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, коррекционная работа с психологом, специфика профессиональной деятельности

© Чердымова Е.И., Сорокоумова Е.А., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чердымова Е.И., Сорокоумова Е.А. Психологические предикторы и профилактика синдрома хронической усталости у специалистов помогающих и педагогических профессий // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 244–253. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-244-253

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-244-253

**E.I. Cherdymova<sup>1</sup>, E.A. Sorokoumova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Samara National Research University,  
Samara, 443086, Russian Federation

<sup>2</sup> Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Psychological predictors and prevention of chronic fatigue syndrome in specialists of helping and pedagogical professions

The relevance of the article is due to the fact that the prevention of diseases associated with professional activities has currently risen especially acutely. A special risk group can be attributed to specialists whose activities are associated with people who have diseases, social, and psychological problems. The aim of the study is to study the causes and features of the manifestation of chronic fatigue syndrome in specialists of helping professions. As a research method, a survey method was applied, which allows the most effectively to find out the causes of chronic fatigue syndrome and the features of its manifestation in specialists. The study involved 65 specialists in helping and teaching professions from various educational organizations in the cities of Moscow and Samara. The average age of the respondents was 44. The article discusses aspects of manifestation of chronic fatigue syndrome and methods of its prevention. Specific risks have been identified in the activities of a specialist helping professions that provoke chronic fatigue syndrome.

**Key words:** decreased performance, professional deformation, emotional burnout, corrective work with a psychologist, specifics of professional activity

CITATION: Cherdymova E.I., Sorokoumova E.A. Psychological predictors and prevention of chronic fatigue syndrome in specialists of helping and pedagogical professions. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 244–253. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-244-253

## Введение

Синдром хронической усталости можно назвать болезнью современной цивилизации. Среди пациентов с этим диагнозом доминирует население мегаполисов и больших промышленных городов. При этом, как правило, этим заболеванием страдают люди с достаточно высокой квалификацией, занятые трудом, требующим высокого умственного и нервного напряжения [11; 13; 15].

Синдром хронической усталости как патология стоит обособленно от других заболеваний, поскольку не имеет специфической симптоматики. С одной стороны это усложняет диагностику, а с другой – не дает возможности вовремя принимать меры для предотвращения хронического течения болезни. Основные симптомы: постепенное снижение работоспособности, дисбаланс эмоциональной сферы и ряд явлений, которые принято именовать вегетососудистой дистонией, лежат на стыке двух наук: медицины и психологии, поэтому вполне естественно, что психиатры и психотерапевты одними из первых проявили интерес к этому заболеванию. Заболевание может быть вызвано многими факторами. Факторами, предрасполагающими к развитию синдрома хронической усталости, можно считать недавно перенесенную болезнь, травму или утрату, неразрешимые жизненные трудности, тупиковые ситуации, неблагоприятную атмосферу в семье или на работе, тяжелые переживания в период формирования личности [2; 4; 5].

Специалист помогающих и педагогических профессий должен быть профессионалом в своей деятельности, способный вызывать симпатию и доверие у людей, соблюдать профессиональную тайну, быть деликатным, должен уметь общаться, принимать быстро решение, брать ответственность на себя, а все это требует высокой работоспособности [1; 7; 17].

Специфика деятельности специалиста помогающих и педагогических профессий приводит к появлению и формированию синдрома

хронической усталости, а отсутствие эффективных средств его профилактики способствует значительному распространению и восприятию его сотрудниками, как неизбежного, сопутствующего эффекта их профессиональной деятельности [14; 18; 19].

Поэтому у специалистов помогающих и педагогических профессий очень высок риск заболевания синдромом хронической усталости и очень значима своевременная профилактика [3; 6; 8; 10].

В настоящее время отечественными учеными стала широко изучаться эта проблема и связанные с ней вопросы о предупреждении и своевременной коррекции симптомов заболевания [12; 16].

К особой группе риска можно отнести специалистов, деятельность которых связана с людьми, имеющими заболевания, социальные и психологические проблемы. К этой группе относятся и специалисты, работающие в сфере помогающих и педагогических профессий, имеющие специфические профессиональные риски, которые могут провоцировать ряд изменений, приводящих к развитию патологий [18; 19]. В связи с этим одним из важных направлений в исследовании социальной работы как особой сферы профессиональной деятельности является изучение и выявление проблем, связанных с обеспечением здоровых и безопасных условий, в которых протекает деятельность специалистов, выявление причин профессиональной деформации и ее профилактика.

Однако при наличии синдрома хронической усталости специалист уже не может адекватно оценить ситуацию, принять важное решение, оказать помощь не только клиенту, но и самому себе. Любая трудовая деятельность имеет свои профессиональные риски. Вместе с тем, независимо от сферы деятельности, организм может испытывать утомление, усталость. Причины для этого самые разнообразные. Однако, сама по себе усталость это далеко не патология. Но большинству людей удастся эту усталость преодолеть. Несмотря на это, в современном мире, диагностируется большое количество больных синдромом хронической усталости.

При синдроме хронической усталости больной чаще всего попадает к узким специалистам. Из-за нарушения сна он обращается к невропатологу, из-за нарушения работы желудочно-кишечного тракта – к гастроэнтерологу, из-за кожных проявлений – к дерматологу. Специалист будет подбирать терапию, назначать лекарства, но это лечение не приносит долгожданного успеха, т.к. причина кроется ни в каком-либо одном заболевании, а в дисбалансе работы многих систем человеческого организма [6; 9].

## Проведение исследования

Для выявления распространения синдрома хронической усталости у специалистов социальной работы и выявления средств его профилактики нами был проведен анкетный опрос. В исследовании принимали участие 65 специалистов помогающих и педагогических профессий. Средний возраст опрошенных составил 44 года. 64,4% респондентов имели высшее образование, неполное высшее – 6,7%, средне-специальное – 26,7%, окончили только среднюю школу – 2,2%.

Большинство ответов на вопрос «Распространен ли синдром хронической усталости у специалистов помогающих и педагогических профессий?» были положительные – 73,3%, отрицательный ответ дали 11,1%, затруднились в ответе 15,6%. Специалисты своими ответами подтверждают и признают тот факт, что синдром хронической усталости распространен среди работников помогающих и педагогических профессий.

Ответы на вопрос «От чего зависит наличие синдрома хронической усталости?» распределились следующим образом: зависит от стажа работы – 24,4%, стаж никак не влияет на наличие синдрома хронической усталости – 11,1%; зависит от условий трудовой деятельности – 82,2%; зависит от ведения здорового образа жизни – 44,4%, ведение здорового образа жизни никак не влияет на наличие синдрома хронической усталости – 4,4%; от профессиональной компетенции – 24,4%; профессиональная компетенция не влияет на наличие синдрома хронической усталости – 4,4%. Уставшими после работы приходят домой – 75,6%.

На вопрос «Какими средствами и методами возможно предотвратить развитие синдрома хронической усталости у работников помогающих и педагогических профессий?» мы получили следующие ответы: улучшение условий труда – 24,4%; правильно и грамотно организовать трудовую деятельность (соблюдение технических перерывов, требования согласно должностным инструкциям) – 48,8%; достойная заработная плата – 82,2%; организация активного отдыха для сотрудников (абонемент в бассейн, занятия в фитнес-клубе) – 11,1%; корпоративный отдых – 16,2%; здоровый образ жизни – 75,6%.

Некоторые опрашиваемые работники помогающих и педагогических профессий были склонны путать синдром эмоционального выгорания с синдромом хронической усталости. У этих синдромов много общего. Симптомы на начальной стадии аналогичны и провоцируют их одни и те же факторы. Но при дальнейшем развитии заболевания синдром эмоционального выгорания имеет больше психотерапевтических проблем, в то время как синдром хронической усталости

к психологическим проблемам добавляет и физиологические недомогания. Если синдром эмоционального выгорания требует коррекционной работы с психологом, то лечение синдрома хронической усталости требует помощи и психологов, и врачей общей и узкой специализации. Бывает, что синдром эмоционального выгорания приводит к синдрому хронической усталости.

Многими опрошиваемыми (82,2%) отмечается, что консультации с психологом не проводятся по тем или иным причинам. Можно сделать вывод, что работа психолога с трудовыми коллективами недооценивается в полной мере. При этом опрошиваемые подчеркивали, что в учреждениях регулярно проводятся профосмотры. Санаторно-курортные путевки по медицинским показаниям по льготной цене специалисты могут получать достаточно регулярно. Специалисты посещают бесплатные курсы повышения квалификации по направлению от работодателя. По желанию, могут пройти самостоятельно платные курсы. Руководители учреждений, несомненно, понимают, что здоровый коллектив будет работать более успешно и плодотворно, и для этого принимаются определенные меры для профилактики синдрома хронической усталости.

## Результаты

Исследования показывают, что более чем у половины специалистов помогающих и педагогических профессий присутствуют симптомы синдрома хронической усталости. Усталость – это одно из худших состояний, которое способен испытывать человек. Чувство усталости может появиться в любой момент, от него нет лекарственных препаратов, его невозможно предвидеть. И все-таки, усталости можно противостоять, если иметь представление о природе этого состояния.

Результаты проведенного нами анкетирования позволили выделить средства профилактики синдрома хронической усталости у специалистов помогающих и педагогических профессий. К ним относятся:

- организация консультаций специалистов по социальной работе с независимым психологом, проведение психологических тренингов;
- частые профилактические осмотры в организациях социальной сферы, выдача санаторно-курортных путевок для лечения и оздоровления;
- организация культурно-массовых мероприятий вне стен учреждения, посещение театров, концертов.

Необходимо формировать корпоративную культуру для сплочения коллектива и создания психологически комфортного микроклимата и организовывать для сотрудников помогающих и педагогических профессий комнаты отдыха и психологической разгрузки.

## Библиографический список / References

1. Банщикова Т.Н., Соколовский М.Л., Фомина Е.А. Саморегуляция и жизнестойкость на разных стадиях профессионального становления // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 2. С. 67–92. [Banshchikova T.N., Sokolovsky M.L., Fomina E.A. Self-regulation and resilience at different stages of professional development. *Theoretical and Experimental Psychology*. 2022. Vol. 15. No. 2. Pp. 67–92. (In Rus.)]
2. Багрова Е.А. Психофизиологическое здоровье в структуре иерархической индивидуальности: критерии и программа коррекции: дис. ... канд. психол. наук. Уфа, 2002. [Bagrova E.A. *Psikhofiziologicheskoe zdorovie v strukture ierarkhicheskoy individualnosti: kriterii i programma korrleksii* [Psychophysiological health in the structure of hierarchical individuality: Criteria and correction program]. PhD Dis. Ufa, 2002.]
3. Бычкова М.В. Воспитание как необходимый фактор профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. СПб., 2019. С. 122–125. [Bychkova M.V. Education as a necessary factor in the professional training of specialists in helping professions. *Vospitaniye i sotsializatsiya v sovremennoy sotsiokulturnoy srede: sbornik nauchnykh statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. St. Petersburg, 2019. Pp. 122–125. (In Rus.)]
4. Блер Б.Э. Учитесь жить с синдромом хронической усталости. М., 1995. [Blair B.E. *Uchites zhit s sindromom khronicheskoy ustalosti* [Learning to live with chronic fatigue syndrome]. Moscow, 1995.]
5. Вермель А.Е. Синдром хронической усталости // Клиническая медицина. 1999. № 7. С. 11–15. [Vermel A.E. Chronic fatigue syndrome. *Clinical Medicine*. 1999. No. 7. Pp. 11–15. (In Rus.)]
6. Гехт Б.М., Касаткина Л.Ф., Гильванова О.В. Синдром хронической усталости // Неврологический журнал. 2003. Приложение № 1. С. 52–55. [Gekht B.M., Kasatkina L.F., Gilvanova O.V. Chronic fatigue syndrome. *Neurological Journal*. 2003. Supplement No. 1. Pp. 52–55. (In Rus.)]
7. Ильгов В.И., Гребеникова В.М. Учет в системе дополнительного профобразования карьерных ориентаций будущих психотерапевтов // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4 (141). С. 58–66. [Ilgov V.I., Grebennikova V.M. Taking into account the career orientations of future psychotherapists in the system of additional vocational education. *Kazan Pedagogical Journal*. 2020. No. 4 (141). Pp. 58–66. (In Rus.)]
8. Ингуран О.В. Психологическое благополучие специалистов помогающих и педагогических профессий: теоретические предпосылки исследования // Проблемы науки. 2019. № 4 (40). С. 96–104. [Inguran O.V. Psychological well-being of specialists in helping and teaching professions: Theoretical background of the study. *Problems of Science*. 2019. No. 4 (40). Pp. 96–104. (In Rus.)]

9. Комаров С.Г. Синдром хронической усталости (диагностика и организация медицинской помощи). М., 2007. [Komarov S.G. Sindrom khronicheskoy ustalosti (diagnostika i organizatsiya meditsinskoy pomoshchi) [Chronic fatigue syndrome (diagnosis and organization of medical care)]. Moscow, 2007.]
10. Кокоренко В.Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих и педагогических профессий. СПб., 2005. [Kokorenko V.L. Art-tekhnologii v podgotovke spetsialistov pomagayushchikh i pedagogicheskikh professiy [Art technologies in training specialists in helping and teaching professions]. St. Petersburg, 2005.]
11. Лотарева Т.Ю. Факторы жизнеспособности профессионалов социальной сферы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 376–381. [Lotareva T.Yu. Factors of viability of professionals in the social sphere. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2016. Vol. 5. No. 4 (17). Pp. 376–381. (In Rus.)]
12. Махнач А.В., Плющева О.А. Жизнеспособность специалистов помогающих и педагогических профессий // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2020. Т. 17. № 4. С. 68–78. [Makhnach A.V., Plyushcheva O.A. Viability of specialists in helping and teaching professions. *The Humanities and Social Studies in the Far East*. 2020. Vol. 17. No. 4. Pp. 68–78. (In Rus.)]
13. Окнин В.Ю. Проблема утомления, стресса и хронической усталости // Русский медицинский журнал. 2004. Т. 12. № 5 (205). С. 276–279. [Oknin V.Yu. The problem of fatigue, stress and chronic fatigue. *Russian Medical Journal*. 2004. Vol. 12. No. 5 (205). Pp. 276–279. (In Rus.)]
14. Сайко Э.В. Здоровье как явление социального бытия и основание действенной силы человека в его эволюции // Мир психологии. 2000. № 1 (21). С. 3–11. [Saiko E.V. Health as a phenomenon of social existence and the basis of the active force of man in his evolution. *The World of Psychology*. 2000. No. 1 (21). Pp. 3–11. (In Rus.)]
15. Тарасова Е.В., Черемухин А.Д. Представления психологов-консультантов об этических ценностях, профессиональной устойчивости и жизнеспособности в деятельности // *Universum: психология и образование*. 2017. № 4 (34). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/4615> (дата обращения: 13.02.2025). [Tarasova E.V., Cheremukhin A.D. Concepts of consulting psychologists about ethical values, professional sustainability and viability in work. *Universum: Psychology and Education*. 2017. No. 4 (34). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/4615> (In Rus.)]
16. Черников В.А. Образ специалиста «помогающей» профессии в представлениях студентов-первокурсников как фактор их профессиональной ориентации и подготовки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 2 (115). С. 21–27. [Chernikov V.A. The image of a specialist in a “helping” profession in the perceptions of first-year students as a factor in their professional orientation and preparation. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*. 2017. No. 2 (115). Pp. 21–27. (In Rus.)]

17. Шкугаль Я.А. Жизнестойкость, эмоциональный интеллект и карьерные ориентации сотрудников в современных условиях бизнеса // Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки: сб. материалов V Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2023. С. 135–139. [Shkugal Ya.A. Resilience, emotional intelligence and career orientations of employees in modern business conditions. *Sovremennye strategii i tsifrovye transformatsii ustoychivogo razvitiya obshchestva, obrazovaniya i nauki: sb. materialov V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Makhachkala, 2023. Pp. 135–139. (In Rus.)]
18. Itzhaki-Braun Y. Coping with COVID-19: Resilience factors amongst community social workers. *The British Journal of Social Work*. 2022. Vol. 52. No. 6. Pp. 3443–3459. DOI:10.1093/bjsw/bcab250
19. Martin L., McDowall A. The professional resilience of mid-career GPs in the UK: A qualitative study. *British Journal of General Practice*. 2022. No. 72. Pp. e75–e83. DOI: 10.3399/BJGP.2021.0230

Статья поступила в редакцию 13.02.2025, принята к публикации 09.04.2025

The article was received on 13.02.2025, accepted for publication 09.04.2025

#### Сведения об авторах / About the authors

**Чердымова Елена Ивановна** – доктор психологических наук; профессор кафедры социологии и культурологии факультета социологии, Социально-гуманитарный институт, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева

**Elena I. Cherdymova** – Dr. Psychology Hab.; Professor at the Department of Sociology and Cultural Studies of the Faculty of Sociology, Social and Humanitarian Institute, Samara National Research University

E-mail: cheiv77@mail.ru

**Сорокоумова Елена Александровна** – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

**Elena A. Sorokoumova** – Dr. Hab. in Psychology, Professor; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: cea51@mail.ru

### Заявленный вклад авторов

**Чердымова Е.И.** – планирование и проведение исследования, анализ теоретических данных по проблеме исследования, подготовка текста статьи

**Сорокумова Е.А.** – проведение исследования, анализ теоретических и экспериментальных данных исследования, подготовка текста статьи

### Contribution of the authors

**E.I. Cherdymova** – planning and conducting research, analysis of theoretical data on the research problem, preparation of the article

**E.A. Sorokoumova** – conducting research, analysis of theoretical and experimental research data, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-254-277

УДК 37.04

**Л.Э. Филатова**

Воронежский государственный педагогический университет,  
394043 г. Воронеж, Российская Федерация

## Особенности психологической готовности старшекласников к профессиональному самоопределению

В статье представлен теоретический анализ понятия «психологическая готовность к профессиональному самоопределению», выявлена его структура и возможности диагностики отдельных параметров. Выборку составили 7607 обучающихся 9–11 классов пяти регионов России. Объектом исследования явились компоненты психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся общеобразовательных организаций. Предмет исследования – теоретические и методические основания оценки степени психологической готовности современных российских школьников к профессиональному самоопределению. Результаты эмпирического исследования показали, что психологическая готовность к профессиональному самоопределению учащихся 9–11 классов имеет средний уровень и характеризуется разнонаправленной тенденцией. Полученные в исследовании результаты способствуют разрешению как практико-ориентированных задач в области психологической практики (консультировании, диагностики, просвещения), так и при проведении новых исследований в области сопровождения процесса формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению современных российских школьников

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, психологическая готовность к выбору профессии, компоненты психологической готовности к профессиональному самоопределению

© Филатова Л.Э., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Филатова Л.Э. Особенности психологической готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 254–277. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-254-277

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-254-277

**L.E. Filatova**

Voronezh State Pedagogical University,  
Voronezh, 394043, Russian Federation

## Features of psychological readiness of high school students for professional self-determination

The article presents a theoretical analysis of the concept of “psychological readiness for professional self-determination”, reveals its structure and the possibility of diagnosing individual parameters. The sample consisted of 7607 students in grades 9–11 in the regions of Russia. The object of the study was the components of psychological readiness for professional self-determination of students of general education organizations. The subject of the study is the theoretical and methodological basis for assessing the degree of psychological readiness of modern Russian schoolchildren for professional self-determination. The results of an empirical study have shown that the psychological readiness for professional self-determination of students in grades 9–11 has an average level and is characterized by a multidirectional trend. The results obtained in the study contribute to the resolution of both practice-oriented tasks in the field of psychological practice (consulting, diagnostics, education), and in conducting new research in the field of supporting the process of forming psychological readiness for professional self-determination of modern Russian schoolchildren.

**Key words:** professional self-determination, psychological readiness for choosing a profession, components of psychological readiness for professional self-determination

CITATION: Filatova L.E. Features of psychological readiness of high school students for professional self-determination. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 2. Pp. 254–277. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-2-254-277

В современных условиях социальных и экономических перемен особенно актуальна проблема профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций. Этот процесс может быть сопряжен с рядом трудностей, обусловленных следующими факторами: отсутствием сформированных представлений о своих способностях, имеющихся ограничениях и потенциальных возможностях; отсутствием четких представлений о путях и возможностях получения профессионального образования, дальнейшего трудоустройства; неадекватностью самооценки и др.

Актуальность данного исследования определена рекомендациями по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, содержащимися в письме Минпросвещения России от 01.06.2023 № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» (<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/?ysclid=mei6gxmas9221583712>).

В психологической литературе принято разграничивать понятия «профориентация», «профессиональное самоопределение», а также, «профконсультирование», «профессиональный выбор». Через профессиональное самоопределение происходит понимание «профориентации». С.Н. Чистякова отмечает, что профессиональная ориентация – система научно-практической деятельности различных общественных институтов, оказывающая влияние на ход и результаты профессионального самоопределения [14].

Н.С. Пряжников придерживается позиции определения профориентации как комплексной (по разным направлениям) и системной (с участием различных социальных институтов) помощи человеку в карьерных выборах и планировании перспектив своего профессионального развития [11]. Крайне важными в данном определении являются три ключевых момента: системность профориентационной работы, «вспомогательный» характер деятельности социальных институтов (т.е. сопровождение, которое ставит во главу угла самого субъекта, позволяющего ему осознанно выстроить свою профессиональную траекторию), множественность карьерных выборов.

В 1970-е гг. известный советский специалист в области профориентации А.Е. Голомшток предложил концепцию, в рамках которой

профессиональную направленность личности учащихся следует формировать с учетом их познавательных интересов и склонностей [5].

Исходя из анализа современных подходов, наиболее обоснованным является следующее определение: профессиональная ориентация – это системное взаимодействие заинтересованных субъектов (социальных институтов), направленное на сопровождение человека в формировании у него способности к осуществлению осознанных, самостоятельных и обоснованных карьерных выборов и к выстраиванию долгосрочной профессиональной траектории.

Наряду с профориентацией еще в середине XX в. в академической дискуссии возникает термин «профессиональное самоопределение». Одна из наиболее популярных зарубежных теорий профессионального развития была разработана в 1953 г. Д. Сьюпером, который отмечал, что «в зависимости от времени и опыта меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, что обуславливает множественный профессиональный выбор» [9, с. ??].

Первые профориентационные труды появились в России еще в начале XIX в., в то время как термин «профессиональное самоопределение личности» появляется уже в конце XX в. в работах одного из классиков отечественной психологии – Е.А. Климова [9]. Автор использует в своих работах подход, схожий с представлением Д. Сьюпера, и акцентирует внимание на том, что выбор человеком профессии – это не единовременный акт. Напротив, профессиональный выбор является длительным процессом, состоящим из ряда нескольких действий и решений [Там же].

В рамках настоящего исследования профессиональное самоопределение личности понимается как самостоятельное, осознанное и обоснованное построение личностью своей долгосрочной профессиональной траектории. Таким образом, предлагаем следующее соотношение понятий «профориентация» и «профессиональное самоопределение»: профессиональное самоопределение – это высший уровень профориентационной работы, а профориентация, в свою очередь, рассматривается как важнейшее образовательное направление, результатом которого должен быть субъект профессионального и личностного самоопределения, обученный действовать самостоятельно, осознанно, ответственно (перед собой, своими близкими, перед обществом и культурой). Сущностью профессионального самоопределения является поиск смысла в выбираемых, осваиваемых и уже выполняемых видах труда (самоопределение как результат, т.е. найденный смысл), а также – поиск смысла в самом процессе самоопределения (самоопределение как процесс).

Теоретический анализ подходов к изучению профессионального самоопределения позволил дифференцировать их на теоретические и прикладные. Теоретические подходы нацелены на разработку методологических оснований профессионального самоопределения, выделение его содержания, этапов, структуры, модели, компонентов и уровней. Прикладные подразумевают разработку методов содействия активному, адекватному и эффективному профессиональному самоопределению, системы профессиональной ориентации и активизации профессионального самоопределения, соответствующей склонностям, способностям и особенностям человека. Большинство авторов понимают самоопределение как развитие человека в процессе профессионализации, представленном в различных аспектах.

Значительный вклад в разработку содержания процесса профессионального самоопределения внесли работы Н.С. Пряжников [11]. Автор предлагает содержательно-процессуальную модель, основанную на схеме построения личной профессиональной перспективы Е.А. Климова [9]. Данная модель дополнена ценностно-нравственными и смысловыми компонентами. В качестве механизмов осуществления профессионального самоопределения Н.С. Пряжников выделяет процессы смыслостроительства [11]; Е.А. Климов описывает механизм построения вариантов жизни [9]. Исследования М.В. Антоновой подтверждают, что «профессиональное самоопределение в современном мире требует целенаправленной работы на протяжении всей жизни, охватывая также старший дошкольный и младший школьный возраст» [2, с. 9]. Структурные компоненты готовности, по мнению С.Н. Чистяковой, всегда «зависят от конкретной деятельности, но некоторые являются универсальными: положительное отношение к выполняемой деятельности, определенные значимые черты характера, знания, умения, навыки и др.» [14, с. 9]. При этом Н.С. Пряжников отмечает, что «важнейшим направлением работы по формированию самоопределения является помощь школьникам не только в подборе профессии и места трудоустройства, но и в создании ценностно-нравственной основы самоопределения» [11, с. 271].

Понятие «психологическая готовность» к профессиональному самоопределению характеризуется сложностью, многогранностью и многокомпонентностью. В психологической литературе представлены различные структурные компоненты психологической готовности к профессиональному самоопределению. Сюда относят «эмоциональное отношение к своему будущему, ясность планов и целей, уровень самостоятельности и ответственности за принятые решения, способность правильно распоряжаться и систематизировать поступающую

информацию, умение анализировать собственные предпочтения, способности и навыки, а также выраженность мотивов выбора профессии» [8, с. 577–579].

Психологическая готовность обучающихся к профессиональному самоопределению – более узкое, но не менее важное направление исследований. Данный феномен представляет собой исследовательский интерес для большого числа авторов научных работ. В число последних входит Л.Л. Лукомец, который понимает психологическую готовность к выбору профессии как «интегральное (системное) динамическое проявление личности, представленное совокупностью смыслов, ценностей и жизненных целей, интересов, установок, а также осознанием возможностей и способностей в осуществлении своего профессионального замысла» [10, с. 229].

И.С. Арон вкладывает в психологическую готовность к профессиональному самоопределению такие направления развития субъекта, как «формирование знаний, развитие умений и навыков, формирование мотивации» [3, с. 235].

В.В. Демешенкова и О.Н. Кажарская определяют психологическую готовность к профессиональному самоопределению как «устойчивое новообразование личности, в основе которого лежит динамическое сочетание определенных личностных свойств, включающих в себя: направленность интересов и склонностей в область будущей профессии, знания и практический опыт в реализации своих способностей» [6, с. 117].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович выделяют следующие типы психологической готовности: заблаговременная готовность, включающая в себя ранее приобретенные установки, знания, навыки, умения и мотивацию к деятельности; временное состояние готовности подразумевает активизацию и адаптацию всех ресурсов; ситуативная готовность представляет собой внутреннюю настроенность на определенное поведение и мобилизацию всех сил для активных и целесообразных действий [7].

Психологическая готовность к профессиональному самоопределению, с точки зрения разных теоретических подходов, имеет особую внутреннюю структуру. Согласно исследованию Е.М. Борисовой, «психологическая готовность к профессиональному самоопределению представляет собой сложное многоуровневое образование, структура и компоненты которого претерпевают существенные изменения с возрастом в соответствии с установленной в психологии логикой развития личности ребенка» [4, с. ??].

Резюмируя вышесказанное, можно представить психологическую готовность к профессиональному самоопределению как сложное

многоуровневое образование, структура и компоненты которого претерпевают существенные изменения с возрастом в соответствии с установленной в психологии логикой развития личности. Проведенный теоретический анализ подходов к изучению проблемы психологической готовности к профессиональному самоопределению в юношеском возрасте позволил выявить следующие структурные компоненты:

- мотивационно-личностный компонент, включающий в себя: автономность в принятии решений относительно профессионального пути, аксиологические приоритеты личности, эмоциональное отношение к будущей профессии, сензитивность, самоуважение, самопринятие и принятие других, оптимизм в отношении профессионального будущего, адекватную самооценку, эмоциональный комфорт;
- когнитивный компонент, отражающий информированность о мире профессий и предъявляемыми ими требованиями, представление о природе человека, синергию, познавательные потребности, креативность, рационализм профессионального выбора;
- деятельностный компонент, включающий в себя автономность, готовность к принятию решений, планирование, ориентацию во времени, гибкость поведения, контактность, интернальность.

Старший школьный возраст характеризуется необходимостью самоопределения в различных сферах: жизненной, личностной, профессиональной. Успешность формирования указанных психологических новообразований во многом определяется как внутренними, так и внешними факторами. К внешним факторам можно отнести социальную ситуацию развития, влияние семьи и школы. Внутренними факторами успешного самоопределения старшеклассников выступают стороны их социально-психологической адаптации и самоактуализации.

Исходя из этого, диагностический инструментарий должен основываться на анализе внутренних факторов, оказывающих непосредственное влияние на степень психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся, которые включают в себя принятие общечеловеческих ценностей, представления о природе человека, самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт, сензитивность, самоуважение, оптимизм в отношении профессионального будущего, самооценку, независимость в профессиональном выборе. Свои системные характеристики диагностика приобретает в связи с содержательным рассмотрением психологической готовности к профессиональному самоопределению. Содержательный же анализ требует опоры на определенную теоретическую базу.

В качестве теоретической основы содержательного анализа принимаются представления И.С. Арон [3]. Автор в работах, посвященных

психологической готовности к профессиональному самоопределению, выделяет мотивационный, ценностно-смысловой, когнитивный, поведенческий и эмоционально-волевой аспекты и предлагает диагностический инструментарий, с опорой на который разработана комплексная модель оценки степени психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся 9–11 классов.

*Цель нашего исследования* – выявление степени психологической готовности современных российских школьников к профессиональному самоопределению.

*Объект исследования* – компоненты психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся общеобразовательных организаций.

*Предмет исследования* – теоретические и методические основания оценки степени психологической готовности современных российских школьников к профессиональному самоопределению.

В исследовании степени психологической готовности к профессиональному самоопределению приняли участие 7607 обучающихся 9–11 классов регионов России: Воронежской, Ростовской, Свердловской, Тверской областей, Республики Дагестан. Из них:

- 3843 учащихся 9-х классов (2152 девушки и 1691 юноша);
- 2036 учащихся 10-х классов (1258 девушек и 778 юношей);
- 1728 учащихся 11-х классов (1048 девушек и 680 юношей).

Психологическая готовность к профессиональному самоопределению измерялась с помощью следующих методик: методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская) [13], методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) [12], методика «Опросник профессиональных установок подростков» (И.М. Кондаков) [12], методика диагностики психологической готовности к профессиональному самоопределению (И.С. Арон) [3].

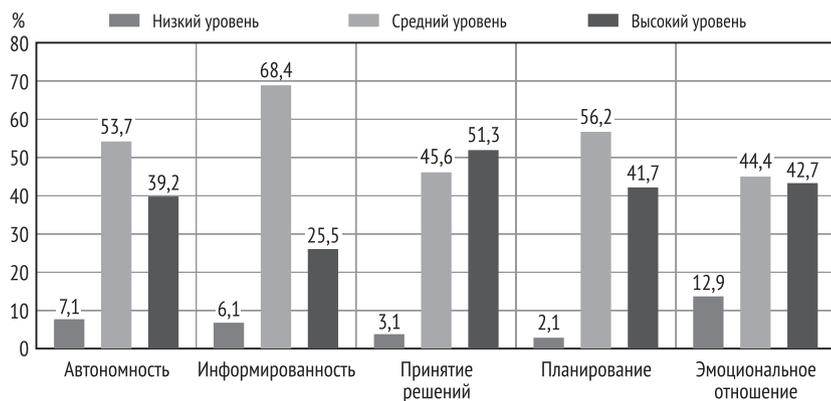
Представим результаты исследования параметров психологической готовности к профессиональному самоопределению учащихся 9–11 классов. На первом этапе нами изучалась профессиональная готовность с использованием методики А.П. Чернявской. Как видно из рис. 1, в 9-х классах доминируют такие компоненты профессиональной готовности, как «Принятие решений» и «Эмоциональное отношений».

Это свидетельствует о том, что обучающиеся данной группы умеют применять в жизни алгоритмы принятия решений, в том числе и в вопросе выбора профессий, а также об их эмоциональной включенности в данный процесс. «Автономность» и «Планирование» тоже выражены на достаточно высоком уровне, что говорит об умении школьников дифференцировать собственные интересы и потребности от точки зрения

окружающих и простраивать последовательность действий в процессе выбора профессии. «Информированность» имеет наименьшую балльную выраженность, по сравнению с другими компонентами профессиональной готовности, что свидетельствует о недостатке информации у девятиклассников как о мире профессий в целом, так и конкретных профессий.



**Рис. 1.** Распределение результатов изучения профессиональной готовности обучающихся 9-х классов регионов России



**Рис. 2.** Распределение результатов изучения профессиональной готовности обучающихся 9-х классов регионов России

В четырех из пяти компонентов профессиональной готовности (автономность, информированность, планирование эмоциональное отношение) доминирует средний уровень, а у компонента «Принятие решений»

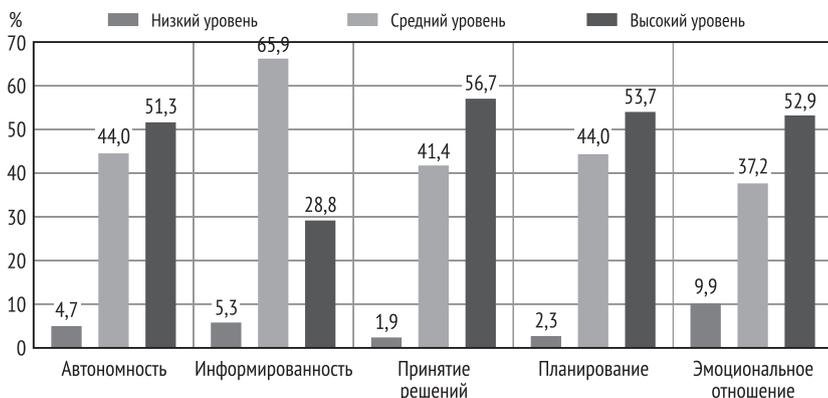
в большей степени выражен высокий уровень (рис. 2), что свидетельствует о том, что обучающиеся данной группы умеют применять в жизни алгоритмы принятия решений, в том числе и в вопросе выбора профессий.

У респондентов 10 класса (рис. 3) наиболее выражен компонент «Эмоциональное отношение», т.е. можно говорить, что у данной группы школьников диагностируется интерес к выбираемым профессиям и положительное эмоциональное отношение. Так же на уровнях от 13,77 до 13,20 баллов выражены такие компоненты, как «Планирование», «Принятие решений» и «Автономность» соответственно. Что свидетельствует о способности респондентов самостоятельно принимать решения и выстраивать личную профессиональную траекторию. Как и в 9 классе, наименьшее количество баллов наблюдается по компоненту «Информированность», что свидетельствует о недостатке информации как о мире профессий в целом, так и характеристиках конкретных профессий.



**Рис. 3.** Распределение результатов изучения профессиональной готовности обучающихся 10-х классов регионов России

Большинство десятиклассников (рис. 4) демонстрируют высокий уровень профессиональной готовности по таким критериям, как «Автономность», «Принятие решений», «Планирование» и «Эмоциональное отношение» – 51,3; 56,7; 53,7 и 52,9 процентов соответственно. По критерию «Информированность» большинство респондентов данной группы (65,9%) имеют средний уровень профессиональной готовности, а высокий уровень выявлен у 28,8% опрошенных десятиклассников.



**Рис. 4.** Распределение результатов изучения профессиональной готовности обучающихся 10-х классов регионов России

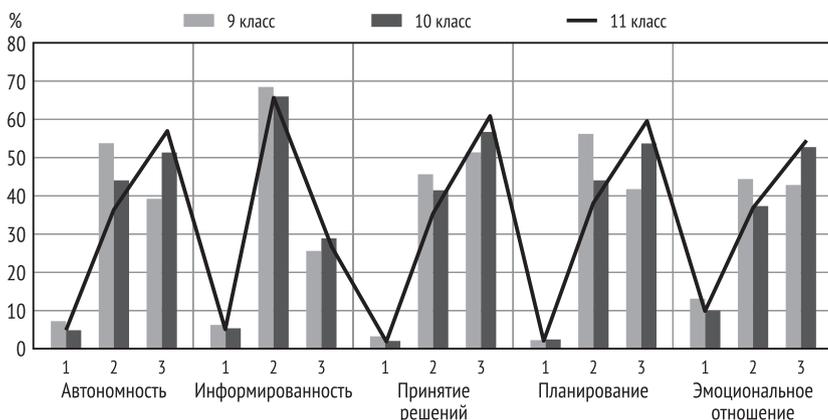
У обучающихся 11 классов доминирует такой критерий профессиональной готовности, как «Эмоциональное отношение» (рис. 5), что соответствует этапам профессионального становления личности и в этот период оптанты уже относительно точно определяют с профессией и на первый план выходит именно эмоциональное отношение к ней, нахождение максимального количества положительных характеристик этой профессии, принятие своего выбора. На втором месте критерии «Принятие решений» и «Планирование», что тоже объяснимо этапом профессионального развития респондентов, когда они в большинстве своем уже приняли решение и планируют траекторию своего профессионального развития. Так же ожидаемо высокие показатели и по критерию «Автономность» – способность опираться в принимаемом решении на собственные интересы.

Критерий «Информированность», как в 9 и 10 классах, имеет наименьшую выраженность, что свидетельствует о потребности школьников в дополнительной информации о мире профессий, отдельных профессиях, этапах, алгоритмах профессионального развития и т.д.

На рис. 6 наглядно представлена сравнительная оценка уровней профессиональной готовности обучающихся 9–11 классов. Следует отметить, что присутствует динамика смещения показателей к высокому уровню от девятого к одиннадцатому классу (табл. 1), что свидетельствует о положительной тенденции формирования профессиональной готовности школьников. Тенденция возрастания показателей профессиональной готовности от 9 класса к 11 классу не является случайной и имеет положительную направленность.



**Рис. 5.** Распределение результатов изучения профессиональной готовности обучающихся 11 классов



**Рис. 6.** Сравнительная оценка уровней профессиональной готовности обучающихся 9–11 классов

Вторым этапом исследования стало изучение статусов профессиональной идентичности по методике А.А. Азбель, А.Г. Грецова. У обучающихся 9 класса доминируют такие статусы профессиональной идентичности, как «Мораторий» (8,69 средний балл), свидетельствующий, что респонденты данной группы находятся в ситуации активного анализа нескольких вариантов профессионального развития. На втором месте по выраженности находится статус «Сформированной» идентичности (7,79 средний балл). Этим статусом обладают юноши и девушки,

которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь, потому что определились, чего хотят достигнуть. Статусы «Неопределенной» (4,39 средний балл) и «Навязанной» (4,39 средний балл) профессиональной идентичности находятся примерно на одном уровне и показывают наличие в исследуемой группе школьников, не имеющих прочных профессиональных целей и планов или сделавших профессиональный выбор не собственным анализом, а прислушавшись к мнению авторитетных для него людей.

Таблица 1

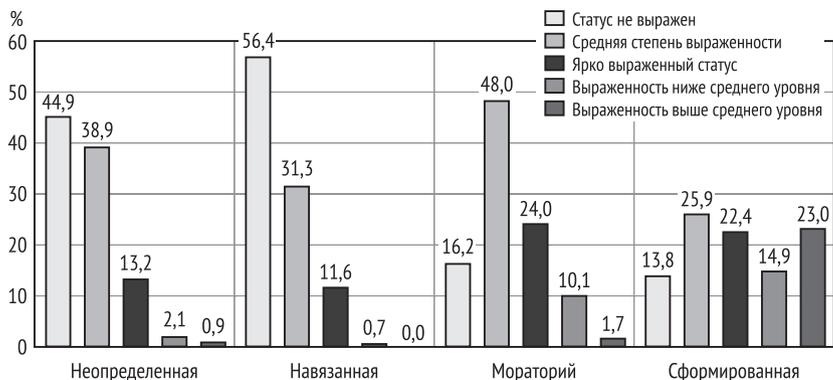
### Статистика Джонкхиера для 9–11 классов

Показатели	Статистика Джонкхиера–Терпстры	
	$J_{\text{эсп}}$	<i>p</i> -уровень
Автономность	13,913	0,000*
Информированность	4,429	0,000*
Принятие решений	8,655	0,000*
Планирование	15,212	0,000*
Эмоциональное отношение	10,091	0,000*

\* Корреляция значима на уровне 0,001.

Как видно из рис. 7, статусы «Мораторий» и «Сформированная» профессиональной идентичности представлены всеми вариантами выраженности. А статусы «Неопределенная» и «Навязанная» профессиональная идентичность не имеют или имеют слабо проявленные уровни высокой выраженности. Что свидетельствует о том, что в группе в большей степени присутствуют школьники, которые находятся в ситуации профессионального выбора или сделавшие этот выбор, и в меньшей степени респонденты, не имеющие профессиональных склонностей и предпочтений, или эти предпочтения определены не ими.

У обучающихся 10 класса также доминируют такие статусы профессиональной идентичности, как «Мораторий» (9,12 балла) и «Сформированная» (8,81 балла) профессиональной идентичности, свидетельствующие, что респонденты данной группы находятся в ситуации активного анализа нескольких вариантов профессионального развития или уже сделали данный выбор.



**Рис. 7.** Распределение статусов профессиональной идентичности обучающихся 9-х классов

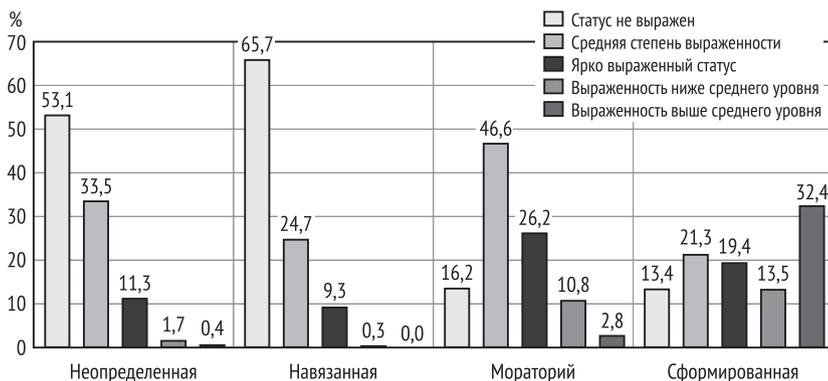
При анализе статусов профессиональной идентичности в 10 классе на рис. 8 мы можем наблюдать аналогичное их распределение с 9 классом: статусы «Мораторий» и «Сформированная» профессиональной идентичности представлены всеми вариантами выраженности. А статусы «Неопределенная» и «Навязанная» профессиональная идентичность не имеют или имеют слабо проявленные уровни высокой выраженности. Это свидетельствует о том, что в группе в большей степени присутствуют школьники, которые находятся в ситуации профессионального выбора или сделавшие этот выбор, и в меньшей степени респонденты, не имеющие профессиональных склонностей и предпочтений, или эти предпочтения определены не ими.

Так же, как и в 9 и 10 классах, у одиннадцатиклассников доминируют такие статусы профессиональной идентичности, как «Мораторий» (9,14 балла), свидетельствующий, что респонденты данной группы находятся в ситуации активного анализа нескольких вариантов профессионального развития или уже сделали данный выбор.

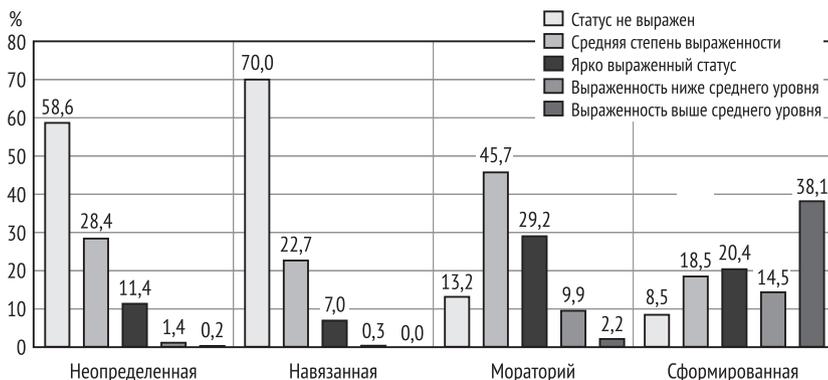
На рис. 9 наблюдается аналогичное распределение статусов профессиональной идентичности с 9-м и 10-м классами: статусы «Мораторий» и «Сформированная» профессиональной идентичности представлены всеми вариантами выраженности.

Статусы «Неопределенная» и «Навязанная» профессиональная идентичность не имеют или имеют слабо проявленные уровни высокой выраженности. Что свидетельствует о том, что в группе в большей степени присутствуют школьники, которые находятся в ситуации профессионального выбора или сделавшие этот выбор, и в меньшей степени

респонденты, не имеющие профессиональных склонностей и предпочтений, или эти предпочтения определены не ими.



**Рис. 8.** Распределение статусов профессиональной идентичности обучающихся 10 классов



**Рис. 9.** Распределение статусов профессиональной идентичности обучающихся 11-х классов

Из табл. 2 можно сделать вывод, что тенденция статусов профессиональной идентичности неоднородна с 9 по 11 классы. Статусы профессиональной идентичности «Неопределенная» и «Навязанная» снижают свою представленность с 9 по 11 класс, в то время как статусы мораторий и сформированная начинают проявляться сильнее от 9 к 11 классу.

## Статистика Джонкхиера для 9–11 классов

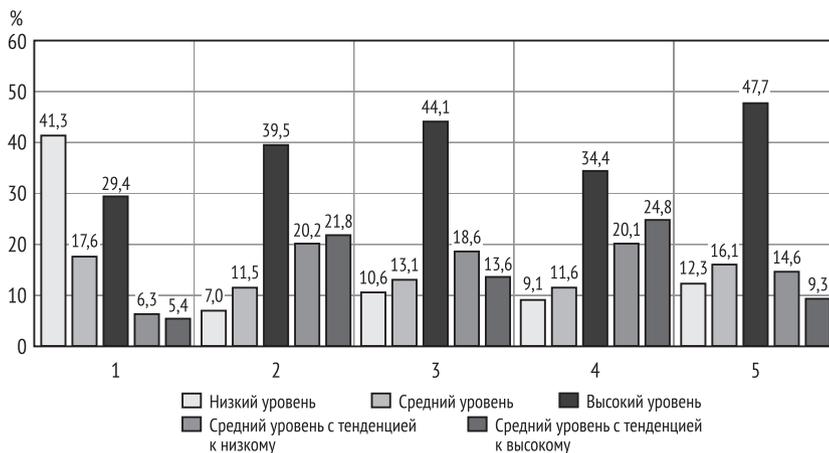
Показатели	Статистика Джонкхиера–Терпстры	
	$J_{эси}$	<i>p</i> -уровень
Неопределенная	–10,644	0,000*
Навязанная	–10,644	0,000*
Мораторий	4,032	0,000*
Сформированная	11,864	0,000*

\* Корреляция значима на уровне 0,001.

Следующим этапом исследования было изучение профессиональных установок подростков с помощью методики И.М. Кондакова. У обучающихся 9 класса было выявлено, что такие параметры, как «Рационализм профессионального выбора» (5,03 балла), «Оптимизм в отношении профессионального будущего» (4,65 балла), «Высокая самооценка» (5,08 балла) и «Зависимость в профессиональном выборе» (4,37 балла) находятся на среднем уровне выраженности.

Полученные данные свидетельствуют, что респонденты данной группы с одной стороны обладают основательностью, рационализмом, готовностью действовать по плану, с другой стороны у них не доминируют импульсивность и необдуманность. Они оптимистично относятся к процессу профессионального самоопределения, опираясь на свои способности и веря в собственные силы. Совершая профессиональный выбор, обучающиеся прислушиваются к мнению референтной группы, однако оно рассматривается как рекомендательное, а не определяющее. Параметр «Нерешительность профессионального выбора» (2,97 балла) находится на среднем с тенденцией к низкому уровню сформированности, что свидетельствует о том, что респондентам данной группы свойственна потребность поддержки в процессе профессионального выбора.

В процентном соотношении параметров обучающихся 9 классов доминируют средние уровни сформированности профессиональных установок (рис. 10), кроме параметра «Нерешительность профессионального выбора», по этому параметру доминирует низкий уровень, что соответствует возрастным особенностям профессионального становления.



**Рис. 10.** Распределение профессиональных установок обучающихся 9 классов:

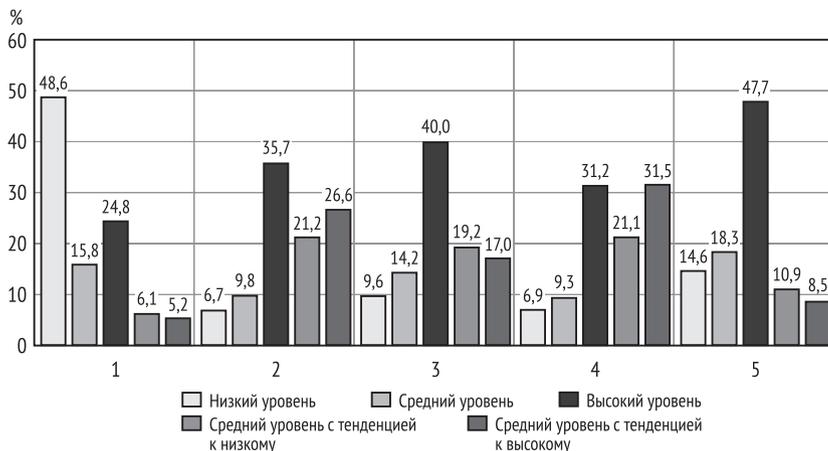
- 1 – нерешительность профессионального выбора;
- 2 – рационализм профессионального выбора;
- 3 – оптимизм в отношении профессионального будущего;
- 4 – высокая самооценка;
- 5 – зависимость в профессиональном выборе

В группе десятиклассников такие параметры, как «Рационализм профессионального выбора» (5,25 балла), «Оптимизм в отношении профессионального будущего» (4,77 балла), «Высокая самооценка» (5,40 балла) и «Зависимость в профессиональном выборе» (4,21 балла) находятся на среднем уровне выраженности. Параметр «Нерешительность профессионального выбора» находится на среднем уровне с тенденцией к низкому, что свидетельствует о том, что респондентам данной группы свойственна потребность поддержки в процессе профессионального выбора.

В процентном соотношении параметров обучающихся 10-х классов доминируют средние уровни сформированности профессиональных установок (рис. 11), кроме параметра «Нерешительность профессионального выбора», по нему доминирует низкий уровень, так же как и у респондентов 9-х классов, что соответствует возрастным особенностям профессионального становления.

Аналогичные 9-му и 10-му средние баллы наблюдаются и у обучающихся 11-х классов (рис. 12). Что подтверждает результаты данной выборки. В процентном соотношении параметров обучающихся 10-х классов доминируют средние уровни сформированности

профессиональных установок, кроме параметра «Нерешительность профессионального выбора», по этому параметру доминирует низкий уровень, так же как и у респондентов 9-х классов, что соответствует возрастным особенностям профессионального становления.

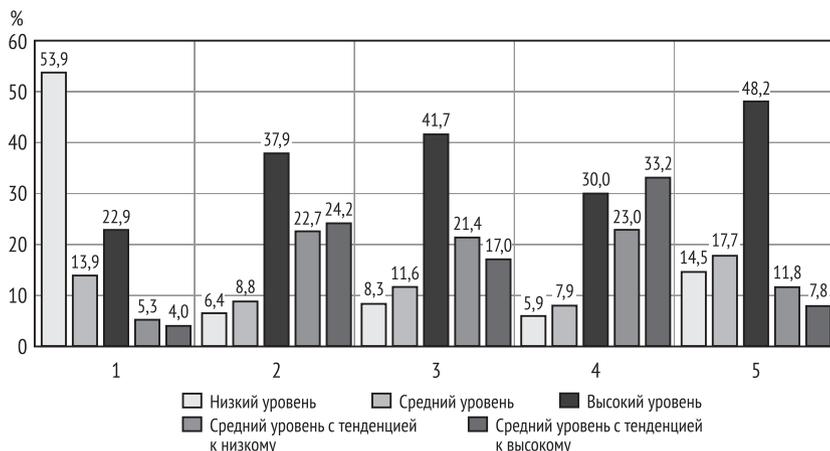


**Рис. 11.** Распределение профессиональных установок обучающихся 10-х классов:

1 – нерешительность профессионального выбора; 2 – рационализм профессионального выбора; 3 – оптимизм в отношении профессионального будущего; 4 – высокая самооценка; 5 – зависимость в профессиональном выборе

Тенденция в профессиональных установках обучающихся 9–11 классов разнонаправленная (табл. 3). С 9 по 11 классы наблюдается достоверная тенденция к снижению нерешительности профессионального выбора и зависимости в профессиональном выборе и тенденция к росту в отношении рационализма профессионального выбора, оптимизма в отношении профессионального будущего и высокой самооценки.

Изучение представлений обучающихся о себе проводилось с помощью методики «Психологическая готовность к профессиональному самоопределению» И.С. Арон. Девятиклассники в большей степени считают развитым у себя такой когнитивный процесс, как воображение (4,33 средний балл). На втором месте, с их точки зрения идут мышление (4,14 средний балл) и воля (4,16 средний балл). Внимание (4,02 средний балл) и память (3,99 средний балл), как считают респонденты, занимают последнее место среди перечисленных когнитивных процессов и саморегуляции.



**Рис. 12.** Распределение профессиональных установок обучающихся 11-х классов:

- 1 – нерешительность профессионального выбора;
- 2 – рационализм профессионального выбора;
- 3 – оптимизм в отношении профессионального будущего;
- 4 – высокая самооценка; 5 – зависимость в профессиональном выборе

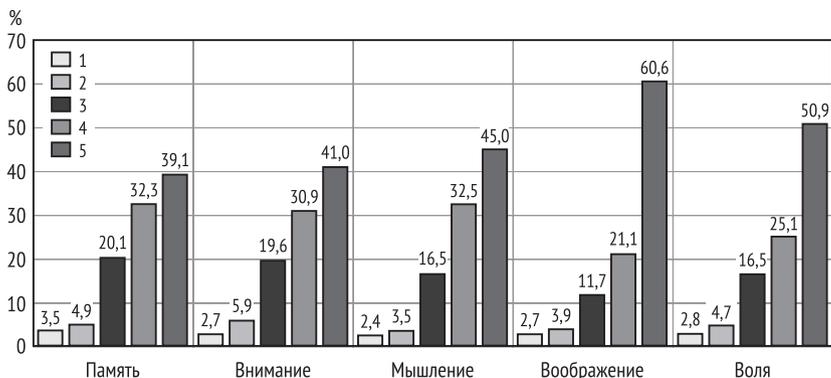
Таблица 3

### Статистика Джонкхиера для 9–11 классов

Показатели	Статистика Джонкхиера–Герпстры	
	$J_{\text{эп}}$	$p$ -уровень
Нерешительность профессионального выбора	-9,085	0,000*
Рационализм профессионального выбора	3,817	0,000*
Оптимизм в отношении профессионального будущего	4,250	0,000*
Высокая самооценка	7,647	0,000*
Зависимость в профессиональном выборе	-4,162	0,000*

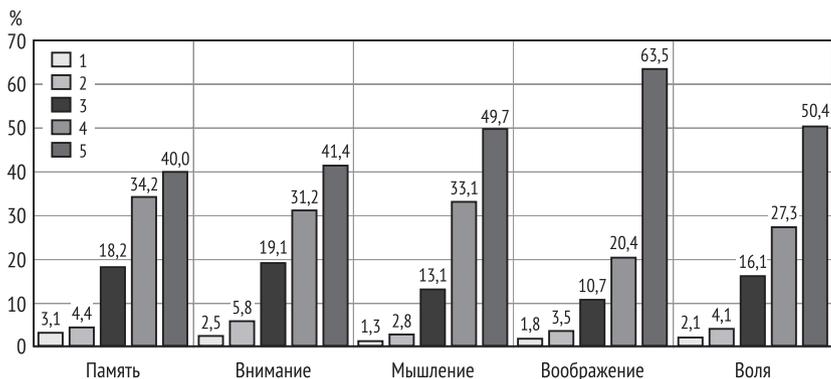
\* Корреляция значима на уровне 0,001.

В процентном распределении уровня развития когнитивных процессов и саморегуляции доминирует максимальный уровень – 5 баллов (рис. 13). То есть респонденты в большинстве своем максимально высоко оценивают свои когнитивные процессы и саморегуляцию.



**Рис. 13.** Самооценка уровня развития когнитивных процессов и саморегуляции обучающихся 9-х классов

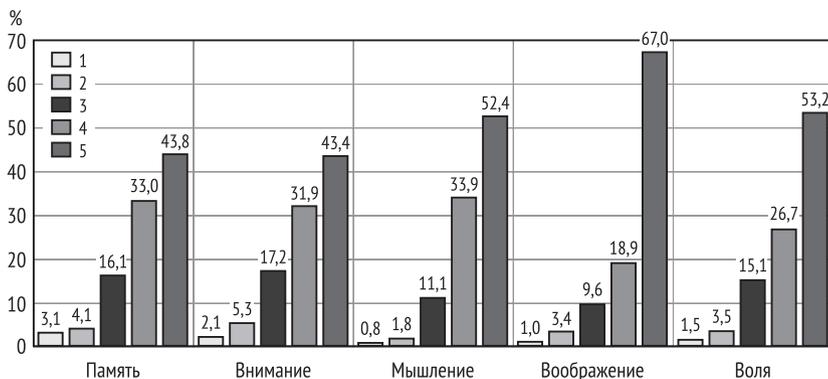
Так же, как у респондентов 9-х классов, у десятиклассников по среднему показателю наблюдается доминирование такого когнитивного процесса, как воображение (4,40 средний балл). Однако остальные когнитивные процессы и саморегуляция имеют оценку выше среднего (от 4,03 до 4,27 баллов). Из рис. 14 видно, что во всех когнитивных процессах и саморегуляции доминирует максимально возможный уровень развития.



**Рис. 14.** Самооценка уровня развития когнитивных процессов и саморегуляции

У обучающихся 11-х классов по среднему показателю наблюдается доминирование такого когнитивного процесса, как воображение (4,47 балла). Однако стоит отметить, что остальные когнитивные процессы и саморегуляция имеют уровень выше среднего (от 4,09 до 4,35 баллов).

Как видно из процентного распределения уровня развития когнитивных процессов и саморегуляции, доминирует максимальный уровень – 5 баллов (рис. 15). То есть респонденты в большинстве своем максимально высоко оценивают свои когнитивные процессы и саморегуляцию.



**Рис. 15.** Самооценка уровня развития когнитивных процессов и саморегуляции обучающихся 11-х классов (%)

Таблица 4

### Статистика Джонкхиера для 9–11 классов

Показатели	Статистика Джонкхиера–Терпстры	
	$J_{\text{эп}}$	$p$ -уровень
Память	3,927	0,000**
Внимание	2,166	0,030*
Мышление	7,396	0,000**
Воображение	4,981	0,000**
Воля	2,420	0,016*

\* Корреляция значима на уровне 0,05

\*\* Корреляция значима на уровне 0,001.

Тенденция в самооценке уровня развития когнитивных процессов и саморегуляции обучающихся 9–11 классов однонаправленная. С 9 по 11 классы наблюдается достоверная тенденция к росту в отношении всех указанных показателей.

Таким образом, результаты изучения сформированности параметров психологической готовности к профессиональному самоопределению учащихся 9–11-х классов позволили сделать следующие выводы:

- большинство компонентов психологической готовности к профессиональному самоопределению у учащихся сформированы на среднем уровне независимо от класса обучения;
- высокую степень сформированности в психологической готовности к профессиональному самоопределению учащихся независимо от класса обучения показали рационализм профессионального выбора и высокая самооценка, включенные в когнитивный и мотивационно-личностный компоненты соответственно;
- низкая степень сформированность в структуре психологической готовности к профессиональному самоопределению учащихся независимо от класса обучения обнаружена в отношении нерешительности профессионального выбора.

Полученные в исследовании результаты способствуют разрешению как практико-ориентированных задач в области психологической практики (консультировании, диагностики, просвещения), так и при проведении новых исследований в области сопровождения процесса формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению современных российских школьников.

## Библиографический список / Referencas

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности современных старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2015. [Azbel A.A. Osobennosti formirovaniya statusov professionalnoy identichnosti sovremennykh starsheklassnikov [Features of the formation of professional identity statuses of modern high school students]. PhD Dis. St. Petersburg, 2015.]
2. Антонова М.В. Проектирование и апробация системы педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 2. С. 7–15. [Antonova M.V. Design and testing of a system of pedagogical support for professional self-determination of younger schoolchildren. *Humanities and Education*. 2018. Vol. 9. No. 2. Pp. 7–15. (In Rus.)]
3. Арон И.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению // Вестник Костромской государственной университет имени Некрасова. 2010. № 1. С. 233–237. [Aron I.S. Psychological readiness for professional self-determination. *Vestnik of Kostroma State University*. 2010. No. 1. Pp. 233–237. (In Rus.)]
4. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. [Borisova E.M. Professionalnoe

- samoopredelenie: lichnostnyy aspekt [Professional self-determination: A personal aspect]. Dr. Hab. Dis. Moscow, 1995.]
5. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. М., 2015. [Golomshtok A.E. Vybor professii i vospitanie lichnosti shkolnika [Choosing a profession and educating a student's personality]. Moscow, 2015.]
  6. Демешенкова В.В., Кажарская О.Н. Особенности психологической готовности к профессиональному самоопределению старших школьников профильных классов // International Journal of Medicine and Psychology. 2023. Т. 6. № 3. С. 115–120. [Demeshenkova V.V., Kazharskay O.N. Features of psychological readiness for professional self-determination of senior schoolchildren of specialized classes. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2023. Vol. 6. No. 3. Pp. 115–120. (In Rus.)]
  7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. [Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatelnosti [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk, 1976.]
  8. Зорина Е.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению современных старшеклассников // Молодой ученый. 2024. № 20 (519). С. 577–579. [Zorina E.S. Psychological readiness for professional self-determination of modern high school students. *Young Scientist*. 2024. No. 20 (519). Pp. 577–579. (In Rus.)]
  9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2010. [Klimov E.A. Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Moscow, 2010.]
  10. Лукомец А.А. Содержательная характеристика психологической готовности к выбору профессии в раннем юношестве // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 228–234. [Lukometz A.A. Meaningful characteristics of psychological readiness to choose a profession in early adolescence. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2017. No. 5. Pp. 228–234. (In Rus.)]
  11. Пряжников Н.С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1995. [Pryazhnikov N.S. Teoretiko-metodologicheskie osnovy aktivizatsii professionalnogo samoopredeleniya [Theoretical and methodological foundations of the activation of professional self-determination]. Dr. Hab. Dis. Yekaterinburg, 1995.]
  12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие для студентов вузов. М., 2002. [Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp [Social and psychological diagnostics of personality development and small groups]. Textbook. Moscow, 2002.]
  13. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М., 2001. [Chernyavskaya A.P. Psikhologicheskoe konsultirovanie po professionalnoy orientatsii [Psychological counseling on professional orientation]. Moscow, 2001.]

14. Чистякова С.Н., Захарова Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление. М., 1987. [Chistyakova S.N., Zakharova N.N. Professionalnaya orientatsiya shkolnikov: organizatsiya i upravlenie. [Professional orientation of schoolchildren: organization and management]. Moscow, 1987.]

Статья поступила в редакцию 31.01.2025, принята к публикации 19.03.2025

The article was received 31.01.2025, accepted for publication 19.03.2025

#### Сведения об авторе / About the author

**Филатова Лилия Эльдаровна** – кандидат психологических наук; доцент кафедры практической психологии психолого-педагогического факультета, Воронежский государственный педагогический университет

**Lilia E. Filatova** – PhD in Psychology; Associate Professor at the Department of Practical Psychology of the Faculty of Psychology and Education, Voronezh State Pedagogical University

E-mail: [filatova\\_liliya@list.ru](mailto:filatova_liliya@list.ru)

Издание  
подготовили  
к печати:  
редакторы  
*А. А. Алексеева,*  
*А. А. Козаренко,*  
корректор  
*А. А. Козаренко,*  
обложка, макет,  
компьютерная  
верстка  
*Н. А. Попова*

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2025.2

Сайт журнала: [pp-obr.ru](http://pp-obr.ru)

E-mail: [izdat\\_mgopu@mail.ru](mailto:izdat_mgopu@mail.ru)

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 28.06.2025 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».  
Объем 17,38 п. л. Тираж 1000 экз.