

ISSN 2713-2730

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGY

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
State Pedagogical University

2026 / 2 (60)

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Научно-теоретический журнал

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного педагогического
университета

№2 (60) • Июнь • 2026

Scientific and Theoretical Journal

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
State Pedagogical University

№2 (60) • June • 2026

Научно-теоретический журнал

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

ISSN: 2713-2730

№2 (60) • Июнь • 2026

Издается с 1995 г. До 2016 года назывался «Вестник НГПИ»

Учредитель: ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Галиакберова А.А., кандидат экономических наук, доцент

Зам. главного редактора:

Мухаметшин А.Г., доктор педагогических наук, профессор

Научный редактор:

Асратян Н.М., кандидат философских наук, доцент

Редакторы, корректоры:

Идиятуллина А.И., редактор научно-исследовательского отдела

Дизайн/верстка:

Идиятуллина А.И., редактор научно-исследовательского отдела

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Билялова Альбина Анваровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, Елабужский институт (филиал) Казанского федерального университета, г. Елабуга, Россия

Гибадуллин Илдус Гиниятуллович, доктор педагогических наук, профессор, директор, Институт физической культуры и спорта им А.И. Тихонова, Ижевский государственный технический университет им М.Т. Калашникова, г. Ижевск, Республика Удмуртия, Россия

Ермаков Владимир Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, г. Гомель, Беларусь

Балтымова Мира Рашитовна, кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Актыюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Алматы, Республика Казахстан

Бурнисса Али, кандидат педагогических наук, декан факультета восточных языков, Университет Алжир 2 Абу Элькасем Саадалла, г. Алжир, Алжир

Садыкова Лилия Равиловна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии, Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия

Адрес редакции и издательства: 423806, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова Р.М., д. 28

Контактные телефоны: (8552) 46-62-16; 46-49-15. Факс: (8552) 46-97-06. E-mail: rio@tatngpi.ru (с пометкой «Вестник НГПУ»).

ISSN: 2713-2730. Полнотекстовая версия выпуска размещена в свободном доступе в Российской универсальной библиотеке (РУНЭБ) elibrary.ru

Подписано в печать 15.06.2026. Формат 60х90 1/8. Усл. печ. л. 15. Тираж печатный: 50 экз.

Отпечатано в типографии ООО «ДЦ «Ислам нуры», Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Центральная, д. 72.

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет»

Scientific and Theoretical Journal

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny State
Pedagogical University

ISSN: 2713-2730

№2 (60) • June • 2026

Published since 1995. It was called "Bulletin of NGPI» up to 2016

Founders: Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Head editor:

A. Galiakberova, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Deputy editor:

A. Mukhametshin, Doctor of Pedagogy, Professor

Scientific editor:

N. Asratyan, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor

Editors, correctors:

A. Idiyatullina, Editor of the Scientific and Research Department

Design/coding:

A. Idiyatullina, Editor of the Scientific and Research Department

BOARD:

Bilyalova Albina, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Yelabuga Institute (branch) of Kazan Federal University, Yelabuga, Russia

Ildus G. Gibadullin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director, A. I. Tikhonov Institute of Physical Culture and Sports, Izhevsk State Technical University named after M. T. Kalashnikov, Izhevsk, Republic of Udmurtia, Russia

Vladimir G. Ermakov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Francisk Skaryna Gomel State University, Gomel, Belarus

Mira R. Baltymova, Candidate of Philology, Associate Professor, K. Zhubanov Aktobe Regional State University, Almaty, Republic of Kazakhstan

Ali Bournissi, Candidate of Pedagogy, Dean of the Faculty of Oriental Languages, University of Algiers 2 Abu Elqasem Saadalla, Algiers, Algeria

Lilia R. Sadykova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia

Address of the editorial office and publishing house: 28, Nizametdinova Street, Naberezhnye Chelny, 423806

Phone: (8552) 46-62-16; 46-49-15. Fax: (8552) 46-97-06. E-mail: rio@tatngpi.ru (with a mark «Vestnik NGPU»).

ISSN: 2713-2730 The full-text version of the edition is placed in free access in the Russian Scholarly Electronic Library (RNEB): elibrary.ru

Signed in for printing 15.06.2026. Format: 60x90 1/8. Printing l. 15. Run of 50 copies (Print).

Printed in LLC SBC Islam Nuri. Republic of Tatarstan, Naberezhnye Chelny, Tsentralnaya Street, 72.

When quoting, a reference to the journal is obligatory.

© Federal State Budgetary Institution of Higher Education Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Содержание:

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Асратян Норайр Мартинович

ПОЛЕМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОКОВИДНЫЙ ПЕРИОД.....7

Norair M. Asratyan

POLEMICAL ASPECTS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION IN THE PRE-COVID PERIOD7

Асташова Надежда Александровна, Торопыно Данила Иванович

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ.....11

Nadezhda A. Astashova, Danila I. Toropyno

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR DESIGNING THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY.....12

Гайфутдинова Татьяна Викторовна, Гайфутдинов Азат Минабутдинович. Медведева Регина Азатовна
ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СИМУЛЯТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....20

Tatyana V. Gayfutdinova, Azat M. Gaifutdinov, Regina A. Medvedeva

PROBLEMS OF CREATING AND PROSPECTS OF USING A SIMULATOR OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES.....20

Гильфанова Анастасия Владимировна, Зарипова Рая Салиховна

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ГЕНЕТИКА»).....26

Anastasia V. Gilfanova, Raya S. Zaripova

FORMATION OF SCIENTIFIC LITERACY IN BIOLOGY LESSONS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS (ON THE EXAMPLE OF THE GENETICS SECTION).....26

Салахова Римма Исмагиловна

ПРОМПТ КАК НОВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УМЕНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ИИ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ШКОЛЫ.....31

Rimma I. Salakhova

PROMPT AS A NEW PEDAGOGICAL SKILL: DEVELOPING TEACHER'S AI COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF SCHOOL.....32

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белкин Антон Игоревич

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРАФФИТИ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ39

Anton I. Belkin

THE ART-THERAPEUTIC POTENTIAL OF GRAFFITI FOR ENHANCING CREATIVITY AND EMOTIONAL REGULATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN39

Беляева Нина Леонидовна

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОО ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТФИЛЬМОВ45

Nina L. Belyaeva

ORGANIZING WORK TO DEVELOP THE COGNITIVE INTEREST OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN KINDERGARTENS THROUGH ANIMATED FILMS45

Быкова Наталья Львовна, Хомутская Екатерина Юрьевна

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....49

Natalia L. Bykova, Ekaterina Iu. Khomutskaya

STRUCTURE AND CONTENT OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: EXPERIMENTAL RESEARCH50

Гумерова Марина Миннегалиевна, Рахматуллина Лэйла Вагизовна

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЛЕТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ КАК ФОРМА ЭФФЕКТИВНОЙ ПРАКТИКИ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....56

Marina M. Gumerova, Leyla V. Rahmatullina

TECHNOLOGY OF ORGANIZING A GATHERING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES AS A FORM OF EFFECTIVE PRACTICE OF PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING.....56

Хакимова Гульнара Ахметхабибовна

ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ.....61

Gulnara A. Khakimova

POSSIBILITIES OF FAIRY TALE THERAPY IN THE CORRECTION OF SEMANTIC DYSLEXIA.....61

Пономарева Светлана Алексеевна, Петрова Галина Ивановна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ.....64

Svetlana A. Ponomareva, Galina I. Petrova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR FOSTERING ENVIRONMENTALLY RESPONSIBLE BEHAVIOR IN CHILDREN WITHIN URBAN ENVIRONMENTS65

Рассказова Ирина Николаевна, Мурзина Наталья Павловна

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ70

Irina N. Rasskazova, Natalya P. Murzina

FEATURES AND PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN EDUCATORS AND CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS70

Султанова Наиля Даутовна, Шайхаттарова Диана Руслановна

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА76

Nailya D. Sultanova, Diana R. Shaihattarova

FEATURES OF CONFLICTS IN THE INITIAL PERIOD OF ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE.....77

Хакимова Наиля Газизовна, Гумерова Марина Миннегалиевна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ.....81

Nailya G. Khakimova, Marina M. Gumerova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS IN THE PREVENTION AND OVERCOMING OF VARIOUS FORMS OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE81

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Бренчугина-Романова Анна Николаевна, Денисова Лариса Оганесовна, Рамазанов Рамиль Кирямович

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ АДАПТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ.....87

Anna N. Brenchugina-Romanova, Larisa O. Denisova, Ramil K. Ramazanov

IMPLEMENTING A PERSONALIZED APPROACH TO TRAINING FUTURE RUSSIAN TEACHERS USING ADAPTIVE TECHNOLOGIES AND DIGITAL TOOLS87

Ельцова Елена Николаевна

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ТУРИЗМ»)95

Elena N. Eltsova

NATIONAL AND CULTURAL COMPONENT IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (EDUCATIONAL PROGRAM “INTERCULTURAL COMMUNICATION AND TOURISM”).....95

Урунова Раиса Джавхаровна, Урунова Анна Валерьевна

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОХОД КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ100

Raissa D. Urunova, Anna V. Urunova

NATIONAL-ORIENTED TOUR AS A RESOURCE FOR OVERCOMING INTERFERENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE100

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ МИР**Радионова Светлана Александровна**ПРИМЕНЕНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА, СГЕНЕРИРОВАННОГО ИСКУССТВЕННЫМ
ИНТЕЛЛЕКТОМ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ106**Svetlana A. Radionova**

APPLICATION OF AI-GENERATED SONG MATERIAL IN TEACHING FOREIGN GRAMMAR.....106

Юнусова Екатерина Валерьевна, Семенова Елена СергеевнаЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ
ПРЕССЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОНЛАЙН-ЗАНЯТИИ 111**Ekaterina V. Yunusova, Elena S. Semenova**LINGUODIDACTIC MODEL FOR APPLYING AUTHENTIC ENGLISH-LANGUAGE DIGITAL MEDIA
TEXTS IN TEACHING READING DURING INDIVIDUAL ONLINE LESSONS 111

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147

Асратян Норайр Мартинович

кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Набережночелнинский государственный педагогический
университет», г. Набережные Челны, Россия,
norair.asratyan@gmail.com

ПОЛЕМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ В ДОКОВИДНЫЙ ПЕРИОД

До пандемии COVID 19 российские и зарубежные исследователи, изучавшие начальные этапы цифровизации образования, отмечали, что студенты и преподаватели по разному выстраивали отношения с новыми информационными инструментами, проявляли разную степень готовности к их усвоению. В статье показано, что этот процесс порождал крайне разноречивые оценки в научных кругах, в ней исследуются концептуальные противоречия среди ученых, стремившихся с разных позиций проанализировать первые шаги в становлении цифровой образовательной среды. Анализ этих концепций выявил доминирование в доковидный период радикализма во взглядах многих авторов и полярность их суждений: от чрезмерно оптимистичных до крайне негативных. Это привело к систематической недооценке потенциала онлайн образования и обусловило недостаточную готовность образовательных систем к возникшим вызовам. Последовавшие события подвели к необходимости отказа от односторонних подходов и эмоциональных оценок в пользу строгого реализма в исследованиях и педагогической практике.

Ключевые слова: цифровизация образования, преподаватели, студенты, отношение к цифровым технологиям.

Norair M. Asratyan

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye
Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

POLEMICAL ASPECTS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION
IN THE PRE-COVID PERIOD

Before the COVID-19 pandemic, Russian and international researchers studying the initial stages of digitalization in education noted that students and teachers interacted with new information tools differently and demonstrated dissimilar degrees of readiness to master them. This article demonstrates that this process generated extremely conflicting assessments in academic circles, exploring conceptual contradictions among scholars who sought to analyze the initial steps in the development of a digital educational environment from different perspectives. The analysis of these concepts revealed the predominance of radicalism in the pre-COVID views of many authors and the polarity of their judgments: from overly optimistic to extremely negative. This led to a systematic underestimation of the potential of online education and resulted in educational systems being inadequately prepared for the challenges that arose. Subsequent events necessitated a rejection of one-sided approaches and emotional assessments in favor of strict realism in research and teaching practice.

Keywords: digitalization of education, teachers, students, attitudes toward digital technologies.

Для цитирования: Асратян, Н. М. Полемические аспекты цифровизации образования в доковидный период / Н. М. Асратян // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 7-11.

For citing: Asratyan, N. A. Polemical Aspects of Digitalization of Education in the Pre-Covid Period / N. A. Asratyan // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). С – 7-11.

Введение. Являясь неотъемлемой частью современных систем образования, цифровая образовательная среда (ЦОС) призвана расширить доступность образовательных ресурсов для преподавателей и учащихся, содействовать индивидуализации и росту качества обучения, превращения образования в творческий процесс. Она включает в себя три аспекта: технический базис (многообразные информационные и коммуникационные технологии), организационные и педагогические принципы.

Как российские, так и зарубежные исследователи и педагоги в 1980-90-е годы сосредоточились на изучении методологических принципов электронного обучения, создании методических разработок для преподавателей и студентов, интеграции информационных технологий в учебный процесс, разработке стандартов и требований по подготовке специалистов, способных работать в современной цифровой среде, воспитании информационной культуры среди обучающихся. В России И.В. Роберт стала ведущим специалистом в сфере ИКТ в образовании. Ей принадлежит системная концепция, нацеленная на интенсификацию учебно-воспитательного процесса и формирование информационной культуры всех участников образовательного процесса [1].

В тот начальный период и отечественные и зарубежные авторы, исследовавшие первые шаги в этой области, старались детально раскрыть многочисленные противоречивые стороны внедрения компьютерных технологий в сферу образования. Этот процесс, конечно, коснулся как студентов, так и преподавателей, и в каждой из этих групп отношения с информационными технологиями складывались по-разному. И уже тогда в публикациях отмечались как позитивные, так и негативные аспекты компьютеризации образования.

Результаты и обсуждения. Исследования обнаружили, что у студентов, владеющих компьютерными навыками, учебные достижения существенно выше в сравнении с теми обучающимися, кто ещё не имели соответствующего опыта. Ученые Мичиганского университета подсчитали, что студенты, продвинутые в вопросах компьютерной подготовки, затрачивают заметно меньшее количество времени на подготовку учебных заданий по сравнению с их сверстниками, не обладавшими такими навыками [12].

А обследование канадских студентов выявило тесную корреляцию между уровнем обладания студентами компьютерными компетенциями и способностью справляться со сложными учебными задачами [19].

Одновременно с этим научные исследования, посвящённые использованию компьютеров в учебном процессе, стали проводиться и на уровне среднего образования. В частности, изучение гендерных особенностей взаимодействия американских школьников с компьютерной техникой, позволило увидеть, что независимо от наличия или отсутствия домашнего компьютера мальчики проявляли больший интерес к компьютерным технологиям, чем девочки. [14].

А сфера высшего образования к концу 1990-х годов столкнулась с тектоническими изменениями в отношении студентов к электронному образованию, что в свою очередь существенно изменило конфигурацию рынка образовательных услуг и вызвало конкурентную борьбу среди американских университетов [8].

Однако ряд исследований обнаружили и негативные последствия компьютеризации образования для студентов. Среди них авторы выделяли проблему информационной перегруженности [9], но наиболее весомым критическим аргументом в дискуссиях оказалась проблема отсутствия привычного учебного коллектива, социальной изоляции обучающихся при онлайн обучении [20].

Однако если первые исследования готовности студентов к использованию компьютерных технологий в обучении дали неоднозначный результат, то вопрос о готовности преподавателей стоял еще острее. Дискуссия приобрела предельно заостренный характер после нашедшей статьи Марка Пренски (Marc Prensky) с выразительным и провокативным названием «Цифровые аборигены, цифровые иммигранты» [13].

Ключевые тезисы автора состояли в том, что современные студенты, которых он и назвал «цифровыми аборигенами», радикально изменились. Они родились и выросли в мире компьютеров, интернета, видеоигр, их мозг и модели мышления существенно отличаются от людей старшего поколения. Поэтому эти «цифровые аборигены» мыслят быстрее, любят решать параллельно несколько задач. Они текстам предпочитают графические изображения, владение цифровыми технологиями помогает им извлекать практическую выгоду.

А вот преподаватели, которые в статье были названы «цифровыми иммигрантами», поскольку они сформировались до цифровой революции, продолжают пользоваться устаревшими методами. Многим из них чужды навыки, приобретенные «цифровыми аборигенами», которые в свою очередь часто не слишком высоко ценят устаревшие, по их мнению, преподавательские методы «иммигрантов».

Рассуждения автора относительно содержания образования также звучали вполне радикально: всю образовательную методологию и содержание необходимо коренным образом пересмотреть. Чтение, письмо, арифметику, логику он объявил устаревшим контентом, а в будущем основу образования должны составить программное обеспечение, робототехника, нанотехнологии, этика, политика, социология. «Цифровые иммигранты» будущему контенту обучать не готовы, а следовательно, должны сами освоить новые методы обучения, адаптировать их к потребностям «цифровых аборигенов».

В контексте бурного обсуждения идей М. Пренски звучали не менее радикальные контраргументы. В частности, Марк Баурлейн (Mark Bauerlein) выпустил книгу с не менее выразительным и провокативным названием «Самое тупое поколение» [6], в котором, влияние цифровых технологий на современное молодое поколение американцев оценил крайне негативно. По его мнению, интернет и в целом технологический прогресс не сделали современную молодёжь более образованной и интеллектуальной. Напротив, она заметно меньше времени и внимания уделяет чтению и письму, ее самопознание и мировосприятие ограничены компьютерным экраном. Взаимодействие молодёжи с информацией сформировало культуру поверхностного потребления и свелось к несложным формам обмена контентом в цифровом пространстве: публикацией текстов, изображений и видеоматериалов, не обладающих какой-либо интеллектуальной глубиной и ценностью.

С не менее решительным возражением М. Пренски выступил А. Кутруполос, утверждавший, что тот явно идеализировал ситуацию с «цифровыми аборигенами» и не учитывал большие различия внутри студенчества. Прежде всего, существуют заметные различия по уровню доступности цифровых устройств для студентов, принадлежащих к разным социальным и расовым группам. Кроме того, следует иметь в виду, что «цифровые

аборигены» отнюдь не одинаково активны в Сети и не все достаточно хорошо умеют пользоваться цифровыми ресурсами. И даже бывает, что некоторые «цифровые иммигранты» более компетентны, чем поколение студентов. Наконец, приводимые автором данные ряда исследований свидетельствовали о консервативных и скептических взглядах части школьников и студентов относительно необходимости кардинальных изменений в образовательных системах и включения новых технологий в процесс обучения [11].

Параллельные и одновременные процессы цифровой трансформации общественной жизни и их обсуждение в научных кругах перешли и в XXI век. Причем в доковидный период (до 2019 г.) неуклонное расширение масштабов цифровизации также вызывало бурную полемику, доходившую до крайней антагонистичности взглядов.

У некоторых исследователей продолжительное взаимодействие людей с цифровыми средствами информации, прежде всего с интернетом, вызывало серьёзные опасения. Так, утверждалось, что такой опыт может способствовать развитию депрессии, ослаблению когнитивных функций, негативным изменениям в социальном поведении [7]. Следствием может стать также формирование интернет-зависимости («цифровой наркомании») [18], эмоциональная деградация и добровольная изоляция от общества [3], рост агрессивности, проявления нарциссизма [10].

Своеобразной квинтэссенцией крайнего пессимизма в оценках цифровизации стали работы немецкого специалиста в области психиатрии М. Шпитцера, придавшие полемике взрывной характер и имевшие весьма выразительные заголовки: «Цифровая деменция: как мы сводим с ума себя и своих детей» [15], «Киберболезнь! Как цифровая жизнь разрушает наше здоровье» [16], «Одиночество: нераспознанная болезнь. Заразная. Смертельная» [17].

Автор выдвинул концепцию «цифрового слабоумия» и подверг резкой критике использование цифровых СМИ, особенно детьми. Он указывал на ряд негативных последствий:

- сокращение социального взаимодействия подростков и снижение их активности;
- усиление криминогенных факторов и чувства социальной изоляции;
- деградация ментального здоровья и риски развития ожирения;
- задержки когнитивного развития у детей при раннем приобщении к гаджетам;
- утрата навыков грамотного письма;
- сомнительная эффективность обучающих игр.
- недопустимость жестоких игр, которые провоцируют агрессию;
- аналогичная деградация способностей («цифровая деменция») происходит и со взрослыми.

Мрачные выводы автора многими были восприняты весьма негативно. С наиболее обстоятельным критическим анализом выступили психологи М. Аппель и К. Шрайнер, пришедшие к прямо противоположным выводам [4; 5]. По их утверждениям, в работах М. Шпитцера

- слабая доказательная база, отсутствуют качественные статистические данные, которые бы подтверждали прямую связь между использованием интернета и состоянием психики;
- методологические ошибки: неоправданное отождествление статистической корреляции с причинно-следственной связью;
- отсутствуют доказательства того, что интернет ведет к дефициту общения или росту одиночества;
- интенсивность использования интернета не снижает, а напротив, повышает общественную активность;
- ограниченный отрицательный эффект со временем сменяется позитивными изменениями;
- компьютерное обучение демонстрирует положительные результаты при интеграции в очное образование;
- интерактивные обучающие игры повышают эффективность обучения, что опровергает утверждения об их низкой результативности;
- тезис об ухудшении навыков письма под влиянием цифровой среды не подтвержден эмпирически.
- корреляция с ожирением обнаруживается только при чрезмерном просмотре телепередач, а не медиапотреблении в целом;
- предположение о том, что тяга к цифровым медиа сопоставима с алкогольной или никотиновой зависимостью, признано научно необоснованным.

В российской научной литературе разброс мнений относительно форм обучения, основанных на информационных технологиях, также был чрезвычайно серьезным. Во многих публикациях доминировали излишне оптимистичные прогнозы относительно стремительного и масштабного внедрения современных цифровых технологий в сферу образования: при сравнении онлайн- и очного обучения акцент здесь чаще делался на позитивных сторонах первого, тогда как его недостатки преуменьшались. Однако в противоположность этому звучали и крайне алармистские ноты. Как бы суммируя взгляды критиков, С.Е. Зайцева выделила основные недостатки онлайн обучения: 1) дефицит научно обоснованных методик при проектировании образовательных курсов и материалов; 2) недостаточная надёжность критериев оценки уровня знаний обучающихся в рамках данной формы обучения; 3) низкий уровень подготовки специалистов, ответственных за разработку учебных материалов и реализацию педагогического процесса; 4) неудовлетворительное качество образования и сформированных профессиональных компетенций выпускников высших учебных заведений [2].

Заключение. Проведенный анализ показал, что в период до COVID-19 была проделана немалая исследовательская и практическая работа в области создания цифровой образовательной среды. Однако

чрезмерный радикализм в оценках многих авторов и общая недооценка важности онлайн-образования стали причиной неготовности систем образования к последовавшим событиям.

В доковидный период накал обсуждений мог быть предельно высоким, и авторы могли выступать как с самыми оптимистическими, так и с максимально негативными оценками цифровой трансформации. Но разразившаяся в 2019 году пандемия оказалась не только медицинской проблемой и стала шоком не только для мировой экономики. Самые серьезные и неожиданные последствия она имела для образовательных систем всех стран, и стало очевидно, что время для односторонних подходов и эмоциональных оценок прошло, от исследователей и практиков требуется строгий реализм.

Список источников:

1. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования : психолого-педагогический и технологический аспекты / И. В. Роберт. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
2. Зайцева, С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей / С. Е. Зайцева // Научный аспект. – 2013. – № 2-1. – С. 104-113. – EDN REMTYX.
3. Aboujaoude, E. The Internet's effect on personality traits : An important casualty of the "Internet addiction" paradigm / E. Aboujaoude // Journal of Behavioral Addictions. – 2017. – Vol. 6, № 1. – P. 1–4.
4. Appel, M. Digitale Demenz? Mythen und wissenschaftliche Befundlage zur Auswirkung von Internetnutzung / M. Appel, C. Schreiner // Psychologische Rundschau. – 2014. – Vol. 65, № 1. – P. 1 – 10.
5. Appel, M. Leben in einer digitalen Welt: Wissenschaftliche Befundlage und problematische Fehlschlüsse. Stellungnahme zur Erwiderung von Spitzer / M. Appel, C. Schreiner // Psychologische Rundschau. – 2015. – № 66. – P. 119 – 123.
6. Bauerlein, M. The Dumbest Generation – How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future / M. Bauerlein, S. G. Walesh. – New York, 2008. – 264 p.
7. Carr, N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains / N. Carr. – New York, NY : W.W. Norton & Company, 2010. – 276 p.
8. Collins, M. I know my instructional technologies : It's these learners that perplex me! American / M. Collins // Journal of Distance Education. – 1999. – Vol. 13, № 1. – P. 8 – 23.
9. Teaching and Learning with Multimedia / J. Collins, M. Hammond et al. – London : Routledge, 1997. – 160 p.
10. Katzer, C. Cyberpsychologie. Leben im Netz : Wie das Internet uns verändert / Katzer, C. – München : Dtv Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, 2016. – 352 p.
11. Koutropoulos, A. Digital Natives : Ten Years After. MERLOT / A. Koutropoulos // Journal of Online Learning and Teaching. December. – 2011. – Vol. 7, № 4. – P. 525-538.
12. Kulik, C. L. C. Effectiveness of computer-based instruction : An updated analysis / C. L. C. Kulik, J. A. Kulik // Computers in Human Behavior. – 1991. – Vol. 7, № 1/2. – P. 75 – 94.
13. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // Horizon (NCB University Press). – 2001. – Vol. 9, №5. – P. 1-6.
14. Shashaani, L. Gender differences in computer experience and its influence on computer attitudes / L. Shashaani, // Journal of Educational Computing Research. – 1994. – Vol. 11, № 4. – P. 347-367.
15. Spitzer, M. Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen / M. Spitzer. – München : Droemer Knaur, 2012. – 368 p.
16. Spitzer, M. Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert / M. Spitzer. – München : Droemer Taschenbuch, 2015. – 432 p.
17. Spitzer, M. Einsamkeit. Die unerkannte Krankheit. Schmerzhaft. Ansteckend. Tödlich / M. Spitzer. – München : Droemer, 2018. – 320 p.
18. Wildt Bert te. Digital Junkies : Internetabhängigkeit und ihre Folgen für uns und unsere Kinder. – München : Droemer, 2015. – 384 p.
19. Woodrow, J. E. J. A comparison of four computer attitude scales / J. E. J. Woodrow // Journal of Educational Computing Research. – 1991. – Vol. 7, № 2. – P. 165.
20. Young, J. R. Rethinking the Role of the Professor in an Age of High-Tech Tools / J. R. Young // The Chronicle of Higher Education. – 1997. – Vol. 44, № 6. – A26-A28.

References:

1. Robert, I. V. Theory and Methods of Educational Informatization: Psychological, Pedagogical, and Technological Aspects / I. V. Robert. – Moscow: BINOM. Knowledge Laboratory, 2014. – 398 p. – (In Russ.).
2. Zaitseva, S. E. Formation of Motivation for Learning a Foreign Language among Students of Non-Linguistic Specialties / S. E. Zaitseva // Scientific Aspect. – 2013. – No. 2-1. – Pp. 104-113. – EDN REMTYX. – (In Russ.).
3. Aboujaoude, E. The Internet's effect on personality traits : An important casualty of the "Internet addiction" paradigm / E. Aboujaoude // Journal of Behavioral Addictions. – 2017. – Vol. 6, № 1. – P. 1–4.
4. Appel, M. Digitale Demenz? Mythen und wissenschaftliche Befundlage zur Auswirkung von Internetnutzung / M. Appel, C. Schreiner // Psychologische Rundschau. – 2014. – Vol. 65, № 1. – P. 1 – 10.
5. Appel, M. Leben in einer digitalen Welt: Wissenschaftliche Befundlage und problematische Fehlschlüsse. Stellungnahme zur Erwiderung von Spitzer / M. Appel, C. Schreiner // Psychologische Rundschau. – 2015. – № 66. – P. 119 – 123.

6. Bauerlein, M. The Dumbest Generation – How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future / M. Bauerlein, S. G. Walesh. – New York, 2008. – 264 p.
7. Carr, N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains / N. Carr. – New York, NY : W.W. Norton & Company, 2010. – 276 p.
8. Collins, M. I know my instructional technologies : It's these learners that perplex me! American / M. Collins // Journal of Distance Education. – 1999. – Vol. 13, № 1. – P. 8 – 23.
9. Teaching and Learning with Multimedia / J. Collins, M. Hammond et al. – London : Routledge, 1997. – 160 p.
10. Katzer, C. Cyberpsychologie. Leben im Netz : Wie das Internet uns verändert / Katzer, C. – München : Dtv Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, 2016. – 352 p.
11. Koutropoulos, A. Digital Natives : Ten Years After. MERLOT / A. Koutropoulos // Journal of Online Learning and Teaching. December. – 2011. – Vol. 7, № 4. – P. 525-538.
12. Kulik, C. L. C. Effectiveness of computer-based instruction : An updated analysis / C. L. C. Kulik, J. A. Kulik // Computers in Human Behavior. – 1991. – Vol. 7, № 1/2. – P. 75 – 94.
13. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // Horizon (NCB University Press). – 2001. – Vol. 9, №5. – P. 1-6.
14. Shashaani, L. Gender differences in computer experience and its influence on computer attitudes / L. Shashaani, // Journal of Educational Computing Research. – 1994. – Vol. 11, № 4. – P. 347-367.
15. Spitzer, M. Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen / M. Spitzer. – München : Droemer Knaur, 2012. – 368 p.
16. Spitzer, M. Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert / M. Spitzer. – München : Droemer Taschenbuch, 2015. – 432 p.
17. Spitzer, M. Einsamkeit. Die unerkannte Krankheit. Schmerzhaft. Ansteckend. Tödlich / M. Spitzer. – München : Droemer, 2018. – 320 p.
18. Wildt Bert te. Digital Junkies : Internetabhängigkeit und ihre Folgen für uns und unsere Kinder. – München : Droemer, 2015. – 384 p.
19. Woodrow, J. E. J. A comparison of four computer attitude scales / J. E. J. Woodrow // Journal of Educational Computing Research. – 1991. – Vol. 7, № 2. – P. 165.
20. Young, J. R. Rethinking the Role of the Professor in an Age of High-Tech Tools / J. R. Young // The Chronicle of Higher Education. – 1997. – Vol. 44, № 6. – A26-A28.

УДК 372.881.161.1

Асташова Надежда Александровна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой
педагогике, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия,
nadezda.astashova@yandex.ru

Торопыно Данила Иванович

студент, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени
академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия,
danila.toropyno@mail.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Настоящее исследование посвящено изучению текущей практики и перспектив использования искусственного интеллекта (ИИ) в проектировании образовательного процесса в вузе. Целью данной работы является выявление баланса между функциональными преимуществами цифровых инструментов и рисками, возникающими в академической среде. Методологическую базу составили антропологический и квалиметрический подходы, а также эмпирический опрос студентов вуза. В ходе исследования было установлено, что востребованной функцией ИИ является аналитическая поддержка при структурировании научных текстов (85% вовлеченности), в то время как в выполнении практических задач и конспектировании лекций сохраняется приоритет самостоятельной деятельности обучающихся. Выявлен высокий уровень скептицизма: 75% респондентов настороженно относятся к полномасштабному внедрению ИИ, а 77% обеспокоены безопасностью персональных данных. При этом 80% опрошенных зафиксировали факты технических ошибок алгоритмов. Основной вывод работы заключается в необходимости перехода к человекоцентричной модели обучения. Проектирование образовательной среды должно опираться на безусловный приоритет педагогического наставничества (96% поддержки) и обязательное внедрение курсов

по развитию критического мышления (92%). Эффективная интеграция ИИ возможна только при условии формирования ИИ-грамотности участников процесса и создания защищенной инфраструктуры верификации данных.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшее образование, цифровизация образования, процесс обучения, студенты, качество образования, образовательная среда, индивидуальная образовательная траектория.

Nadezhda A. Astashova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department
of Pedagogy Bryansk State University named after Academician I.G.
Petrovsky, Bryansk, Russia

Danila I. Toropyno

Student, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky,
Bryansk, Russia

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR DESIGNING THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

This study is devoted to the study of current practice and prospects of using artificial intelligence (AI) in the design of the educational process at the university. The purpose of this paper is to identify a balance between the functional advantages of digital tools and the risks that arise in the academic environment. The methodological basis was made up of anthropological and qualimetric approaches, as well as an empirical survey of university students. In the course of the study, it was found that the required function of AI is analytical support in structuring scientific texts (85% of engagement), while in performing practical tasks and taking notes on lectures, the priority of independent activity of students remains. A high level of skepticism was revealed: 75% of respondents are wary of the full-scale implementation of AI, and 77% are concerned about the security of personal data. At the same time, 80% of the respondents recorded the facts of technical errors of the algorithms. The main conclusion of the work is the need to move to a human-centered learning model. The design of the educational environment should be based on the absolute priority of pedagogical mentoring (96% of support) and the mandatory introduction of courses on the development of critical thinking (92%). Effective AI integration is possible only if the AI literacy of the participants in the process is formed and a secure data verification infrastructure is created.

Keywords: artificial intelligence, higher education, digitalization of education, learning process, students, quality of education, educational environment, individual educational trajectory.

Для цитирования: Астахова, Н. А. Искусственный интеллект как инструмент проектирования образовательного процесса в вузе / Н. А. Астахова, Д. И. Торопыно // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 11-19.

For citing: Astashova, N. A. Artificial intelligence as a tool for designing the educational process at the university / N. A. Astashova, D. I. Toropyno // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 11-19.

Введение. Актуальность внедрения интеллектуальных систем в образовательную среду высшей школы сегодня находится в центре внимания научного сообщества. Согласно позиции Р. Р. Гасановой и Е. А. Романовой, несмотря на очевидный потенциал, интеграция искусственного интеллекта (ИИ) порождает ситуацию, требующую от преподавательского состава привыкания к высокотехнологичным условиям труда [1]. А. Ю. Казарян настаивает на формировании культуры контроля за продуктивностью использования данных инструментов, подчеркивая важность предварительной апробации цифровых новшеств в университетских программах [3]. Существенный пласт проблем связан с морально-этическим регулированием. А. А. Миндигулова указывает на правовой диссонанс: текущие нормативные акты часто носят рекомендательный характер, а дефицит квалифицированных экспертов в области цифровой этики приводит к тому, что законодательная база не обеспечивает должного контроля за их исполнением [7].

Трансформация дидактических подходов рассматривается в трудах П. М. Лукичева и О. П. Чекмарева, которые акцентируют внимание на переходе к гибриднему формату обучения. Авторы полагают, что современные студенты должны осваивать профессиональные компетенции в среде, объединяющей очный контакт и цифровое взаимодействие, при этом в содержание подготовки необходимо закладывать понимание глобальных социально-экономических и юридических последствий использования ИИ [4]. В. В. Радаев отмечает когнитивный сдвиг в работе с учебными материалами: если раньше текст воспринимался как глубокий источник знаний, то под влиянием ИИ он превращается в массив данных, подлежащий механической

обработке и фрагментации [11]. О. П. Околелов формулирует фундаментальные принципы функционирования ИИ в педагогике, выделяя среди них интерактивность цифрового диалога, визуализацию контента через мультимедиа, персонализацию образовательных траекторий и рационализацию учебного процесса [9].

Тем не менее бесконтрольное использование ИИ несет в себе риски, которые П. М. Лукичев и О. П. Чекмарев связывают с деградацией авторского начала и всплеском академической нечестности [5]. Также высказываются опасения относительно объективности оценивания, так как преподаватель теряет возможность отслеживать поэтапный процесс выполнения работы обучающимися. Это может привести к технологической зависимости и утрате навыков самостоятельного поиска решений. Л. Д. Тайсон и Дж. Зисман рассматривают данный процесс как эволюцию, отмечая, что интеллектуальные помощники неизбежно меняют архитектуру сотрудничества, однако при этом несут риск бюрократизации высшей школы [13]. Для нейтрализации перечисленных угроз исследователи предлагают сместить акцент на развитие адаптивных навыков [5]. А. Димиденко конкретизирует перечень, включая в него эмоциональный интеллект, умение постоянно переучиваться, навыки междисциплинарного синтеза знаний и критическое осмысление реальности [2].

Критический взгляд на автоматизацию предлагает С. Рассел, указывая на опасность заданных алгоритмических целей, которые в долгосрочной перспективе могут оказаться нежизнеспособными [12]. Кроме того, П. М. Лукичев и О. П. Чекмарев прогнозируют усиление социального разрыва: выпускники ведущих вузов, активно внедряющих ИИ, могут получить необоснованное преимущество на рынке труда по сравнению с выходцами из провинциальных высших учебных заведений [17]. Авторы также предупреждают об угрозе атрофии таких базовых когнитивных функций, как письмо и счет, что ставит под вопрос целесообразность тотальной цифровизации без развития человеческого капитала преподавателей [6]. А. Хамилтон, Д. Вильям и Д. Хэтти дополняют данную картину риском снижения внутренней тяги к знаниям и потерей контроля над собственным будущим [18]. Эньфу Чен и Сиян Гао настаивают на том, что интеллектуальная экономика должна быть человекоцентричной и служить воспроизводству общественных благ, а не только техническому прогрессу [21].

Классификацию направлений использования ИИ в высшей школе предложили Хелен Кромптон и Диана Берк, выделив аналитическую, прогностическую, вспомогательную, управленческую и адаптивную категории [15]. Хуэй-Чун Чу и соавторы дифференцируют исследования по областям знаний, отмечая доминирование ИИ в инженерных науках и его влияние на психологические состояния участников образовательного процесса [14]. А. Николаев и его коллеги обращают внимание на дефицит научных работ, посвященных формированию через ИИ таких качеств, как уверенность в себе и самооффективность [8]. Е. С. Павлюк призывает к радикальному пересмотру миссии преподавателя, который должен уйти от трансляции знаний к управлению инновационными системами генерации смыслов [10]. Дальнейшее развитие данной темы Х. Кромптон и Д. Берк находят в автоматизации оценочных процедур и прогнозировании успеваемости [15].

Вопросы обратной связи в ИИ-среде поднимаются в трудах Дж. Эскаланте и А. Барретта, выступающих за симбиоз машинных уведомлений и личного наставничества [16]. Т. И. Панг подтверждает, что ИИ является инструментом поддержки, в то время как ключевая роль в корректировке индивидуальной образовательной траектории остается за педагогом, которому требуется специальная подготовка для исключения предвзятого отношения к технологиям [19]. В. Гонсалес-Калатаюд указывает на то, что многие исследования ИИ представлены без педагогического фундамента, что требует возвращения к научным основам построения процесса обучения [17]. М. М. Коц-Янухта подчеркивает необходимость гармонизации цифровых ресурсов с когнитивной архитектурой человека, указывая на эффективность ИИ в проведении автоматизированного мониторинга онлайн-активности [19]. В завершение обзора отметим, что регламентация данной сферы в РФ в настоящее время опирается на комплекс стандартов, включая ГОСТ Р 71657-2024 [22], ГОСТ Р 70949-2023 [23] и ГОСТ Р 59277-2020 [24], а также стратегические цели, обозначенные в Указе Президента РФ № 490, направленные на массовое формирование ИИ-компетенций и существенное увеличение инвестиций в данную область к 2030 году [25].

Таким образом, интеграция ИИ в высшее образование открывает значительные перспективы для персонализации обучения, но одновременно порождает серьезные риски, связанные с академической нечестностью, угрозой утраты студентами базовых когнитивных навыков и техническими ошибками систем. Исследователи подчеркивают, что ключевым условием успешной цифровой трансформации является сохранение приоритетной роли преподавателя как наставника, способного эффективно сочетать высокотехнологичные инструменты с традиционными педагогическими методами. В качестве основного вектора развития предлагается человекоцентричный подход, требующий создания строгой этико-правовой базы и обязательного внедрения образовательных программ по развитию критического мышления и адаптивных компетенций участников педагогического процесса.

Материалы и методы. В качестве теоретической основы для проектирования процесса обучения с применением ИИ в высшей школе были выбраны антропологическая и квалиметрическая парадигмы. Антропологический вектор позволяет рассматривать цифровые технологии не как замену педагогу, а как когнитивный ресурс для формирования адаптивного образовательного пространства. В рамках этого подхода потенциал ИИ раскрывается через системное объединение знаний и перманентность развития, что дает возможность детально отслеживать динамику профессионального роста обучающегося и конструировать уникальные траектории обучения, опираясь на его актуальные способности.

Ключевое значение в настоящем исследовании имеет принцип осознанного взаимодействия, который

опирается на концепцию рефлексивного интеллекта (Ри-модель), разработанную Ю. Туриным. Идея данной концепции заключается в превращении ИИ в «ментальное продолжение» студента: система должна не транслировать готовые результаты, а стимулировать мыслительную активность и независимый поиск решений. Выбор Ри-модели обусловлен её способностью культивировать навыки самоанализа при коммуникации с цифровой средой. Принцип этико-смысловой полноты в рамках данного подхода позволяет учитывать трансформации, которые ИИ вносит в личностный опыт, социальные контакты и культурную идентичность субъекта образования.

Для придания процессу обучения оценки объективного характера используется квалитетический инструмент. Он позволяет преподавателям переводить абстрактные качественные показатели в измеряемые величины, обеспечивая точность мониторинга достижений. Данная процедура реализуется через внедрение следующих методических правил:

- декомпозиция дидактических целей, упрощающее программную обработку сложных операций;
- дифференциация компонентов по степени их значимости, где первый этап предполагает отбор важных элементов системы, а второй – установление их удельного веса в структуре оценивания;
- использование образцов для проведения сравнительного анализа;
- стандартизация для разработки единой оценочной шкалы;
- применение комплекса методик, что гарантирует достоверность полученных результатов.

Результаты и обсуждение. В ходе исследования был проведен опрос среди студентов бакалавриата очной формы обучения (таблица 1, 2 и 3). Он включал в себя три блока вопросов: «Использование ИИ в образовательном процессе», «Отношение к использованию технологии ИИ в обучении» и «Безопасное использование ИИ в сфере образования». Его результаты представлены в виде сводной таблицы, в которой отражены непосредственно вопросы и четыре варианта ответов.

Таблица 1

Ответы респондентов на вопросы использования инструментов ИИ в образовательном процессе

Вопрос	Вариант ответа, %			
	Часто	Иногда	Редко	П о ч т и никогда
Как часто Вы используете чат-боты для подготовки домашних заданий?	5 %	12 %	28 %	55 %
Используете ли Вы инструменты ИИ для создания презентаций к семинарам?	15 %	35 %	30 %	20 %
Используете ли Вы ИИ для составления конспектов лекций?	2 %	5 %	13 %	80 %
Как часто Вы обращаетесь к ИИ-ассистентам для решения упражнений/задач?	4 %	11 %	20 %	65 %
Применяете ли Вы инструменты генерации изображений для иллюстрирования своих работ?	8 %	17 %	45 %	30 %
Используете ли Вы ИИ для анализа и структурирования научных статей при написании рефератов/докладов/статей?	60 %	25 %	10 %	5 %

Впечатляющим показателем является вовлеченность учащихся в процесс структурирования и анализа научных статей при написании академических работ: 60 % респондентов обращаются к данной возможности «часто» и еще 25 % – «иногда». Таким образом, суммарный показатель активного использования ИИ как интеллектуального фильтра для больших массивов информации достигает 85 %. Полученные результаты убедительно доказывают, что студенты воспринимают нейросети не просто как средство механического упрощения труда, а как высокотехнологичный инструмент когнитивной поддержки, помогающий ориентироваться в профессиональной литературе и выделять ключевые смыслы.

Второй по значимости областью применения стали презентационные и творческие задачи. В частности, ровно половина опрошенных (15 % «часто» и 35 % «иногда») интегрируют ИИ в процесс создания презентаций к семинарским занятиям, что свидетельствует о признании эффективности алгоритмов в визуализации учебного контента. В то же время работа с визуальными образами напрямую выражена слабее: 25 % студентов активно генерируют изображения для иллюстрации своих работ, тогда как почти половина выборки – 45 % делает это «редко». Подобное распределение данных указывает на то, что ИИ в проектной деятельности вуза на текущий момент выполняет вспомогательную функцию, помогая в структурировании слайдов, нежели становясь основным инструментом графического дизайна.

Крайне показательными для оценки академической автономии студентов являются результаты в категории выполнения практических заданий и упражнений. Вопреки распространенным опасениям о массовом делегировании ответственности нейросетям, данные опроса фиксируют обратную тенденцию: 55 % обучающихся почти никогда не используют чат-боты для подготовки домашних заданий, а 65 % респондентов

категорически не обращаются к ИИ-ассистентам при решении конкретных задач. Доля тех, кто использует технологию для прямого получения ответов на постоянной основе, минимальна и составляет всего 5 % и 4 % соответственно. Это позволяет сделать вывод о сохранении высокого уровня ответственности и доверия к собственным когнитивным способностям, а также критическом отношении к точности математических или логических вычислений, производимых текущими версиями ИИ.

Наименьшее влияние цифровые инновации оказали на такие традиционные формы фиксации знаний, как конспектирование лекций. Абсолютное большинство студентов (80 %) заявили, что почти никогда не используют ИИ для этих целей, и 2 % применяют данные инструменты часто. Высокий уровень традиционализма подтверждает, что процессы первичного восприятия информации в аудиторных условиях остаются зоной классического взаимодействия студента и преподавателя. В целом интеграция ИИ в проектирование образовательного процесса носит избирательный и зрелый характер: студенты максимально активно используют технологию для сложных аналитических операций (85 %), умеренно для визуального оформления (50 %) и сознательно минимизируют её роль в процессах непосредственного решения учебных задач и записи лекционного материала.

Таблица 2

Ответы респондентов на вопросы об отношении к использованию технологии ИИ в обучении

Вопрос	Вариант ответа, %			
	Негативно	Сомнительно	Нейтрально	Положительно
Как Вы воспринимаете использование технологий ИИ в образовательном процессе?	42 %	33 %	15 %	10 %
Как Вы считаете, влияет ли использование ИИ на глубину освоения учебного материала?	18 %	37 %	25 %	20 %
Как Вы думаете, насколько важно обучать преподавателей работе с ИИ-технологиями?	12 %	28 %	35 %	25 %
Считаете ли Вы необходимым включение учебных курсов по работе с ИИ в образовательные программы?	38 %	35 %	17 %	10 %
Изменилось ли Ваше отношение к обучению с появлением инструментов ИИ?	15 %	30 %	25 %	30 %
Как Вы считаете, может ли ИИ заменить преподавателя в ближайшем будущем?	25 %	40 %	20 %	15 %

В отличие от активного практического применения отдельных функций ИИ восприятие данной технологии в учебном процессе характеризуется выраженным негативизмом: 42 % опрошенных относятся к внедрению ИИ отрицательно, а 33 % высказывают сомнения. Суммарный показатель критического отношения достигает 75 %, в то время как однозначно положительную оценку дают 10 % участников исследования. Данные результаты могут свидетельствовать о психологической неготовности академического сообщества к радикальной цифровой трансформации и опасениях за качество классической модели образования.

Аналогичная тенденция прослеживается и в оценке влияния ИИ на качественные характеристики обучения, в частности на глубину освоения учебного материала. Большинство респондентов (37 %) сомневаются в том, что использование нейросетей способствует качественному усвоению знаний, а 18 % настроены по данному поводу негативно. Каждый пятый опрошенный (20 %) видит в ИИ потенциал для углубления образовательного процесса. Скептицизм распространяется и на институциональные изменения: 38 % респондентов выступают против включения специальных учебных курсов по работе с ИИ в обязательные образовательные программы, а еще 35 % относятся к данной инициативе сомнительно. Таким образом, почти три четверти выборки (73 %) не поддерживают или ставят под сомнение необходимость формального закрепления навыков работы с ИИ в учебных планах вузов.

Вопрос о роли преподавателя и возможности его замещения ИИ выявил устойчивое признание ценности человеческого фактора. Несмотря на стремительное развитие технологий, 25 % опрошенных категорически отрицают возможность замены педагога алгоритмами, а 40 % относятся к такой перспективе крайне сомнительно. В сумме 65 % респондентов выражают недоверие к идее роботизированного обучения в ближайшем будущем. На этом фоне отношение к профессиональной подготовке самих преподавателей выглядит неоднозначно: 25 % считают обучение педагогов работе с ИИ важным, значительная часть (35 %) сохраняет нейтралитет, а 40 % относится к этой необходимости сомнительно или негативно, что может отражать стремление к сохранению

традиционных педагогических методов без вмешательства цифровых посредников.

Динамика изменения личного отношения к процессу обучения с появлением инструментов ИИ демонстрирует раскол в аудитории респондентов. Группы тех, чье отношение изменилось в положительную сторону (30 %), и тех, кто остался в сомнениях (30 %), равны по величине, в то время как четверть опрошенных (25 %) сохраняют нейтральную позицию. Подводя итог анализу данных таблицы, можно констатировать, что при наличии запроса на отдельные аналитические функции ИИ, общее отношение к его полномасштабному внедрению в проектирование образовательного процесса остается преимущественно настороженным. Респонденты склонны защищать роль преподавателя и скептически оценивают как влияние ИИ на глубину знаний, так и целесообразность радикального изменения учебных программ в пользу цифровых технологий.

Таблица 3

Ответы респондентов на вопросы о безопасном использовании ИИ в сфере образования

Вопрос	Вариант ответа, %			
	Нет	Скорее нет	Скорее да	Да
Считаете ли Вы достаточным уровень защиты персональных данных при работе с ИИ-системами?	32 %	45 %	18 %	5 %
Возникали ли у Вас случаи некорректной работы ИИ-систем?	8 %	12 %	40 %	40 %
Как Вы считаете, существуют ли риски зависимости от ИИ-инструментов при выполнении учебных заданий?	5 %	10 %	30 %	55 %
Как Вы считаете, необходимо ли включать в учебные планы курсы по критическому анализу информации, предоставляемой ИИ-системами?	2 %	6 %	22 %	70 %
Как Вы оцениваете баланс между использованием ИИ и развитием самостоятельных навыков выполнения учебных задач?	25 %	40 %	25 %	10 %
Как Вы считаете, насколько важно сохранять человеческий фактор (роль преподавателя) при внедрении ИИ-технологий в образовательный процесс?	1 %	3 %	11 %	85 %

Одной из критических зон является информационная безопасность: подавляющее большинство участников опроса (77 %) считают уровень защиты персональных данных при работе с ИИ-системами недостаточным (32 % ответили «нет» и 45 % – «скорее нет»), в то время как полную уверенность в безопасности выразили 5 % респондентов. Данная ситуация усугубляется выраженной технической нестабильностью самих алгоритмов: 80 % опрошенных подтвердили, что в их практике уже возникали случаи некорректной работы или ошибок ИИ-систем (по 40 % ответов «да» и «скорее да»). Высокая частота столкновений с «галлюцинациями» нейросетей формирует у академического сообщества запрос не на слепое доверие технологии, а на развитие инструментов верификации и контроля.

Особое внимание в исследовании уделено рискам психологической и интеллектуальной зависимости обучающихся от цифровых инструментов. Суммарно 85 % респондентов признают наличие серьезной угрозы утраты самостоятельности при выполнении учебных заданий из-за чрезмерной опоры на ИИ (55 % выбрали вариант «да» и 30 % – «скорее да»). Это опасение подтверждается и оценкой текущего баланса между использованием технологий и развитием личных навыков: 65 % опрошенных полагают, что в современных условиях равновесие нарушено или поддерживается не в полной мере. Только 10 % участников исследования твердо уверены, что внедрение ИИ не вредит формированию автономных компетенций студентов. Такая статистика указывает на необходимость проектирования образовательного процесса таким образом, чтобы ИИ выступал вспомогательным средством, не подменяющим собой основные когнитивные операции.

В качестве эффективного пути минимизации выявленных рисков респонденты видят качественное изменение образовательных программ в сторону развития критического мышления. Почти единогласно (92 %) участники опроса высказались за необходимость включения в учебные планы специальных учебных курсов по критическому анализу информации, генерируемой нейросетями (70 % ответили «да» и 22 % – «скорее да»). Данный результат является самым высоким консолидированным показателем во всем исследовании, что подчеркивает осознание академическим сообществом новой образовательной задачи – формирования ИИ-грамотности. Завершает общую картину практически абсолютное признание незаменимости человеческого фактора: 96 % респондентов считают критически важным сохранение активной роли преподавателя при интеграции технологий, при этом 85 % из них выразили эту позицию в максимально утвердительной форме.

Подводя итог, можно утверждать, что проектирование образовательной среды будущего должно опираться на строгий контроль безопасности, развитие навыков верификации информации и безусловный приоритет педагогического наставничества над алгоритмическим обучением.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило, что интеграция ИИ в проектирование образовательного процесса вуза на текущем этапе носит избирательный и прагматичный характер. Студенты демонстрируют высокую вовлеченность в использование ИИ как инструмента аналитической поддержки и структурирования сложной информации (85% респондентов), при этом в академической среде сохраняется устойчивый скептицизм в отношении полномасштабной замены традиционных методов: три четверти опрошенных выражают сомнения или негативное отношение к цифровой трансформации, опасаясь за глубину освоения учебного материала. Выявленный низкий уровень делегирования ИИ практических задач и упражнений свидетельствует о сохранении академической автономии и признании нейросетей вспомогательным средством, а не основным субъектом обучения.

Ключевым выводом работы является необходимость проектирования образовательной среды будущего на принципах человекоцентричности и усиленного контроля безопасности, поскольку 77% участников обеспокоены защитой персональных данных, а 80% уже сталкивались с техническими ошибками алгоритмов. Консолидированный запрос сообщества на внедрение специализированных курсов по критическому анализу информации (92%) и практически абсолютное признание незаменимости роли преподавателя (96%) указывают на то, что стратегия внедрения ИИ в высшей школе должна быть направлена не на автоматизацию функций педагога, а на создание защищенной инфраструктуры, способствующей развитию навыков верификации данных. Таким образом, эффективное использование потенциала ИИ в вузе возможно только при условии гармонизации цифровых инструментов с классическим наставничеством и развитием критического мышления обучающихся.

Вклад авторов. Асташова Н. А. – представление собственных разработок, систематизация материалов. Торопыно Д. И. – идея, работа с литературными источниками, представление результатов исследований, написание статьи.

Contribution of the authors. Astashova N. A. presentation of her own developments, systematization of materials. Toropyno D. I. an idea, work with literary sources, presentation of research results, writing an article

Список источников:

1. Гасанова, Р. Р. Искусственный интеллект в высшей школе : проблемы, возможности, риски / Р. Р. Гасанова, Е. А. Романова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2024. – Том 21, № 4. – С. 501-515. – DOI 10.22363/2312-8631-2024-21-4-501-515. – EDN SLOHPN.
2. Демиденко, А. Soft Skills в эпоху ИИ: как оставаться незаменимым / А. Демиденко // Литрес : [сайт]. – URL: <https://www.litres.ru>
3. Казарян, А. Ю. Искусственный интеллект в процессах образования и обучения, положительные и отрицательные стороны / А. Ю. Казарян // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 11-2 (86). – С. 214-216. – DOI 10.24412/2500-1000-2023-11-2-214-216. – EDN HEXFMJ.
4. Лукичев, П. М. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования / П. М. Лукичев, О. П. Чекмарев // Вопросы инновационной экономики. – 2023. – Том 13, № 1. – С. 485-502. – DOI 10.18334/vines.13.1.117223. – EDN QBTLXD.
5. Лукичев, П. М. Риски применения искусственного интеллекта в системе высшего образования / П. М. Лукичев, О. П. Чекмарев // Вопросы инновационной экономики. – 2024. – Том 14, № 2. – С. 463-482. – DOI 10.18334/vines.14.2.120731. – EDN MKEVSE.
6. Лукичев, П. М. Экономика искусственного интеллекта : перспективы и риски : монография / П. М. Лукичев, О. П. Чекмарев. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023. – 188 с. – ISBN 978-5-7422-8373-7. – EDN WCMLQY.
7. Миндигулова, А. А. Феномен искусственного интеллекта : история возникновения и развития / А. А. Миндигулова // Социология. – 2023. – № 5. – С. 239-244. – EDN WKTTUD.
8. Николаев, А. А. Искусственный интеллект в системе высшего и послевузовского образования: обзор возможностей для преподавателя / А. А. Николаев, М. Ю. Кузнецов, В. А. Николаев // Управление образованием : теория и практика. – 2024. – № 9-2. – С. 151-161. – DOI 10.25726/j3748-9233-4547-с. – EDN AYZNTH.
9. Околелов, О. П. Искусственный интеллект в образовании : методическое пособие / О. П. Околелов. – Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 81 с.
10. Павлюк, Е. С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении / Е. С. Павлюк // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 65-72. – EDN LANBOU.
11. Радаев, В. В. Смотрим кино, понимаем жизнь : 20 социологических очерков / В. В. Радаев // Литрес : [сайт]. – URL: <https://www.litres.ru>
12. Рассел, С. Совместимость. Как контролировать искусственный интеллект / С. Рассел. – Москва :

Альпина нон-фикшн, 2021. – 348 с.

13. Чен, Э. Интеллектуальная экономика как форма ноономики и ее социально-экономические последствия / Э. Чен, С. Гао // Ноономика и нообщество. Альманах трудов ИНИР им. С.Ю. Витте. – 2022. – Том 1, № 3. – С. 124-137. – DOI 10.37930/2782-618X-2022-1-3-124-137. – EDN UDNOZM.

14. Roles and research trends of artificial intelligence in higher education : A systematic review / H. C. Chu, G. H. Hwang, Y. F. Tu, K. H. Yang // Australasian Journal of Educational Technology. – 2022. – 38 (3). – Pp. 22–42.

15. Crompton, H. Artificial intelligence in higher education: the state of the field / H. Crompton, D. Burke // Int J Educ Technol High Educ. – 2023. – Vol. 20. – № 22. – DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8.

16. Escalante, J. AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference / J. Escalante et al. // Int J Educ Technol High Educ. – 2023. – Vol. 20. – № 57. – DOI: 10.1186/s41239-023-00425-2.

17. González-Calatayud, V. Artificial intelligence for student assessment : A systematic review / V. González-Calatayud, P. Prendes-Espinosa, R. Roig-Vila // Applied sciences. – 2021. – Vol. 11. – № 12. – DOI: 10.3390/app1125467.

18. Hamilton, A. The Future of AI in Education : 13 things we can do to minimize the damage / A. Hamilton, D. Wiliam, J. Hattie. – 2023. – URL: <https://scispace.com/papers/the-future-of-ai-in-education>

19. Koć-Januchta, M. M. Connecting concepts helps put main ideas together: Cognitive load and usability in learning biology with an AI-enriched textbook / M. M. Koć-Januchta et al. // Int J educ technol high e duc. – 2022. – Vol. 19. – № 11. – DOI: 10.1186/s41239-021-00317-3.

20. Pang, T. Y. Artificial intelligence use in feedback : A qualitative analysis / T. Y. Pang et al. // JUTLP. – 2024. – Vol. 21. – № 6. – DOI: <https://doi.org/10.53761/40wmcj98>.

21. Tyson, L. D. Automation, AI & work / L. D. Tyson, J. Zysman // Daedalus. – 2022. – № 2. – Pp. 256–271.

22. ГОСТ Р 71657-2024 Национальный стандарт РФ «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Функциональная подсистема создания научных публикаций. Общие положения» (утвержден и введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 01.10.2024 г. № 1364-ст) // Гарант. ру : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/410665116/>.

23. ГОСТ Р 70949-2023 Технологии искусственного интеллекта в образовании. Применение искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности. Варианты использования // База ГОСТов : [сайт]. – URL: https://allgosts.ru/35/240/gost_r_70949-2023.

24. ГОСТ Р 59277-2020. Национальный стандарт РФ «Системы искусственного интеллекта. Классификация систем искусственного интеллекта» // Росстандарт : [сайт]. – URL: <http://protect.gost.ru>.

25. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации : Указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 (с изменениями и дополнениями от 15.02.2024 г.) // Гарант. ру : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/72838946/>.

References:

1. Gasanova, R. R. Artificial Intelligence in Higher Education: Problems, Opportunities, and Risks / R. R. Gasanova, E. A. Romanova // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informationization of Education. – 2024. – Vol. 21, No. 4. – Pp. 501-515. – DOI 10.22363/2312-8631-2024-21-4-501-515. – EDN SLOHPH. – (In Russ.).

2. Demidenko, A. Soft Skills in the Age of AI: How to Remain Irreplaceable / A. Demidenko // Litres : [website]. – URL: <https://www.litres.ru> – (In Russ.).

3. Kazaryan, A. Yu. Artificial Intelligence in Education and Training Processes: Positive and Negative Aspects / A. Yu. Kazaryan // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2023. – No. 11-2 (86). – Pp. 214-216. – DOI 10.24412/2500-1000-2023-11-2-214-216. – EDN HEXFMJ. – (In Russ.).

4. Lukichev, P. M. Application of Artificial Intelligence in the Higher Education System / P. M. Lukichev, O. P. Chekmarev // Issues of Innovative Economics. – 2023. – Vol. 13, No. 1. – Pp. 485-502. – DOI 10.18334/vinec.13.1.117223. – EDN QBTLXD. – (In Russ.).

5. Lukichev, P. M. Risks of Applying Artificial Intelligence in the Higher Education System / P. M. Lukichev, O. P. Chekmarev // Issues of Innovative Economy. – 2024. – Vol. 14, No. 2. – Pp. 463-482. – DOI 10.18334/vinec.14.2.120731. – EDN MKEVSE. – (In Russ.).

6. Lukichev, P. M. Economics of Artificial Intelligence: Prospects and Risks: Monograph / P. M. Lukichev, O. P. Chekmarev. – St. Petersburg: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2023. – 188 p. – ISBN 978-5-7422-8373-7. – EDN WCMLQY. – (In Russ.).

7. Mindigulova, A. A. The Phenomenon of Artificial Intelligence: The History of Its Emergence and Development / A. A. Mindigulova // Sociology. – 2023. – No. 5. – Pp. 239-244. – EDN WKTTUD. – (In Russ.).

8. Nikolaev, A. A. Artificial Intelligence in the System of Higher and Postgraduate Education: A Review of Opportunities for Teachers / A. A. Nikolaev, M. Yu. Kuznetsov, and V. A. Nikolaev // Education Management: Theory and Practice. – 2024. – No. 9-2. – Pp. 151-161. – DOI 10.25726/j3748-9233-4547-c. – EDN AYZNTH. – (In Russ.).

9. Okolelov, O. P. Artificial Intelligence in Education: A Methodological Guide / O. P. Okolelov. – Moscow; Berlin: Direct-Media, 2020. – 81 p. – (In Russ.).

10. Pavlyuk, E. S. Analysis of Foreign Experience in the Impact of Artificial Intelligence on the Educational Process in Higher Education Institutions / E. S. Pavlyuk // Modern Pedagogical Education. – 2020. – No. 1. – Pp. 65-

72. – EDN LAHBOU. – (In Russ.).

11. Radaev, V. V. Watching Movies, Understanding Life: 20 Sociological Essays / V. V. Radaev // Litres : [website]. – URL: <https://www.litres.ru> (In Russ.).

12. Russell, S. Compatibility. How to Control Artificial Intelligence / S. Russell. – Moscow: Alpina Non-Fiction, 2021. – 348 p. – (In Russ.).

13. Chen, E. Intellectual Economy as a Form of Noonomics and Its Socio-Economic Consequences / E. Chen, S. Gao // Noonomics and Noosociety. Almanac of the S.Yu. Witte Institute for New Economic Thinking. – 2022. – Vol. 1, No. 3. – Pp. 124-137. – DOI 10.37930/2782-618X-2022-1-3-124-137. – EDN UDNOZM. – (In Russ.).

14. Roles and research trends of artificial intelligence in higher education : A systematic review / H. C. Chu, G. H. Hwang, Y. F. Tu, K. H. Yang // Australasian Journal of Educational Technology. – 2022. – 38 (3). – Pp. 22–42.

15. Crompton, H. Artificial intelligence in higher education: the state of the field / H. Crompton, D. Burke // Int J Educ Technol High Educ. – 2023. – Vol. 20. – № 22. – DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8.

16. Escalante, J. AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference / J. Escalante et al. // Int J Educ Technol High Educ. – 2023. – Vol. 20. – № 57. – DOI: 10.1186/s41239-023-00425-2.

17. González-Calatayud, V. Artificial intelligence for student assessment : A systematic review / V. González-Calatayud, P. Prendes-Espinosa, R. Roig-Vila // Applied sciences. – 2021. – Vol. 11. – № 12. – DOI: 10.3390/app11125467.

18. Hamilton, A. The Future of AI in Education : 13 things we can do to minimize the damage / A. Hamilton, D. Wiliam, J. Hattie. – 2023. – URL: <https://scispace.com/papers/the-future-of-ai-in-education>

19. Koć-Januchta, M. M. Connecting concepts helps put main ideas together: Cognitive load and usability in learning biology with an AI-enriched textbook / M. M. Koć-Januchta et al. // Int J educ technol high e duc. – 2022. – Vol. 19. – № 11. – DOI: 10.1186/s41239-021-00317-3.

20. Pang, T. Y. Artificial intelligence use in feedback : A qualitative analysis / T. Y. Pang et al. // JUTLP. – 2024. – Vol. 21. – № 6. – DOI: <https://doi.org/10.53761/40wmcj98>.

21. Tyson, L. D. Automation, AI & work / L. D. Tyson, J. Zysman // Daedalus. – 2022. – № 2. – Pp. 256–271.

22. GOST R 71657-2024 National Standard of the Russian Federation «Artificial Intelligence Technologies in Education. Functional Subsystem for Creating Scientific Publications. General Provisions» (approved and put into effect by Order of the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology No. 1364-st dated 01.10.2024) // Garant.ru: [website]. – URL: <https://base.garant.ru/410665116/>. – (In Russ.).

23. GOST R 70949-2023 Technologies of Artificial Intelligence in Education. Application of Artificial Intelligence in Research Activities. Options for Use // GOSTs Database : [website]. – URL: https://allgosts.ru/35/240/gost_r_70949-2023. – (In Russ.).

24. GOST R 59277-2020. National Standard of the Russian Federation «Artificial Intelligence Systems. Classification of Artificial Intelligence Systems» // Rosstandart : [website]. – URL: <http://protect.gost.ru>. – (In Russ.).

25. On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation : Decree of the President of the Russian Federation No. 490 dated 10.10.2019 (with amendments and additions dated 15.02.2024) // Garant. ru : [website]. – URL: <https://base.garant.ru/72838946/>. – (In Russ.).

УДК 378.147

Гайфутдинова Татьяна Викторовна

кандидат филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический
университет», г. Набережные Челны, Россия, tv-geo@mail.ru

Гайфутдинов Азат Минабутдинович

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Набережночелнинский государственный педагогический
университет», г. Набережные Челны, Россия, am-geo@mail.ru

Медведева Регина Азатовна

кандидат географических наук, Казанский (Приволжский)
федеральный университет, г. Казань, Россия, gregina8@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СИМУЛЯТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Формирование профессиональных компетенций – это сложный и многогранный процесс, эффективность которого зависит от применяемых средств и методов обучения. Развитие компьютерных технологий и их активное внедрение во все сферы жизни и деятельности общества привело к созданию новых дидактических средств, называемых симулятором (тренажером) педагогической деятельности. В настоящее время есть примеры успешного применения цифровых тренажеров в практике подготовки будущих педагогов. Актуальными остаются ряд проблем, связанных с созданием дидактических средств, основанных на компьютерных технологиях, наиболее сложными из которых – это высокая наукоемкость цифрового моделирования урока, проблема создания образа «идеального современного учителя», а также отсутствие научного обоснования использования новых средств в подготовке будущих учителей. Главным преимуществом применения цифровых симуляторов педагогической деятельности является высокая эффективность в формировании профессиональных компетенций, снижение рисков педагогических ошибок.

Ключевые слова: симулятор педагогической деятельности, профессиональные компетенции, компетентностный подход, компьютерные технологии, компетенция.

Tatyana V. Gayfutdinova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye
Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Azat M. Gaifutdinov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye
Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Regina A. Medvedeva

Candidate of Geographical Sciences,
Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

PROBLEMS OF CREATING AND PROSPECTS OF USING A SIMULATOR OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

The formation of professional competencies is a complex and multifaceted process, the effectiveness of which depends on the means and methods of training used. The development of computer technologies and their active introduction into all spheres of life and activity of society has led to the creation of new didactic tools called a simulator of pedagogical activity. Currently, there are examples of successful use of digital simulators in the practice of training future teachers. A number of problems remain relevant related to the creation of didactic tools based on computer technology, the most difficult of which are the high scientific intensity of digital lesson modeling, the problem of creating the image of an «ideal modern teacher», as well as the lack of scientific justification for the use of

new tools in the training of future teachers. The main advantage of using digital simulators of pedagogical activity is high efficiency in the formation of professional competencies, reducing the risks of pedagogical errors.

Keywords: simulator of pedagogical activity, professional competencies, competence approach, computer technology, competence.

Для цитирования: Гайфутдинова, Т. В. Проблемы создания и перспективы применения симулятора педагогической деятельности в формировании профессиональных компетенций / Т. В. Гайфутдинова, А. М. Гайфутдинов, Р. А. Медведева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 20-26.

For citing: Gaifutdinova, T. V. Problems of creating and prospects of using a simulator of pedagogical activity in the formation of professional competencies / T. V. Gaifutdinova, A. M. Gaifutdinov, R. A. Medvedeva // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 20-26.

Введение. Процесс цифровизации всех сфер жизни современного общества активно проявляется и в системе подготовки будущих педагогов. Ярким примером служит создание электронной информационно-образовательной среды вуза, позволяющей обеспечить доступ всех участников образовательного процесса к актуальной информации, организовать эффективный документооборот, создавать новые дидактические средства. С одной стороны, средства обучения, основанные на компьютерных технологиях, определяют необходимость кардинального изменения традиционных подходов в работе педагога и обучающихся, а, с другой, актуальным становится научное обоснование их применения и влияния на качество образования, а также здоровье обучающихся.

Утвердившийся в последние десятилетия в образовательной системе компетентностный подход в подготовке специалистов активизирует поиск новых средств и повышения эффективности обучения. Так, например, в Курском государственном университете в течение последних пяти лет реализуется региональный проект «Профессиональная траектория» для создания образовательной среды вуза, способствующей формированию личностных и профессиональных компетенций будущих педагогов. Ресурсный центр, созданный для реализации проекта, занимается решением вопросов предпрофессиональной подготовки в профильных классах, разрабатывая идею опережения и профессионального ориентирования будущих педагогических кадров посредством их раннего погружения в профессиональную деятельность [10; 5].

Компетентностный подход в обучении школьников и студентов в России получил свое развитие с начала 2000-х годов. Уже через 10 лет он был закреплён в нормативно-правовых документах — новых федеральных государственных стандартах (ФГОС) среднего профессионального и высшего образования. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы в качестве приоритетных направлений обозначен переход к новым результатам образования — в виде ключевых компетенций.

Ключевое понятие «компетенция» включает в себя интегрированный результат владения содержанием образовательного процесса, главным критерием которого является готовность обучающихся применять полученные знания, умения и навыки, а также способы деятельности в различных жизненных ситуациях при решении теоретических или практических задач. В отличие от «знаниевого» подхода в обучении, компетентностный подход определяет необходимость получения опыта деятельности в применении всего объема теоретического материала и сформированных умений и навыков.

В России педагогические компетенции регламентируются, например, профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утверждённым приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 года №544н. В стандарт включены общие сведения (цели деятельности, группы занятий и т. д.), характеристика трудовых функций и иные специальные сведения, среди которых требования к образованию и опыту работы, условия допуска к реализации функций, необходимые умения и знания [9].

Сформированность профессиональных компетенций характеризуется способностью педагога решать определённый класс профессиональных задач. При этом профессиональные компетенции отражают не только профессиональные знания, но и умения опираться на них в деятельности, отношение учителя к учащимся и личностные качества. Таким образом, понятие «профессиональные компетенции» тесно связано с профессиональной компетентностью совокупностью профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Компетентностный подход в обучении может быть реализован исключительно через применение форм и методов, позволяющих в максимально разнообразных условиях применять полученные знания в решении научных, методическо-педагогических задач. Только такой путь приводит к формированию компетенций, состоящих из знаний, умений и опыта практической деятельности. Рассматривая применяемые методы, следует выделить методы проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский. В педагогическом вузе их реализация проходит через применение форм организации деятельности обучающихся, таких как: проектная деятельность и научно-исследовательская.

Многолетний опыт работы географического факультета ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» («НГПУ») показал, что наибольшую эффективность в процессе

подготовки учителей географии можно достичь через применение всего комплекса методических средств. Начиная с первого курса, в рамках освоения дисциплин предметно-методического модуля, обучающиеся имеют возможность выбора по своим научным интересам тем, разработка которых в дальнейшем оформляется в виде научных статей и докладов на конференциях, курсовых и выпускных квалификационных работ.

Важная особенность географических тем исследования – это наличие фактического материала, который представляет собой количественную и качественную характеристику изучаемых объектов и явлений. Сбор такого материала возможен в стационарных условиях в результате организации наблюдений и создания моделей. Для физико-географических исследований особое значение имеют результаты, полученные непосредственно на местности в полевых условиях. Таким образом, организация и участие в студенческих научных экспедициях дает обучающимся возможность получения, как ценного краеведческого материала для ведения в будущем уроков в школе, так и необходимой базы для участия в научно-исследовательской работе вуза.

Для разработки темы на основе собранного фактического материала необходим весь комплекс осваиваемых дисциплин предметно-методического модуля. Решаемые обучающимися научно-практические задачи усложняются от курса к курсу, соответствуя увеличению объема знаний и сформированных умений. На основе собранного в экспедициях фактического материала готовятся обучающимися научные статьи и доклады для участия в научно-практических конференциях. Студенты-географы активно участвуют в ежегодной студенческой научно-практической конференции «Вызовы XXI века», проводимой в стенах ФГБОУ ВО «НГПУ».

Активно в процессе обучения используется проектная деятельность обучающихся. Например, в рамках курса «Физическая география материков и океанов» обучающие создают короткие обучающие фильмы об особенностях природы материков и океанов, которые они смогут использовать не только в ходе прохождения производственных педагогических практик, но и в своей будущей профессиональной деятельности.

На протяжении 17 лет рамках изучения дисциплины «Туризм в школе», которая относится к дисциплинам по выбору предметно-методического модуля, в НГПУ реализуется проект «Туристский слет географов». Это стало уже традицией, когда выпускной курс готовит мероприятие для всех будущих учителей географии. Обучающиеся соревнуются в умении ориентироваться на местности, составлять план участка местности, организовывать полевой лагерь, готовить походную еду. Выпускники получают опыт организации массового мероприятия географического содержания, что в дальнейшем позволит реализовать полученные компетенции в школе своей трудовой деятельности. Туристский слет – это и хорошая подготовка группы обучающихся к участию в летних учебных географических практиках.

Универсальной формой применения полученных в ходе изучения дисциплин предметно-методического модуля знаний и умений является учебная географическая практика. Она не только позволяет закрепить теоретический материал, но и формировать новые умения ведения полевых географических исследований. Так, например, учебная практика по физической географии проводится на втором курсе с целью закрепления и углубления теоретических знаний по землеведению, формирования способности руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся, а также способности к самоорганизации и самообразованию с использованием возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета «География».

Количество отводимого времени на проведение практики позволяет осуществить дальние поездки с целью знакомства с географическими объектами на территории нашей страны, с различными ее природными условиями и особенностями протекания природных процессов. Районами проведения учебной практики по физической географии обучающихся НГПУ являются: Южный Урал (Национальные парки Таганай и Зюраткуль), Хибин (Кольский полуостров), Кавказ, Байкал. Обучающимися не только выполняют программу практики, но и получают незабываемые впечатления о красоте природы России.

Понятие «профессиональная компетенция» тесно связано с понятием «компетентность», которое определяется как способность специалиста качественно и эффективно выполнять свои профессиональные функции. Основные функции педагога это: учебно-образовательные, воспитательные, управленческо-организационные [11]. К традиционным применяемым формам обучения будущих учителей географии, указанным выше, для формирования их компетентности в эпоху цифровизации необходимо использование новых дидактических средств, создаваемых на основе компьютерных технологий. Таким средством, разрабатываемым на базе Технопарка ФГБОУ ВО «НГПУ», является симулятор педагогической деятельности.

Цель данного исследования – определить проблемы и перспективы применения симулятора педагогической деятельности в формировании профессиональных компетенций

Материалы и методы. На основе анализа научной литературы определены пути формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, особенности применения современных цифровых симуляторов (тренажеров). Путем обобщения опыта работы коллектива педагогов ФГБОУ ВО «НГПУ» по созданию и внедрению в практику обучения симулятора педагогической деятельности определены основные проблемы и перспективы развития процесса использования новых цифровых дидактических средств.

Результаты и обсуждение. Одним из путей решения проблемы формирования компетенций будущего педагога в настоящее время рассматривается внедрение цифровых симуляторов (тренажеров) педагогической деятельности. Множество научных статей посвящено преимуществам применения подобных дидактических

средств [1; 2; 3; 4; 7; 12], которые позволяют создать с помощью компьютерных технологий условия для тренировки обучающихся их основных навыков управления педагогическим процессом. Это снижает риски возможных педагогических ошибок, обеспечивает индивидуальный подход в обучении, повышает в целом мотивацию в получении профессии педагога. Однако, как в создании цифровых симуляторов (тренажеров), так и их использовании существует ряд проблем. Наряду с необходимостью научного обоснования применения симуляторов, для соблюдения принципа «не навреди» в подготовке будущего педагога, актуальными являются проблемы: 1) создание модели «идеальный учитель» для оценочной составляющей симулятора; 2) повышение иммерсивности, интерактивности и аутентичности учебной виртуальной реальности [8; 13].

Лимитирующим фактором быстрого увеличения числа готовых функциональных симуляторов можно считать наукоемкость процесса моделирования урока. Опыт создания модели «Виртуальный урок географии» на базе Технопарка НГПУ показывает, что необходима интегрированная работа географа-методиста и специалиста по программированию.

Несмотря на все существующие проблемы по созданию симуляторов педагогической деятельности, их применение в практике подготовки будущих педагогов выведет формирование у них профессиональных компетенций на качественно новый уровень. Об этом свидетельствуют результаты эмпирических исследований [6]. В таблице 1 отражено соответствие структурных элементов цифровой модели «Виртуальный урок географии» формируемым профессиональным компетенциям будущего учителя географии.

Таблица 1

Соответствие структурных элементов цифровой модели «Виртуальный урок географии» формируемым профессиональным компетенциям

Индекс	Содержание компетенции	Структурные элементы цифровой модели «Виртуальный урок географии»
ПК-1.1	Знает структуру, состав и дидактические единицы предметной области (преподаваемого предмета)	Проверка домашнего задания
		Изучение нового материала
		Практическая работа
ПК-1.2	Умеет осуществлять отбор учебного содержания для его реализации в различных формах обучения в соответствии с требованиями ФГОС ОО	Изучение нового материала
		Практическая работа
ПК-1.3	Демонстрирует умение разрабатывать различные формы учебных занятий, применять методы, приемы и технологии обучения, в том числе информационные	Проверка домашнего задания
		Изучение нового материала
		Практическая работа
ПК-2.1	Демонстрирует умение постановки воспитательных целей, проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС ОО и спецификой учебного предмета	Проверка домашнего задания
		Изучение нового материала
		Практическая работа
ПК-2.2	Демонстрирует способы организации и оценки различных видов внеурочной деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.), методы и формы организации коллективных творческих дел, экскурсий, походов, экспедиций и других мероприятий (по выбору)	Проверка домашнего задания
		Практическая работа
ПК-2.3	Выбирает и демонстрирует способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся по вопросам воспитания, в том числе родителям детей с особыми образовательными потребностями	-
ПК-3.1	Владеет способами интеграции учебных предметов для организации развивающей учебной деятельности (исследовательской, проектной, групповой и др.)	Проверка домашнего задания
		Изучение нового материала
		Практическая работа
ПК-3.2	Использует образовательный потенциал социокультурной среды региона в преподавании (предмета по профилю) в учебной и во внеурочной деятельности	Проверка домашнего задания
		Изучение нового материала
		Практическая работа
ПК-3.3	Знает психолого-педагогические условия создания развивающей образовательной среды для достижения личностных и метапредметных результатов обучения	Проверка домашнего задания
		Изучение нового материала
		Практическая работа

Анализ содержания цифровой модели урока географии, разработанного к настоящему моменту, показывает соответствие всем профессиональным компетенциям, формируемым у будущего учителя географии, кроме ПК 2.3. В симуляторе предусмотрены педагогические ситуации, связанные с «поведением» учеников-ботов

на виртуальном уроке, в результате решения которых у пользователя программой формируется умение постановки воспитательных целей, проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС ОО и спецификой учебного предмета (ПК 2.1). Процесс создания виртуального урока – это планомерная работа с каждым его элементом. Доработка и совершенствование цифровой модели урока географии позволит предусмотреть реализацию на практике формирование всех профессиональных компетенций будущего педагога.

Заключение. Формирование профессиональных компетенций у будущего педагога – это сложный и многогранный процесс, с которым связаны множество актуальных проблем. Комплексный подход в их решении заключается в применении разнообразных дидактических средств. С развитием компьютерных технологий эффективным средством формирования профессиональных компетенций становится симулятор (тренажер) педагогической деятельности. В настоящее время необходимо глубокое научное изучение и обоснование потенциальных возможностей использования цифровых дидактических средств, а также поиск путей упрощения процесса их создания.

Вклад авторов. Гайфутдинова Т.В. – разработка концепции и методологии исследования, проведение исследования, сбор и верификация информации, разработка рукописи. Гайфутдинов А.М. – руководство исследованием. Медведева Р.А. – научное редактирование и содержательная доработка рукописи.

Contribution of the authors. Gaifutdinova T.V. developed the study concept and methodology, conducted the study, collected and verified information, and drafted the manuscript. Gaifutdinov A.M. supervised the study. Medvedeva R.A. provided scientific editing and substantive revision of the manuscript.

Список источников:

1. Бекшаев, И. А. Сущность и особенности формирования профессиональных компетенций будущих педагогов средствами технологий виртуальной реальности / И. А. Бекшаев // Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: теория и практика образовательной деятельности в современном обществе : сборник материалов X Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию кафедры педагогики НИУ «БелГУ», Белгород, 20–21 марта 2025 года. – Белгород : Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2025. – С. 53-57. – EDN NQAEAG.
2. Бекшаев, И. А. Возможности технологий виртуальной реальности в формировании профессиональных компетенций будущего педагога / И. А. Бекшаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-2. – С. 31-34. – EDN VFAUHP.
3. Деркач, Ю. И. Развитие профессиональных компетенций через демонстрационный экзамен: роль педагога в формировании навыков самооценки и рефлексии / Ю. И. Деркач // Материалы пула научно-практических конференций : материалы VII Международной научно-практической конференции, X Международной научно-практической конференции и VII Международной научно-практической конференции, Керчь, 23–27 января 2026 года. – Керчь : Керченский государственный морской технологический университет, 2026. – С. 1256-1259. – EDN EIZPQD.
4. Добросельская, М. Л. Smart-среда как пространство формирования профессиональных компетенций педагогов в условиях цифровизации / М. Л. Добросельская // Всероссийский педагогический форум – 2023 : сборник статей III Всероссийской методико-практической конференции, Петрозаводск, 21 декабря 2023 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 51-59. – EDN HMBWFL.
5. Ильина, И. В. Формирование личностно-профессиональной компетенции будущих педагогов в условиях реализации регионального проекта «Профессиональная траектория» / И. В. Ильина, Н. Ю. Татаринцева // Шамовские чтения : сборник статей XVII Международной научно-практической конференции г. Москва, 25 января – 3 февраля 2025 г. в 2 т. Том 2. – Москва : Изд-во НШУОС, 2025. – С. 54-58.
6. Киселев, Б. В. Оценка общепрофессиональных компетенций бакалавров посредством цифрового симулятора педагогической деятельности / Б. В. Киселев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2023. – № 1 (118). – С. 148-155. – DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.019. – EDN YYRIAD.
7. Коликова, Е. Г. Формирование профессиональных компетенций педагогов в условиях цифровой образовательной среды / Е. Г. Коликова, Н. Ю. Хафизова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – № 1 (58). – С. 125-132. – DOI 10.24412/2076-8907-2024-158-125-132. – EDN RDIKPA.
8. Мальцева, А. П. Проблемы разработки и использования VR-симуляторов в системе подготовки учителей / А. П. Мальцева, Н. М. Касаткина, В. В. Солтис // Поволжский педагогический поиск. – 2022. – № 2 (40). – С. 78-86. – DOI 10.33065/2307-1052-2022-2-40-78-86. – EDN CNVRCK.
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н // Гарант.ру : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/>

10. Татаринцева, Н. Ю. Педагогические условия формирования личностно-профессиональной компетенции будущих педагогов в условиях профессионально-ориентирующей образовательной среды университета / Н. Ю. Татаринцева // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 3 (71). – С. 303-309. – EDN EJVIMH.

11. Хижная, А. В. Формирование профессиональных компетенций педагога профессионального обучения / А. В. Хижная, Е. А. Уракова, В. М. Корнусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 313-315. – EDN JTLXXW.

12. Хмызова, Н. Г. Формирование профессиональных компетенции будущих педагогов посредством технологизации образовательной среды / Н. Г. Хмызова // Естественные и гуманитарные науки в современном мире : материалы VII Международной научно-практической конференции, Орёл, 16–18 мая 2024 года. – Орёл : Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2024. – С. 580-584. – EDN SHCRFI.

13. Червов, О. Б. Цифровой симулятор урока английского языка для будущего учителя : альтернатива или дополнение к практике в реальном классе? / О. Б. Червов, С. А. Цандер // Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты : сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 28 октября 2024 года. – Йошкар-Ола : Марийский государственный университет, 2025. – С. 693-699. – EDN QWUPGC.

References:

1. Bekshaev, I. A. The Essence and Features of the Formation of Professional Competencies of Future Teachers by Means of Virtual Reality Technologies / I. A. Bekshaev // Professional and Pedagogical Culture of Teachers and Lecturers: Theory and Practice of Educational Activities in Modern Society : Collection of Materials of the 10th International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 85th Anniversary of the Department of Pedagogy at BelSU, Belgorod, March 20–21, 2025. – Belgorod : Belgorod State National Research University, 2025. – Pp. 53-57. – EDN NQAEAG. – (In Russ.).

2. Bekshaev, I. A. Opportunities of virtual reality technologies in the formation of professional competencies of the future teacher / I. A. Bekshaev // Problems of modern pedagogical education. – 2025. – No. 89-2. – Pp. 31-34. – EDN VFAUHP. – (In Russ.).

3. Derkach, Yu. I. Development of Professional Competencies through a Demonstration Exam: The Role of a Teacher in Forming Self-Assessment and Reflection Skills / Yu. I. Derkach // Materials of the Pool of Scientific and Practical Conferences: Materials of the VII International Scientific and Practical Conference, the X International Scientific and Practical Conference, and the VII International Scientific and Practical Conference, Kerch, January 23–27, 2026. – Kerch : Kerch State Marine Technological University, 2026. – P. 1256-1259. – EDN EIZPQD. – (In Russ.).

4. Dobroselskaya, M. L. Smart-environment as a space for the formation of teachers' professional competencies in the conditions of digitalization / M. L. Dobroselskaya // All-Russian Pedagogical Forum – 2023 : collection of articles of the III All-Russian methodological and practical conference, Petrozavodsk, December 21, 2023. – Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership "New Science" (IP Ivanovskaya I.I.), 2023. – P. 51-59. – EDN HMBWFI. – (In Russ.).

5. Ilyina, I. V. Formation of Personal and Professional Competence of Future Teachers in the Context of the Regional Project «Professional Trajectory» / I. V. Ilyina, N. Yu. Tatarintseva // Shamovskie Chteniya: Collection of Articles from the XVII International Scientific and Practical Conference, Moscow, January 25 – February 3, 2025. In 2 volumes. Volume 2. – Moscow: NSUOS Publishing House, 2025. – Pp. 54-58. – (In Russ.).

6. Kiselev, B. V. Assessment of General Professional Competencies of Bachelors through a Digital Simulator of Pedagogical Activity / B. V. Kiselev // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev. – 2023. – No. 1 (118). – Pp. 148-155. – DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.019. – EDN YYRIAD. – (In Russ.).

7. Kolikova, E. G. Formation of Teachers' Professional Competencies in a Digital Educational Environment / E. G. Kolikova, N. Yu. Khafizova // Scientific Support for the System of Professional Development. – 2024. – No. 1 (58). – Pp. 125-132. – DOI 10.24412/2076-8907-2024-158-125-132. – EDN RDIKP. – (In Russ.).

8. Maltseva, A. P. Problems of Developing and Using VR Simulators in Teacher Training / A. P. Maltseva, N. M. Kasatkina, and V. V. Soltis // Povolzhsky Pedagogichesky Poisk. – 2022. – No. 2 (40). – Pp. 78-86. – DOI 10.33065/2307-1052-2022-2-40-78-86. – EDN CNVRCK. – (In Russ.).

9. On Approval of the Professional Standard «Teacher (Teaching Activities in the Field of Preschool, Primary General, Secondary General, and Secondary Specialized Education) (Educator, Teacher)»: Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 544n dated October 18, 2013 // Garant.ru : [website]. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> – (In Russ.).

10. Tatarintseva, N. Yu. Pedagogical conditions for the formation of personal and professional competence of future teachers in the conditions of a professionally oriented educational environment of a university / N. Yu. Tatarintseva // Uchenye zapiski : electronic scientific journal of Kursk State University. – 2024. – No. 3 (71). – Pp. 303-309. – EDN EJVIMH. – (In Russ.).

11. Khizhnaia, A. V. Formation of Professional Competencies of a Vocational Teacher / A. V. Khizhnaia, E. A. Urakova, V. M. Kornusova // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2023. – No. 78-2. – Pp. 313-315. – EDN JTLXXW. – (In Russ.).

12. Khmyzova, N. G. Formation of Professional Competencies of Future Teachers through the Technologization of the Educational Environment / N. G. Khmyzova // Natural Sciences and Humanities in the Modern World: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference, Oryol, May 16–18, 2024. – Oryol: Oryol State University named after I.S. Turgenev, 2024. – Pp. 580-584. – EDN SHCRFI. – (In Russ.).

13. Chervov, O. B. Digital Simulator of an English Lesson for Future Teachers: An Alternative or Supplement to Real-Classroom Practice? / O. B. Chervov, S. A. Tsander // Languages, Cultures, and Ethnic Groups. Formation of a Language Picture of the World: Philological and Methodological Aspects: Collection of Scientific Articles Based on the Materials of the XVI International Scientific and Practical Conference, Yoshkar-Ola, October 28, 2024. – Yoshkar-Ola: Mari State University, 2025. – Pp. 693-699. – EDN QWUPGC. – (In Russ.).

УДК 372.853

Гильфанова Анастасия Владимировна

учитель, МБОУ «Гимназия №107
«Открытие», г. Казань, Россия, timofeeva7755@gmail.com

Зарипова Рая Салиховна

кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Набережночелнинский государственный педагогический
университет», г. Набережные Челны, Россия, raya-zaripova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ГЕНЕТИКА»)

В статье представлена пример интеграции инструментов искусственного интеллекта (чат-боты, генераторы изображений, аналитические системы) в процесс обучения биологии в 10-11 классах (раздел «Генетика») с целью формирования естественнонаучной грамотности. Раскрыты принципиальные отличия дидактических материалов, созданных с помощью искусственного интеллекта от традиционных, заключающихся в персонализации, контекстности, допущении намеренных ошибок для критического анализа, уникальной визуализации, автоматизированной аналитике. В педагогическом эксперименте доказана эффективность применения методики: прирост результатов по контекстным заданиям в экспериментальной группе составил +6,0 баллов (против +2,4 в контрольной), решения задач ЕГЭ, линии 27 – +7,8 баллов (против +2,7 в контрольной). Коэффициент корреляции (r) между применением заданий, сформированных с помощью искусственного интеллекта и успешностью их выполнения составил 0,81 ($p < 0,001$).

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, искусственный интеллект, методика обучения биологии, генетика, персонализация, единый государственный экзамен.

Anastasia V. Gilfanova

Teacher, Gymnasium No. 107 «Otkrytiye», Kazan, Russia

Raya S. Zaripova

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Naberezhnye
Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

FORMATION OF SCIENTIFIC LITERACY IN BIOLOGY LESSONS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS (ON THE EXAMPLE OF THE GENETICS SECTION)

The article presents an example of integrating artificial intelligence tools (chatbots, image generators, and analytical systems) into the biology learning process in grades 10-11 (the «Genetics» section) in order to develop scientific literacy. The article reveals the fundamental differences between traditional and artificial intelligence-

based teaching materials, which include personalization, contextuality, intentional errors for critical analysis, unique visualization, and automated analytics. In the pedagogical experiment, the effectiveness of the methodology was proven: the increase in the results of contextual tasks in the experimental group was +6.0 points (compared to +2.4 in the control group), and the increase in the results of solving the Unified State Exam tasks, line 27, was +7.8 points (compared to +2.7 in the control group). The correlation coefficient (r) between the use of tasks generated by artificial intelligence and the success of their completion was 0.81 ($p < 0.001$).

Keywords: scientific literacy, artificial intelligence, biology teaching methods, genetics, personalization, unified state exam.

Для цитирования: Гильфанова, А. В. Формирование естественнонаучной грамотности на уроках биологии с использованием инструментов искусственного интеллекта (на примере раздела «Генетика») / А. В. Гильфанова, Р. С. Зарипова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 26-31.

For citing: Gilfanova, A. V. Formation of Natural Science Literacy in Biology Lessons Using Artificial Intelligence Tools (Based on the Genetics Section) / A. V. Gilfanova, R. S. Zaripova // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 26-31.

Введение. Современное образование переживает период фундаментальных трансформаций. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов и ориентация на международные исследования PISA сместили акцент с усвоения суммы знаний на формирование универсальных компетенций, ключевой из которых является естественнонаучная грамотность (ЕНГ) – способность человека использовать научные знания для объяснения явлений, планирования исследований и формулирования выводов на основе доказательств в реальных жизненных ситуациях [6; 8]. Как показывает изучение нормативных документов, «в ФГОС в систему оценки образовательных достижений введен специальный критерий «функциональность», отражающий способность учащихся решать внеучебные проблемы, приближенные к реальной жизни» [4]. Курс биологии, особенно раздел «Генетика», представляет для этого высокий потенциал в силу связи с медициной, селекцией, экологией и этическими дилеммами.

В работах педагогов указывается, что «одним из ключевых направлений последних лет, формирующих современное образование, является использование в педагогической работе искусственного интеллекта (ИИ)» [3]. Как отмечает С.М.Ажыкулов, «внедрение ИИ в образовательную среду открывает ряд возможностей для создания условий, необходимого для повышения качества обучения, расширения доступа к знаниям и формирования гибких образовательных траекторий, отвечающих индивидуальным потребностям каждого учащегося» [1]. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) открывают новые возможности для персонализации и интерактивности. Однако в школьной практике ИИ используется эпизодически, без системной методической связи с формированием конкретных результатов. Возникает противоречие между дидактическим потенциалом ИИ и отсутствием научно обоснованных методик его интеграции.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности методики формирования ЕНГ учащихся при изучении генетики с использованием ИИ-инструментов.

Материалы и методы. Опытное обучение проводилось в МБОУ «Гимназия №107 «Открытие» г. Казани в 1-й и 2-й четвертях 2025-2026 учебного года. Участвовали две группы 11-х классов: контрольная группа (КГ) – 11 «Л» ($n=24$); экспериментальная группа (ЭГ) – 11 «М» ($n=25$). Группы уравнивались по успеваемости за предыдущий год (средний балл по биологии – 4,1 и 4,2 соответственно), преподавание вел один учитель (автор исследования). Это позволило контролировать переменную «стиль преподавания». При выборе раздела биологии и тем руководствовались Федеральной рабочей программой по биологии для 10-11 классов [9].

Для входной и контрольной диагностики использовались два типа инструментов, разработанных с учетом рекомендаций ФИПИ и структуры PISA: комплексный тест и специализированный тест формата задач линии 27 ЕГЭ по генетике.

Комплексный тест на оценку ЕНГ включал три кейс-задания, каждое из которых моделировало реальную жизненную или исследовательскую ситуацию: проблема наследственного заболевания (гемофилия в королевских династиях); интерпретация данных экологического мониторинга (влияние мутагенов); анализ псевдонаучной статьи о «генах ожирения». При составлении заданий учитывались концепция контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким [2] и существенные характеристики заданий для формирования и оценки функциональной грамотности, указанные в работе Г.С.Ковалевой [5].

В рамках каждого кейса формулировались вопросы, оценивающие три ключевые компетенции ЕНГ, представленные в рамочной концепции PISA

- К1 – научное объяснение явлений
- К2 – оценка и планирование научного исследования
- К3 – интерпретация данных и использование доказательств [6; 10]:

Каждый кейс оценивался в 5 баллов, суммарно по заданиям на оценивание сформированности ЕНГ общее количество составляло максимум. 15 баллов. Оценка проводилась по детализированным критериям с

фокусом на аргументацию и логику, а не на воспроизведение фактов.

Специализированный тест «Задачи линии 27 ЕГЭ по генетике» состоял из 5 задач, полностью соответствующих формату и уровню сложности задания 27 КИМ ЕГЭ по биологии [7]. Задачи охватывали основные типы наследования: моногибридное и дигибридное скрещивание, сцепленное с полом наследование, взаимодействие генов (комплементарность, эпистаз). Каждая верно решенная задача оценивалась в 3 балла (в соответствии с кодификатором ЕГЭ), максимальный балл – 15. Особое внимание уделялось полноте и правильности оформления решения.

На основе анализа дидактического потенциала ИИ и критериев педагогической целесообразности (функциональная направленность, доступность, научная корректность, адаптивность к предметному содержанию) для обучения в экспериментальной группе была разработана модель интеграции, включающая пять блоков: целевой, содержательный, инструментальный, деятельностный и результативно-оценочный.

Инструментальный блок базировался на использовании следующих ИИ-сервисов:

- Чат-боты (ChatGPT, Gemini, Claude) – для генерации учебных задач, сценариев уроков, «ошибочных» текстов для критического анализа.
- Генераторы изображений (DALL-E 3, «Шедеврум») – для визуализации генетических процессов (кроссинговер, расхождение хромосом).
- Аналитические средства (Excel + ChatGPT) – для обработки результатов, выявления типичных ошибок и генерации персонализированных комментариев.

При реализации методики с вовлечением заданий, сконструированных при помощи ИИ в ЭГ учитывались следующие принципы:

- научная корректность и целесообразность – все материалы верифицированы учителем;
- дополняющая роль ИИ («учитель + ИИ») – стратегическое руководство остаётся за педагогом;
- развитие критического мышления и цифровой гигиены – обязательная рефлексия «Можно ли доверять этой информации?»;
- связь с реальными биологическими проблемами (контекстуальность);
- доступность и инклюзивность – бесплатные или условно-бесплатные инструменты.

В контрольной группе применялась традиционная объяснительно-иллюстративная методика: фронтальное объяснение материала с использованием стандартного учебника и презентаций, решение типовых задач из задачника, проверочные работы по образцу.

Для оценки связи между применением разработанной методики (независимая переменная) и достигнутыми результатами (зависимые переменные) использовался коэффициент корреляции Пирсона (r). Различия считались статистически значимыми при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение. На констатирующем этапе значимых различий между группами не обнаружено (рисунок 1). Уровень сформированности компетенций ЕНГ в обеих группах можно охарактеризовать как низкий, особенно это касается компетенции К2 (планирование исследования), что типично для учащихся, не вовлеченных в системную проектную и исследовательскую деятельность.

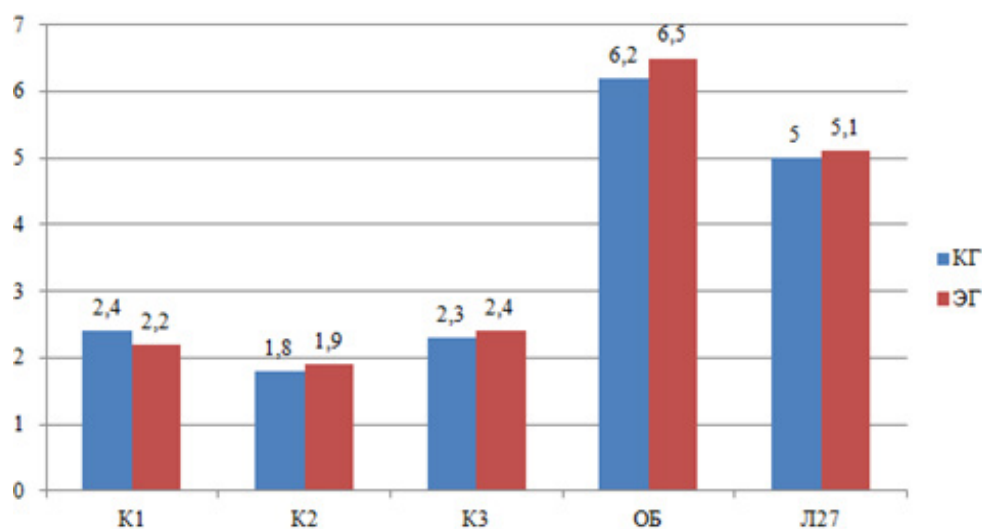


Рис. 1. Результаты входного тестирования

Результаты входного теста по задачам линии 27 ЕГЭ также не показали значимых различий (J27). Средние баллы (5,0 и 5,1 из 15) указывают на то, что учащиеся обеих групп на начальном этапе испытывали значительные трудности в решении генетических задач повышенной сложности.

В ходе исследования выявлены пять ключевых отличий, которые и обеспечивают прирост результатов. Данные систематизированы в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение традиционных заданий и заданий, созданных с помощью ИИ

Параметр сравнения	Традиционное задание (из учебника / задачника)	Задание, созданное с помощью ИИ	Конкретный пример из эксперимента
Вариативность и персонализация	3–5 фиксированных вариантов, одинаковых для всего класса	Бесконечная генерация уникальных вариантов с подстановкой разных данных/ ChatGPT / Gemini	«Создай 5 разных задач на анализ родословной по сцепленному с полом признаку. Данные и структуру семьи меняй кардинально»
Контекст и жизненная ситуация (ЕНГ)	Абстрактные формулировки («Скрестили АаВв с АаВв...»)	Встроенность в реальную проблему: медицина, селекция, экология, этика/ ChatGPT / Gemini	Кейс-загадка: «В семье, где оба родителя здоровы, рождается сын-дальтоник. Соседи обвиняют мать в неверности. Докажите или опровергните»
Наличие ошибок для критического анализа	Задания, как правило, даны без ошибок. Ученик воспроизводит верные знания	ИИ по заданному промту генерирует текст с 3–5 фактическими ошибками, которые ученик должен найти и опровергнуть/ Claude	Текст «Генетический паспорт: возможности и риски» содержит 4 ошибки (например, «наследование приобретенных признаков»)
Визуализация абстрактных процессов	Статичные обобщенные рисунки из учебника (часто черно-белые)	Генерация уникальных детализированных схем по текстовому описанию под конкретный урок/ DALL-E 3 (через ChatGPT)	«Создай иллюстрацию кроссинговера между гомологичными хромосомами с генами А, а, В, в. Покажи хиазмы»
Обратная связь и аналитика для учителя	Ручная проверка, общий разбор типичных ошибок (без персонализации)	Автоматическая группировка ошибок по причинам + генерация персонализированных корректирующих заданий /ChatGPT + Excel	«Проанализируй ошибочные ответы на тему "Сцепленное с полом наследование". Найди верное решение с пошаговыми пояснениями.

После проведения формирующего этапа (16 уроков) была проведена контрольная диагностика с использованием аналогичных по структуре, но иных по содержанию тестов (рисунок 2).

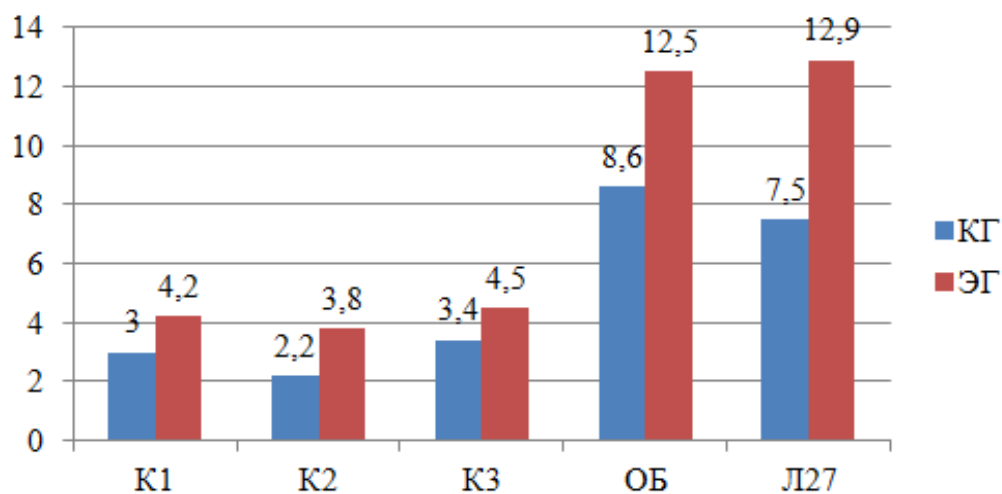


Рис. 2. Результаты контрольного тестирования

Результаты опытного обучения показали явный разрыв между группами. В экспериментальной группе средний балл по заданиям на сформированность естественнонаучной грамотности оказался на 3,9 выше, чем в контрольной. Особенно заметной оказалась разница по компетенции К2 (планирование исследования): в

ЭГ средний балл поднялся до 3,8, а в КГ так и остался на очень низком уровне - 2,2. Можно считать, что это прямой эффект от системной работы с кейсами и заданиями, которые генерировала нейросеть: ребятам постоянно приходилось выдвигать и проверять гипотезы. Хорошую динамику в ЭГ дала и компетенция КЗ (работа с доказательствами) – что является результатом регулярного критического разбора текстов.

Проверка статистической значимости различий подтвердила наличие - сильной положительной связи между типом группы и итоговым баллом за тест по сформированности ЕНГ. Коэффициент корреляции составил $r = 0,72$ ($p < 0,001$).

Самые ощутимые отличия обнаружены в заданиях линии 27 ЕГЭ. В контрольной группе средний балл вырос с 5,0 до 7,5, а в экспериментальной, где использовали вариативные задачи, сгенерированные ИИ, – до 12,9 из 15 возможных. Такой прогресс объясняется просто: нейросеть каждый раз предлагала не шаблонные задачи, а разные, и ученики учились не заученным приёмам, а гибкому алгоритму действий. Они стали быстрее анализировать условия и безошибочно применять нужные генетические законы.

Дополнительная проверка подтвердила наличие сильной корреляции между группой и баллом за эти задачи $r = 0,81$, $p < 0,001$. Всё это говорит о том, что обучение с ИИ-поддержкой заметно эффективнее традиционного подхода. Её применение способствует не только усвоению предметного содержания, но и развитию метапредметных компетенций, в частности навыков планирования исследовательской деятельности; способности критически работать с информацией.

Заключение. Апробация методики разработки учебных заданий с привлечением технологий искусственного интеллекта в рамках изучения раздела «Генетика» продемонстрировала её высокую эффективность. Внедрение данной методики позволяет существенно повысить качество и вариативность учебного контента без увеличения нагрузки на педагога; переориентировать образовательный процесс с трансляции информации на организацию интеллектуальной деятельности учащихся.

Использование ИИ для создания персонализированных задач, проблемных кейсов, «ошибочных» текстов и уникальных визуализаций способствует повышению уровня естественнонаучной грамотности и экзаменационной готовности обучающихся, что подтверждается статистически значимыми результатами исследования.

На наш взгляд, можно выделить следующие перспективные направления для дальнейшего изучения:

- распространение разработанной методики на другие разделы школьного курса биологии, включая экологию, эволюционную биологию и анатомию человека.
- проведение сравнительных исследований эффективности методики в различных типах образовательных учреждений (городские и сельские школы, профильные классы).

Вклад авторов. Зарипова Р. С. - идея, написание статьи. Гильфанова А. В. - проведение диагностики среди школьников, проектирование мероприятий, обработка материала.

Contribution of the authors. Zaripova R. S. - idea, writing an article. Gilfanova A. V. - conducting diagnostics among schoolchildren, processing the material.

Список источников:

1. Ажыкулов, С. М. Искусственный интеллект в сфере образования / С. М. Ажыкулов // Архонт. – 2024. – № 4 (43). – С. 44-48. – EDN QMZSAF. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69207766> (дата обращения: 28.04.26)
2. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Москва : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
3. Видова, Т. А. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе / Т. А. Видова, И. Н. Романова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – № 1 (42). – С. 27-35. – DOI 10.21777/2500-2112-2023-1-27-35. – EDN DYOKHP. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=52519316> (дата обращения: 27.04.26).
4. Зарипова, Р. С. Формирование естественнонаучной грамотности на уроках биологии: методы и при / Р. С. Зарипова, А. В. Гильфанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2026. – № 90-3. – С. 135-137. – EDN OWHJAW.
5. Ковалева, Г. С. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» / Г. С. Ковалева, Н. И. Колачев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Том 2, № S1 (90). – С. 9-32. – DOI 10.24412/2224-0772-2023-90-9-32. – EDN TLITNZ.
6. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) - URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>
7. Рохлов, В. С. ЕГЭ. Биология : типовые экзаменационные варианты / В. С. Рохлов, Р. А. Петросова. – Москва : Национальное образование, 2025. – 544 с.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501748>

9. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Биология : (базовый уровень) : (для 10–11 классов образовательных организаций). – Москва, 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/27_ФРП-Биология_10-11-классы_база.pdf

10. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. – Paris : OECD Publishing, 2019. – 308 p. – URL: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (дата обращения: 10.04.2026)

References:

1. Azhykulov, S. M. Artificial Intelligence in the Field of Education / S. M. Azhykulov // Arkhon. – 2024. – No. 4 (43). – Pp. 44-48. – EDN QMZSAF. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69207766> (date of access: 28.04.26). – (In Russ.).

2. Verbitsky, A. A. Competence-Based Approach and the Theory of Contextual Learning / A. A. Verbitsky. – Moscow : ITs PKPS. – 2004. – 84 p. – (In Russ.).

3. Vidova, T. A. Opportunities for Applying Artificial Intelligence Technologies in the Educational Process / T. A. Vidova, I. N. Romanova // Educational Resources and Technologies. – 2023. – No. 1 (42). – Pp. 27-35. – DOI 10.21777/2500-2112-2023-1-27-35. – EDN DYOKHP. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=52519316> (accessed: 27.04.26). – (In Russ.).

4. Zaripova, R. S. Formation of Natural Science Literacy in Biology Lessons: Methods and Prerequisites / R. S. Zaripova, A. V. Gilfanova // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2026. – No. 90-3. – Pp. 135-137. – EDN OWHJAW. – (In Russ.).

5. Kovaleva, G. S. The functionality of the project «Monitoring the formation of students' functional literacy» / G. S. Kovaleva, N. I. Kolachev // Domestic and foreign pedagogy. – 2023. – Vol. 2, No. S1 (90). – Pp. 9-32. – DOI 10.24412/2224-0772-2023-90-9-32. – EDN TLITNZ. – (In Russ.).

6. Programme for International Student Assessment (PISA) - URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

7. Rokhlov, V. S. EGE. Biology: Standard Examination Options / V. S. Rokhlov, R. A. Petrosova. – Moscow : National Education, 2025. – 544 p. (In Russ.). – (In Russ.).

8. On Approval of the Federal State Educational Standard for Secondary General Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated May 17, 2012. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501748> – (In Russ.).

9. Federal Working Program for Secondary General Education. Biology: (Basic Level) : (for 10–11 grades of educational organizations). – Moscow, 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/27_FRP-Biology_10-11-classes_base.pdf – (In Russ.).

10. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. – Paris : OECD Publishing, 2019. – 308 p. – URL: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (дата обращения: 10.04.2026)

УДК 37.013:004.8

Салахова Римма Исмагиловна

учитель, ГАОУ «Полилингвальный комплекс «Адымнар - путь к знаниям и согласию», г. Казань, Россия, 96262011@mail.ru

ПРОМПТ КАК НОВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УМЕНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ИИ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ШКОЛЫ

Стремительное проникновение генеративных нейросетей в школу опережает темпы профессиональной подготовки учителя к работе с ними. В статье обосновывается тезис о том, что педагогический промпт – самостоятельная дидактическая категория, а умение его проектировать – новое профессиональное умение педагога. На основе анализа отечественных публикаций раскрыты генезис, структура и типология педагогического промпта, охарактеризованы уровни ИИ-компетентности и описаны типичные дефициты промпт-инжиниринга, выявленные пилотажным анкетированием учителей. Предложена модель формирования ИИ-компетентности педагога через освоение умения проектировать педагогические промпты, включающая целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный блоки. Разработан предметно-независимый конструктор педагогических промптов, применимый в дополнительном профессиональном образовании и внутришкольном методическом сопровождении. Полученные результаты дают учителю инструмент перевода неявной практики работы с нейросетью в воспроизводимое профессиональное действие.

Ключевые слова: педагогический промпт, промпт-инжиниринг, ИИ-компетентность педагога, цифровая трансформация школы, генеративные нейросети, дидактическая категория, профессиональное развитие учителя, конструктор педагогических промптов.

Rimma I. Salakhova

Teacher, Polylingual Complex 'Adymnar – Path to Knowledge and Harmony', Kazan, Russia

PROMPT AS A NEW PEDAGOGICAL SKILL: DEVELOPING TEACHER'S AI COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF SCHOOL

The rapid penetration of generative neural networks into school practice outpaces the professional preparation of teachers to work with them. The article argues that a pedagogical prompt is an independent didactic category, while the ability to design it is a new professional skill of the teacher. Based on the analysis of Russian publications, the paper reveals the genesis, structure and typology of the pedagogical prompt, characterises levels of teacher's AI competence and describes typical prompt-engineering deficits detected through a pilot survey of school teachers. A model for developing teacher's AI competence through pedagogical prompt design is proposed; it includes target, content, technological and evaluation blocks. A subject-independent constructor of pedagogical prompts is presented and recommended for use in continuing professional education and in-school methodological support. The results give the teacher a tool to transform tacit practice of working with a neural network into a reproducible professional action.

Keywords: pedagogical prompt, prompt engineering, teacher's AI competence, digital transformation of school, generative neural networks, didactic category, teacher's professional development, pedagogical prompt constructor.

Для цитирования: Салахова, Р. И. Промпт как новое педагогическое умение: формирование ИИ-компетентности педагога в условиях цифровой трансформации школы // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 31-38.

For citing: Salakhova, R. I. Prompt as a New Pedagogical Skill: Developing Teacher's AI Competence in the Context of Digital Transformation of School / R. I. Salakhova // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 31-38.

Введение. Цифровизация образования последних пяти лет резко изменила технологическую обстановку, в которой работает российский учитель. Доступ к генеративным языковым моделям (ChatGPT, GigaChat, YandexGPT, Kandinsky, «Шедеврум») открыт сегодня практически из любого школьного кабинета [13]. Однако распространение технологии опережает профессиональную готовность педагогов: исследователи фиксируют у учителей системные трудности при формулировке запросов и оценке полученного материала [16; 18]. Возникает методическая асимметрия: цифровой помощник доступен каждому, а систематическое умение профессионально им пользоваться у большинства учителей пока не сформировано.

В нормативной плоскости задача обозначена. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 относит развитие искусственного интеллекта к числу национальных приоритетов [11], а федеральный проект «Цифровая образовательная среда» закрепляет цифровую инфраструктуру школы как обязательное условие современного образования [13]. Вместе с тем в Федеральном законе об образовании в Российской Федерации [12] фигура учителя описывается через классические профессиональные компетенции; нормативно закреплённого требования к умению работать с генеративной моделью пока нет. Качество педагогического запроса (промпта) при этом становится скрытым фактором, от которого зависит, окажется ли нейросеть надёжным помощником или источником дидактически слабого материала.

Цель статьи – обосновать и разработать модель формирования ИИ-компетентности педагога через освоение умения проектировать педагогические промнты в условиях цифровой трансформации общеобразовательной школы. Объектом исследования выступает процесс профессионального развития педагога общеобразовательной школы, а его предметом является формирование ИИ-компетентности педагога через освоение умения проектировать педагогические промнты.

Материалы и методы. Методологическую базу составили теоретический анализ научной и методической литературы, классификация и типологизация, моделирование педагогических процессов, а также пилотажное анкетирование учителей и качественный анализ составленных ими промнтов. Полагаем, что предложенная модель применима в системе дополнительного профессионального образования и во внутришкольном методическом сопровождении [3].

Освоение умения проектировать педагогический промпт невозможно осмыслить вне более широкой профессиональной рамки. Проектирование запроса – лишь видимая часть айсберга; за ней стоит система знаний, навыков и установок, которую в современной литературе обозначают как ИИ-компетентность педагога [16]. Полагаем, что обращение к этой категории позволяет соединить теоретическую характеристику промпта, обоснованную выше, с эмпирически наблюдаемыми дефицитами учительской практики.

В отечественной педагогической теории ИИ-компетентность рассматривается как составляющая

более общей цифровой грамотности учителя, не сводимая к ней [8]. С позиции А.В. Хуторского, любая профессиональная компетентность – это совокупность смыслового, содержательного и деятельностного компонентов, связанных образовательной практикой [10, с. 92]. На наш взгляд, именно эта триада позволяет распаковать ИИ-компетентность педагога без избыточной дробности.

Опираясь на работы П.В. Сысоева [15], а также на типологию С.В. Титовой, описывающую цифровую методику обучения через единство технологии, дидактики и рефлексии [16, с. 41], в структуре ИИ-компетентности педагога целесообразно выделять три компонента: когнитивный, операциональный и рефлексивно-этический. Они не образуют жёсткой иерархии и развиваются параллельно, но взаимосвязанно. Слабость одного компенсируется лишь частично за счёт других – устойчивого результата без всех трёх не получить.

Когнитивный компонент включает понимание принципов работы больших языковых моделей, их возможностей и системных ограничений: вероятностной природы ответа, склонности к конфабуляции, чувствительности к формулировке. Учитель, у которого этот компонент развит, не воспринимает нейросеть как «всезнающий справочник» и сознательно проверяет факты до использования материала на уроке. Думается, именно когнитивный дефицит лежит в основе наиболее опасных ошибок – ситуаций, когда выдуманные сетью «факты» попадают непосредственно в учебный процесс.

Операциональный компонент охватывает собственно умение проектировать промпты: задавать роль, цель, контекст, формат и ограничения. Здесь решается, превратится ли запрос в дидактически выверенный продукт или останется поверхностной репликой [17]. Любопытно, что именно эта часть ИИ-компетентности на сегодня наименее формализована в программах повышения квалификации: учителя осваивают её эмпирически, методом проб и ошибок.

Рефлексивно-этический компонент связан с оценкой педагогом сгенерированного материала и с готовностью отвечать за его применение перед учениками и родителями. Сюда же относятся вопросы добросовестного использования: указание на участие нейросети, защита персональных данных, недопустимость подмены живого общения. Сувинова, Ананин и Шевелёва, сопоставляя российский и зарубежный опыт, подчёркивают: именно этот компонент пока наиболее уязвим у российского учителя [14, с. 322].

Для проверки выдвинутых теоретических положений в 2025/2026 учебном году было проведено пилотажное исследование, направленное на диагностику дефицитов промпт-инжиниринга у учителей общеобразовательных школ. В нём приняли участие 86 педагогов городских и сельских школ Республики Татарстан, преподающих предметы естественно-научного, гуманитарного и художественно-эстетического циклов. Стаж работы участников – от 2 до 32 лет; до начала исследования о регулярной работе с генеративными нейросетями заявили около двух третей опрошенных.

Использовались два основных метода: анкетирование и качественный анализ составленных учителями промптов. Анкета включала закрытые вопросы о частоте обращения к нейросетям и сферах их применения, а также открытые задания: сформулировать промпт для подготовки карточки по своему предмету, для проверки письменной работы и для дифференциации заданий под двух условных учеников разного уровня. Каждый промпт оценивался по пяти параметрам: обозначена ли роль, описана ли учебная цель, задан ли контекст, прописаны ли ограничения и определён ли требуемый формат ответа [9].

Результаты. Обращение к промпту как педагогической категории требует историко-терминологического осмысления. Российский педагогический дискурс заимствовал это слово из области компьютерных наук, где им обозначали строку запроса к большой языковой модели. Перенос в сферу образования не свёлся к механическому повторению термина: содержание понятия подверглось серьёзной переработке за последние пять лет.

Английское prompt восходит к латинскому *promptus* – «готовый, побуждающий». И.С. Лукинский и И.А. Горшенева обращают внимание на то, что функция побуждения, запуска направленного размышления, роднит промпт с классической педагогической подсказкой [9]. Однако промпт обращён не к ученику, а к машине, и это принципиально меняет субъектную конфигурацию образовательного взаимодействия: педагог побуждает посредника между собой и обучающимся.

Первый этап бытования термина мы условно обозначаем как технико-инструментальный; он охватывает период с 2020 по 2022 год. Промпт рассматривался почти исключительно как строка символов, удовлетворяющая синтаксическим требованиям конкретной модели. Педагогическая рефлексия в тот период практически отсутствовала: школа ещё не столкнулась с массовым применением генеративных нейросетей.

Второй этап, методико-адаптационный (2023–2024 гг.), связан с проникновением больших языковых моделей в повседневную практику преподавания. Л.В. Константинова и её соавторы отмечают, что именно тогда учительское сообщество впервые осознало зависимость качества учебного материала от формулировки исходного запроса [2]. Л.В. Капустина с коллегами показала, что ChatGPT в школьном обиходе может оказаться как противником добросовестного обучения, так и партнёром педагога; развилку определяет именно качество запроса [7]. Близкую позицию занимают П.В. Канатъев, О.Н. Филатова и С.А. Зиновьева, фиксируя зависимость дидактического эффекта от формулировки промпта в среднем и высшем профессиональном образовании [6].

Третий этап, дидактико-категориальный, оформляется с 2025 года. Р.М. Ахмадуллина и её коллеги выдвигают тезис о том, что умение конструировать промпты становится отдельной компетенцией в структуре медиакомпетентности будущего педагога [1]. М.А. Давлатова и М.В. Сперанская идут дальше: промпт-

инжиниринг трактуется ими как ключевая компетенция, требующая собственной системы оценивания [3]. Полагаем, что именно работы 2025 года переводят дискуссию из плоскости «как добиться нужного ответа от модели» в плоскость «как спроектировать запрос, отвечающий педагогическим задачам урока».

Закрепление промпта в категориальном аппарате педагогики требует соотнесения его с устоявшейся системой понятий. А.А. Сафонов и М.А. Сафонова рассматривают цифровые средства обучения как полноценный класс дидактических инструментов, оцениваемых через вклад в образовательные результаты ученика [13, с. 84]. По этому критерию промпт органично встраивается в ряд дидактических средств наравне с учебником или рабочей тетрадью, с одной принципиальной оговоркой: он остаётся инструментом педагога, а не обучающегося, и работает через нейросеть-посредник. С.А. Дочкин подчёркивает, что нейросети открывают новый канал для системы повышения квалификации педагогов, что требует встраивания промпт-инжиниринга в программы ДПО [4]. М.Н. Евстигнеев и И.А. Евстигнеева применили эту идею к подготовке учителя иностранного языка [5].

Подобный сдвиг согласуется с государственной политикой. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 рассматривает образование как одну из приоритетных сфер внедрения ИИ-технологий [11]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует педагогу свободу выбора методов обучения, что распространяется и на цифровые инструменты [12]. Т.И. Куликова прямо включает в перечень новых функций цифрового учителя проектирование запросов к ИИ-помощникам [8].

Структура педагогического промпта поддаётся аналитической реконструкции. Обзор публикаций последних двух лет позволяет выделить пять её компонентов: ролевая установка нейросети, цель педагогического действия, учебный контекст, ограничения генерации и формат выдачи. На наш взгляд, без любого из этих компонентов запрос превращается в произвольную поисковую формулу, теряющую дидактическую ценность. Ролевая установка задаёт коммуникативную позицию модели (например, «выступай как методист по физике для 8 класса»); цель фиксирует ожидаемый продукт; контекст вводит тему урока и уровень класса; ограничения отсекают нежелательные варианты по сложности и объёму; формат закрепляет структуру выдачи – таблицу, список или карточку задания.

Промпты различаются и по дидактической функции. Систематизация эмпирических находок учительского сообщества и выводов методических обзоров [1; 3; 9] позволяет выделить четыре функциональных типа педагогических промптов; они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Типология педагогических промптов по дидактической функции

Тип промпта	Дидактическая функция	Пример учебной задачи
Информационно-объяснительный	Подготовка учебного содержания к теме урока	Сформировать опорный конспект по теме «Закон Ома» для 8 класса
Конструкторско-проектный	Разработка учебных материалов и заданий	Составить набор задач возрастающей сложности по уравнениям
Диагностический	Проверка работ и оценивание результатов	Сформулировать критерии оценки сочинения по литературе для 9 класса
Рефлексивно-методический	Анализ педагогической ситуации и поиск решений	Предложить варианты разбора типичной ошибки в задаче на проценты

Данные таблицы 1 показывают, что педагогический промпт перекрывает основные звенья дидактического цикла – от подготовки содержания до его оценивания. Такая широта применения и оправдывает выделение промпта в самостоятельную дидактическую категорию, не сводимую ни к методическому приёму, ни к традиционному средству обучения. Граница между типами при этом остаётся подвижной: один и тот же запрос может одновременно решать диагностическую и рефлексивно-методическую задачу, если педагог просит модель не только оценить ответ ученика, но и предложить вариант работы с ошибкой [1; 3].

Распределение учителей по уровню сформированности трёх компонентов ИИ-компетентности приведено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение учителей по уровню сформированности компонентов ИИ-компетентности (n = 86), %

Уровень	Когнитивный, %	Операционный, %	Рефлексивно-этический, %
Низкий	37	54	48
Средний	44	33	37
Высокий	19	13	15

Данные таблицы 2 показывают характерный перекосяк: при относительно благополучном когнитивном компоненте (высокий и средний уровни в сумме охватывают 63 % выборки) операционный и рефлексивно-

этический компоненты заметно проседают. Иначе говоря, многие педагоги в общих чертах понимают, чем нейросеть отличается от поисковой системы, но не умеют профессионально с ней разговаривать и не выработали устойчивой позиции относительно границ её использования.

Особенно показателен низкий операциональный уровень – 54% выборки. Качественный анализ промптов подтвердил эту картину: только 14% запросов содержали явно обозначенную учебную цель, 22% – описание контекста (класс, тема, особенности учеников), 9% – критерии оценивания результата. Иначе как «учительским запросом наугад» это назвать трудно. На наш взгляд, перед нами не индивидуальная небрежность отдельных педагогов, а системный дефицит самой методической культуры работы с генеративным ИИ [4].

Сводный анализ материалов позволил выделить четыре типичных дефицита промпт-инжиниринга у учителей. Первый – размытость целевой установки: вместо учебной задачи формулируется общий запрос («сделай задание по теме»), что лишает нейросеть ориентира. Второй – отсутствие учебного контекста: возраст обучающихся, уровень подготовки и место темы в программе остаются за скобками. Третий – игнорирование критериев оценивания: педагог не оговаривает, по каким признакам результат будет считаться удачным. Четвёртый – шаблонность: один и тот же промпт переносится между предметами и классами без значимой адаптации, что обесмысливает саму идею индивидуализации.

Любопытно, что эти дефициты в целом совпадают с теми, которые фиксируются у учителей в странах с более длительной историей работы с генеративным ИИ [14; 15]. Стоит оговориться: пилотажная выборка не претендует на репрезентативность, а её региональная привязка ограничивает обобщения. Тем не менее устойчивость наблюдаемых паттернов даёт основания рассматривать выявленные дефициты как типовые, а не случайные.

Полученная картина позволяет утверждать следующее. Цифровая инфраструктура школы и доступ учителей к генеративным нейросетям сегодня заметно опережают сложившуюся профессиональную культуру их применения. Преодолеть разрыв возможно лишь специальной целенаправленной работой – построением модели формирования ИИ-компетентности педагога через освоение промпт-инжиниринга, описанию которой посвящён следующий раздел статьи.

Зафиксированный выше разрыв между технической доступностью генеративных нейросетей и профессиональной культурой их применения требует целенаправленного методического ответа. Полагаем, что в условиях цифровой трансформации школы, обозначенной в федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» [13], таким ответом служит модель формирования ИИ-компетентности педагога, ядром которой становится освоение промпт-инжиниринга как самостоятельного профессионального умения [18].

Модель опирается на деятельностный подход и включает четыре взаимосвязанных блока. Целевой блок задаёт ориентир: сформировать у педагога устойчивое умение проектировать дидактически выверенные запросы к генеративной модели в урочной и внеурочной работе. Содержательный блок описывает дидактические единицы освоения: структуру промпта, его типологию, типичные дефициты учителей и этические рамки применения нейросетей в школе. Технологический блок задаёт способ освоения и чередует разбор эталонных промптов, самостоятельное проектирование по шаблонам и взаимную экспертизу коллег. Оценочно-результативный блок включает повторную экспертную оценку промптов педагога по тем же пяти параметрам, что использовались на пилотажном этапе. М.А. Давлатова и М.В. Сперанская справедливо указывают: подобные параметры способны выступать рабочей шкалой для оценивания компетенции промпт-инжиниринга [3, с. 60].

П.В. Сысоев обращает внимание на то, что при описании ИИ-компетентности педагога важно различать содержание (что осваивается) и процедуру (как осваивается) [15, с. 65]. В предложенной модели эта дистинкция реализуется через различие содержательного и технологического блоков. Отказ от их слияния, на наш взгляд, удерживает курсы повышения квалификации от характерного соскальзывания на инструментальный уровень: учителей обучают конкретным сервисам, но не формируют у них устойчивых дидактических установок.

Технологическим ядром модели выступает предметно-независимый конструктор педагогических промптов – набор шаблонов, организованных по типу решаемой учителем задачи. Все шаблоны построены по единому каркасу из пяти полей: «роль», «учебная цель», «контекст», «ограничения», «формат ответа». Различаются они содержанием подсказывающих вопросов, которые помогают педагогу заполнить каждое поле применительно к своему предмету. Подобная организация согласуется с методическими аспектами развития компетенции промпт-инжиниринга, описанными Р.М. Ахмадуллиной с соавторами [1, с. 235]. Базовые шаблоны конструктора представлены в таблице 3.

Таблица 3

Базовые шаблоны конструктора педагогических промптов

Тип задачи	Назначение шаблона	Содержательный фокус заполнения
Урочная деятельность	Подготовка дидактических материалов к уроку	Класс и тема, целевой уровень сложности, ожидаемый формат материала
Внеурочная деятельность	Сценарии классных часов, проектов, конкурсов	Образовательные дефициты, ценностные акценты, формат итогового продукта

Проверка работ	Поддержка диагностики и обратной связи	Критерии оценивания, ожидаемые ошибки, требования к комментарию
Дифференциация заданий	Адаптация под разный уровень обучающихся	Профили учеников, диапазон сложности, общий контекст темы

Содержание таблицы 3 показывает: каркас «5 полей» сохраняется во всех типах задач, но фокус заполнения смещается. При проверке учебных работ ключевым становится прозрачное предъявление критериев оценивания, что отчасти снимает выявленный во второй части статьи дефицит – игнорирование признаков успешности результата. Конструктор не претендует на исчерпывающую полноту; скорее, он задаёт минимально необходимый каркас, на который педагог достраивает предметную специфику.

Применение модели и конструктора целесообразно выстраивать в трёх контурах. Первый – система дополнительного профессионального образования: на курсах повышения квалификации педагоги осваивают конструктор, прорабатывают типичные дефициты на собственных запросах и получают экспертную обратную связь. В.И. Токтарова и О.В. Ребко указывают, что без специально организованной образовательной среды промпт-инжиниринг учителя осваивают эмпирически, в логике ошибок и компромиссов [17, с. 11]. Второй контур связан с внутришкольным методическим сопровождением: предметные кафедры разбирают практические кейсы и уточняют шаблоны под специфику предмета. Третий контур, наставничество, обеспечивает молодому педагогу не только методическую поддержку, но и рабочий банк проверенных промптов от более опытного коллеги.

Реалистично оцениваем границы применимости модели. В рамках национального проекта «Образование» уже формируется инфраструктура цифровой образовательной среды [13; 10], однако её методическое наполнение в части ИИ-компетентности педагога пока остаётся предметом профессиональной самоорганизации. Описанный подход и конструктор промптов, по нашему мнению, заполняют эту нишу и пригодны для тиражирования в системе ДПО и внутришкольной методической работе.

Заключение. Полученные данные складываются в целостную картину, ключевые выводы которой представлены ниже. Реконструкция показала, что педагогический промпт прошёл путь от технической инструкции к самостоятельной дидактической категории через технико-инструментальный, методико-адаптационный и дидактико-категориальный этапы. Структурно он описывается через устойчивую пятикомпонентную схему: роль нейросети, учебная цель, дидактический контекст, формат продукта, ограничения по содержанию. Опора на этот каркас и отделяет дидактически выверенный запрос от обиходного.

ИИ-компетентность педагога раскрыта в работе как трёхкомпонентный конструкт. Когнитивная составляющая отражает понимание принципов работы языковых моделей, операциональная фиксирует умение проектировать запрос, а рефлексивно-этическая описывает критическое отношение учителя к сгенерированному материалу. Пилотажная диагностика зафиксировала характерную асимметрию: на фоне относительно благополучного когнитивного компонента операциональная сторона страдает выраженными дефицитами. К типичным относятся размытость целевой установки, недостаточный учёт контекста, отказ от верификации материала и нерелексивное переиспользование готовых ответов.

Третья задача решена через построение модели формирования ИИ-компетентности педагога и сопровождающего её предметно-независимого конструктора педагогических промптов. Модель опирается на деятельностный подход и объединяет четыре блока: целевой, содержательный, технологический, оценочный. Конструктор реализует то же умение в виде каркаса из пяти полей и набора шаблонов под типовые задачи учителя – от подготовки дидактических материалов до проверки работ обучающихся.

Практическая значимость состоит в том, что разработанные модель и конструктор переводят стихийное использование генеративных нейросетей школьными учителями в плоскость управляемого профессионального умения. Предметная независимость конструктора позволяет встраивать его в действующие программы повышения квалификации в большинстве школьных дисциплин. Реалистично оцениваем границы работы: пилотажная выборка ограничена по объёму и охвату, а полученные оценки нуждаются в подтверждении на расширенной базе. Перспективным направлением видится лонгитюдное наблюдение за динамикой ИИ-компетентности педагогов, прошедших обучение по предложенной модели.

Список источников:

1. Ахмадуллина, Р. М. Методические аспекты развития компетенции промпт-инжиниринга для решения педагогических задач в структуре медиакомпетентности будущего педагога / Р. М. Ахмадуллина, Н. Р. Валиахметова, И. Э. Ярмакеев // Филология и культура. – 2026. – № 1 (83). – С. 233-240. – DOI 10.26907/2782-4756-2026-83-1-233-240. – EDN VKIQIU.
2. Генеративный искусственный интеллект в образовании : дискуссии и прогнозы / Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров [и др.] // Открытое образование. – 2023. – Том 27, № 2. – С. 36-48. – DOI 10.21686/1818-4243-2023-2-36-48. – EDN VPMIZK.
3. Давлатова, М. А. Промпт-инжиниринг как ключевая компетенция в образовании : сущность, особенности и подходы к оцениванию / М. А. Давлатова, М. В. Сперанская // Высшее образование в России. – 2026. – Том 35, № 2. – С. 53-73. – DOI 10.31992/0869-3617-2026-35-2-53-73. – EDN HGZDXP.
4. Дочкин, С. А. Нейросети - новый инструмент для системы повышения квалификации педагогических

кадров / С. А. Дочкин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – № 2 (59). – С. 35-42. – DOI 10.24412/2076-8907-2024-259-35-42. – EDN QBMLZE.

5. Евстигнеев, М. Н. Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка / М. Н. Евстигнеев, И. А. Евстигнеева // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2025. – Том 30, № 4. – С. 795-813. – DOI 10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813. – EDN PZHYEV.

6. Канатьев, П. В. применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П. В. Канатьев, О. Н. Филатова, С. А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 67-69. – EDN BZSDSO.

7. Капустина, Л. В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? / Л. В. Капустина, Ю. Д. Ермакова, Т. В. Калюжная // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 10. – С. 119-132. – DOI 10.24412/2304-120X-2023-11099. – EDN VBUZAI.

8. Куликова, Т. И. «цифровой» учитель : новые роли, функции и компетенции / Т. И. Куликова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Том 15, № 4. – С. 482-497. – DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-4-560. – EDN CUNJRR.

9. Лукинский, И. С. Промпт-инжиниринг в образовательном процессе и научной деятельности или к вопросу о необходимости обучения работе с искусственным интеллектом / И. С. Лукинский, И. А. Горшенева // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 4. – С. 148-154. – DOI 10.24412/2658-638X-2024-4-148-154. – EDN HICAWX.

10. Национальный проект «Образование». Цифровая образовательная среда : федеральный проект. // Министерство просвещения Российской Федерации : [сайт]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 09.05.2026).

11. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 25.04.2026) // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.05.2026).

12. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») : Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 (редакция от 15.02.2024) // КонсультантПлюс [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (дата обращения: 09.05.2026).

13. Сафонов, А. А. Цифровая педагогика. Практический курс : учебник и практикум для вузов / А. А. Сафонов, М. А. Сафонова. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 285 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-19747-1.

14. Сувилова, А. Ю. Искусственный интеллект в школьном и вузовском преподавании : российский и зарубежный опыт / А. Ю. Сувилова, Д. П. Ананин, Н. Н. Шевелева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 9. – С. 318-330. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11190. – EDN ZNOHAG.

15. Сысоев, П. В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта : структура и содержание / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2025. – Том 34, № 6. – С. 58-79. – DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. – EDN ZJMQFD.

16. Титова, С. В. Цифровая методика обучения иностранным языкам : учебник для вузов / С. В. Титова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 248 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-16848-8.

17. Токтарова, В. И. Промпт-инжиниринг как цифровая компетенция педагога: новые вызовы и возможности / В. И. Токтарова, О. В. Ребко // Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве : сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 10–26 марта 2025 года. – Санкт-Петербург: ООО Центр научно-информационных технологий Астерион, 2025. – С. 306-312. – EDN WGPZQH.

18. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – 3-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 406 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14199-3.

References:

1. Akhmadullina, R. M. Methodological aspects of developing industrial engineering competence for solving pedagogical problems in the structure of media competence of future teachers / R. M. Akhmadullina, N. R. Valiakhmetova, I. E. Yarmakeev // Philology and Culture. – 2026. – No. 1 (83). – P. 233-240. – DOI 10.26907/2782-4756-2026-83-1-233-240. – EDN VKIQIU.

2. Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts / L. V. Konstantinova, V. V. Vorozhihin, A. M. Petrov [et al.] // Open education. – 2023. – Vol. 27, No. 2. – P. 36-48. – DOI 10.21686/1818-4243-2023-2-36-48. – EDN VPMIZK.

3. Davlatova, M. A. Prompt engineering as a key competence in education: essence, features and approaches to assessment / M. A. Davlatova, M. V. Speranskaya // Higher education in Russia. – 2026. – Vol. 35, No. 2. – Pp. 53-73. – DOI 10.31992/0869-3617-2026-35-2-53-73. – EDN HGZDXP.

4. Dochkin, S. A. Neural networks - a new tool for the system of advanced training of teaching staff / S. A. Dochkin // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2024. – No. 2 (59). – P. 35-42. – DOI 10.24412/2076-8907-2024-259-35-42. – EDN QBMLZE.

5. Evstigneev, M. N. Developing Prompt Engineering Skills in Future Foreign Language Teachers / M. N.

Evstigneev, I. A. Evstigneeva // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. – 2025. – Vol. 30, No. 4. – P. 795-813. – DOI 10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813. – EDN PZHYEV.

6. Kanatiev, P. V. Application of neural networks in the educational process of secondary and higher vocational education / P. V. Kanatiev, O. N. Filatova, S. A. Zinovieva // Problems of modern pedagogical education. - 2024. - No. 84-4. - Pp. 67-69. - EDN BZSDSO.

7. Kapustina, L. V. ChatGPT and education: eternal confrontation or possible cooperation? / L. V. Kapustina, Yu. D. Ermakova, T. V. Kalyuzhnaya // Scientific and methodological electronic journal «Concept». - 2023. - No. 10. - Pp. 119-132. - DOI 10.24412/2304-120X-2023-11099. - EDN VBUZAI.

8. Kulikova, T. I. «Digital» Teacher: New Roles, Functions, and Competencies / T. I. Kulikova // Russian Journal of Education and Psychology. - 2024. - Vol. 15, No. 4. - Pp. 482-497. - DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-4-560. - EDN CUNJRR.

9. Lukinsky, I. S. Prompt engineering in the educational process and scientific activity, or on the need for training in working with artificial intelligence / I. S. Lukinsky, I. A. Gorsheneva // Psychology and pedagogy of service activity. - 2024. - No. 4. - Pp. 148-154. - DOI 10.24412/2658-638X-2024-4-148-154. - EDN HICAWX.

10. National Project «Education». Digital Educational Environment: Federal Project. // Ministry of Education of the Russian Federation: [website]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (accessed: 09.05.2026).

11. On Education in the Russian Federation: Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ (as amended on 25.04.2026) // ConsultantPlus: [website]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 09.05.2026).

12. On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation (together with the «National Strategy for the Development of Artificial Intelligence through 2030»): Decree of the President of the Russian Federation of 10.10.2019 No. 490 (as amended on 15.02.2024) // ConsultantPlus [website]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (accessed: 09.05.2026).

13. Safonov, A. A. Digital Pedagogy. Practical Course: Textbook and Workshop for Universities / A. A. Safonov, M. A. Safonova. – Moscow: Yurait Publishing House, 2026. – 285 p. – (Higher Education). – ISBN 978-5-534-19747-1.

14. Suvirova, A. Yu. Artificial Intelligence in School and University Teaching: Russian and Foreign Experience / A. Yu. Suvirova, D. P. Ananin, N. N. Sheveleva // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». - 2025. - No. 9. - Pp. 318-330. - DOI 10.24412/2304-120X-2025-11190. - EDN ZNOHAG.

15. Sysoev, P. V. Competence of a Modern Teacher in the Field of Artificial Intelligence: Structure and Content / P. V. Sysoev // Higher Education in Russia. - 2025. - Vol. 34, No. 6. - Pp. 58-79. – DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. – EDN ZJMQFD.

16. Titova, S. V. Digital methods of teaching foreign languages: a textbook for universities / S. V. Titova. – Moscow: Yurait Publishing House, 2025. – 248 p. – (Higher education). – ISBN 978-5-534-16848-8.

17. Toktarova, V. I. Prompt engineering as a digital competence of a teacher: new challenges and opportunities / V. I. Toktarova, O. V. Rebko // New educational strategies in an open digital space: a collection of scientific articles based on the materials of the international scientific and practical conference, St. Petersburg, March 10–26, 2025. – Saint Petersburg: OOO Center for Scientific and Information Technologies Asterion, 2025. – Pp. 306-312. – EDN WGPZQH.

18. Khutorskoy, A. V. Modern Didactics: a textbook for universities / A. V. Khutorskoy. – 3rd edition, revised and supplemented. – Moscow: Yurait Publishing House, 2023. – 406 p. – (Higher education). – ISBN 978-5-534-14199-3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.6

Белкин Антон Игоревич

доктор психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Набережночелнинский государственный педагогический
университет», г. Набережные Челны, Россия, yuyahwe@gmail.com

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРАФФИТИ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья посвящена теоретическому анализу и эмпирическому исследованию арт-терапевтического потенциала граффити в развитии креативности и эмоциональной регуляции у младших школьников. Рассматриваются возможности использования граффити как психосемиотической системы в условиях образовательного процесса. Выделены ключевые цели и возможности социокультурного и психолого-педагогического воздействия граффити на сознание и поведение детей младшего школьного возраста. Граффити анализируются как социокультурный феномен и особая форма визуально-экспрессивной коммуникации. Результаты эмпирического исследования, полученные с применением статистических методов анализа, свидетельствуют о том, что граффити могут эффективно использоваться в качестве инструмента арт-терапевтического воздействия, способствующего развитию личности младших школьников. В работе также описаны особенности восприятия и интерпретации граффити детьми, выделены типы граффити, обладающие высоким эвристическим и воспитательным потенциалом. Обозначены перспективы дальнейших исследований и возможные направления использования граффити в практике социокультурного и воспитательного воздействия.

Ключевые слова: граффити, арт-терапия, младшие школьники, креативность, эмоциональная регуляция, образовательный процесс, психолого-педагогическое воздействие, социокультурное развитие.

Anton I. Belkin

Doctor of Psychology, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State
Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

THE ART-THERAPEUTIC POTENTIAL OF GRAFFITI FOR ENHANCING CREATIVITY AND EMOTIONAL REGULATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

This article is devoted to the theoretical analysis and empirical study of such a psychological and pedagogical phenomenon as the authority of the teacher and his influence on the socio-cultural changes of students. The main subsystems of the teacher's authority are identified and their significance is described in the context of the socio-cultural subsystem, it is shown that in addition to influencing the personality, educational motivation and socio-psychological qualities of students, the teacher's authority in itself is a backbone quality that ensures not only the effectiveness of mastering educational activities, but also a factor socio-cultural changes of students. Empirical research using correlation and factor analysis methods has shown that the authority of a teacher is structured by four main subsystems: professional, personal-moral, communicative and sociocultural. The greatest contribution to the socio-cultural changes of students is made by the socio-cultural value orientation of the teacher, and his personal and moral qualities serve as a key mediator of pedagogical influence.

Keywords: knowledge, authority of the teacher, socio-cultural changes, educational process, educational activity.

Для цитирования: Белкин, А. И. Арт-терапевтический потенциал граффити в развитии креативности и эмоциональной регуляции у младших школьников / А. И. Белкин // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 39-44.

For citing: Belkin, A. I. The Art-Therapeutic Potential of Graffiti for Enhancing Creativity and Emotional Regulation in Primary School Children / A. I. Belkin // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 39-44.

Введение. Данная статья посвящена теоретическому анализу потенциала граффити в развитии креативности и эмоциональной регуляции у младших школьников. Рассматриваются возможности использования граффити как психосемиотической системы в условиях образовательного процесса. Граффити являются особой психосемиотической системой, а также средой, в которой создаются условия для самовыражения и развития личности младших школьников. По нашему мнению, специально организованная психокоррекционная программа, в которой учитываются индивидуальные особенности участников и создаются условия для самовыражения эмоций и их более точному пониманию, будет также способствовать высвобождению и снижению агрессивных и тревожных импульсов, то есть стабилизации психической деятельности младших школьников. Далее мы рассмотрим специфику граффити как социально-психологического явления, возможности применения данного стимульного материала в арт-терапевтическом процессе и опишем результаты эмпирического исследования.

Граффити представляют собой любые изображения или надписи, выполненные от руки, неинституциональные по своему характеру и являющиеся результатом индивидуального или группового самовыражения [2]. Данное явление рассматривается как субкультурный феномен, отражающий особенности ценностей, установок и способов коммуникации определённых социальных групп.

Широкое распространение граффити в современном обществе и их массовый характер свидетельствуют о специфике общественного сознания, в частности — сознания молодежных и подростковых групп [9]. Граффити выполняют не только экспрессивную, но и коммуникативную функцию, выступая средством символической передачи смыслов, установок и эмоциональных состояний [3]. Отношение к граффити дифференцируется от восприятия их как разрушительного фактора городской среды до социальной оценки эстетического потенциала современного неинституционального изобразительного творчества [9], [10].

Граффити представляют собой особую форму неинституционализированной изобразительной деятельности, включающую надписи, знаки и изображения, выполненные от руки на объектах городской среды. В научной литературе граффити рассматриваются как продукт индивидуального или группового самовыражения, обладающий ярко выраженным субкультурным характером.

Как массовое явление, граффити отражают специфику общественного сознания, прежде всего - сознания молодежных и маргинальных социальных групп. Их широкое распространение в современной городской среде свидетельствует о высокой потребности индивидов в альтернативных каналах коммуникации и самопрезентации вне институциональных форм культуры.

С позиций социальной психологии граффити могут быть интерпретированы как форма символической коммуникации, в рамках которой осуществляется передача смыслов, ценностей, установок и эмоциональных состояний. Они функционируют как своеобразный «текст» городской культуры, включенный в систему социальных взаимодействий и интерпретаций [2].

Важным аспектом анализа граффити является их рассмотрение как особой психосемиотической системы. В данном контексте граффити представляют собой совокупность знаков и символов, посредством которых субъекты выражают своё отношение к социальной реальности, конструируют смыслы и регулируют собственное поведение. Психосемиотический характер граффити проявляется в их способности выполнять регулятивные, коммуникативные и экспрессивные функции.

Функциональный анализ граффити позволяет выделить ряд ключевых функций:

- идентификационная (обозначение принадлежности к группе или самопрезентация личности);
- коммуникативная (обмен сообщениями между авторами и реципиентами);
- экспрессивная (выражение эмоций и переживаний);
- протестная (оппозиция социальным нормам и институтам);
- эстетическая (создание визуальных образов);
- эвристически-сублимативная (переработка внутреннего опыта через символическое выражение) [3].

Особое значение имеет идентификационная функция, которая связана с базовой потребностью личности в самотождественности и принадлежности. Через граффити индивид фиксирует своё присутствие в социальном пространстве («здесь был»), обозначает себя или свою группу, тем самым участвуя в процессе символического конструирования реальности [2].

Содержательный анализ граффити показывает, что большинство из них носит вербальный характер и представлено краткими, фрагментарными высказываниями. Это свидетельствует о специфике так называемой «письменной ментальности» граффити, для которой характерны лаконичность, недосказанность и высокая степень символической насыщенности [2].

Тематика граффити варьируется от персональной идентификации (имена, псевдонимы) до выражения социальных, эмоциональных и экзистенциальных смыслов. При этом значительная часть граффити связана с реализацией потребностей в принадлежности, общении и самовыражении.

С точки зрения мотивационной структуры, создание граффити обусловлено комплексом базовых человеческих потребностей, среди которых можно выделить:

- потребность в идентичности;
- потребность в принадлежности и признании;
- потребность в самовыражении и самоактуализации;
- коммуникативные и познавательные потребности.

В условиях современной социокультурной ситуации, характеризующейся неопределённостью,

фрагментацией социальных связей и множественностью идентичностей, граффити выступают как доступный и эффективный способ символического освоения социальной реальности. Они позволяют индивиду не только выразить себя, но и структурировать собственный внутренний опыт, зафиксировать своё место в системе социальных отношений [1].

Следовательно, граффити представляют собой сложный многокомпонентный феномен, сочетающий в себе характеристики субкультурной практики, формы символической коммуникации и психосемиотической системы. Их изучение открывает возможности для понимания механизмов самовыражения, идентификации и социального взаимодействия личности, что делает данный феномен значимым объектом психолого-педагогических исследований.

Рассмотрение граффити как психосемиотической и социокультурной системы позволяет расширить традиционные подходы к арт-терапии, включив в неё элементы современной визуальной культуры. В отличие от классических форм изобразительной деятельности, граффити обладают высокой степенью спонтанности, символичности и личностной вовлеченности, что делает их потенциально эффективным инструментом психологического и педагогического воздействия.

Арт-терапия как направление психолого-педагогической практики направлена на развитие эмоциональной сферы, снижение внутреннего напряжения и формирование навыков саморегуляции через творческую деятельность. В младшем школьном возрасте она также эффективно используется для решения проблем дезадаптации младших школьников, а также в клинической практике [4]. Методы и формы арт-терапевтического воздействия многогранны и адаптированы к возрастным и индивидуальным особенностям участников [5], [7]. В этом контексте граффити могут рассматриваться как форма визуально-экспрессивной активности, способствующая безопасному выражению эмоций и переживаний [6].

Несмотря на то, что традиционно граффити ассоциируются с подростковой и молодежной субкультурой, их отдельные элементы могут быть адаптированы для использования в работе с детьми младшего школьного возраста. В данном случае речь идёт о педагогически организованной деятельности, включающей:

- создание символических изображений и надписей;
- использование псевдонимов и образов для самопрезентации;
- коллективное обсуждение визуальных сообщений;
- интерпретацию и осмысление созданных образов.

По нашему мнению, применение граффити в арт-терапевтическом контексте способствует:

- развитию креативности за счёт свободы самовыражения;
- формированию эмоциональной регуляции через символизацию переживаний;
- укреплению самоидентификации и позитивного образа «Я»;
- развитию коммуникативных навыков в процессе групповой работы.

Особую значимость приобретает тот факт, что граффити как форма деятельности близки детям по своей игровой и спонтанной природе, что также позволяет снизить страх оценки, характерный для традиционных учебных заданий.

Следовательно, интеграция элементов граффити в арт-терапевтическую практику открывает новые возможности для психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников.

Гипотеза исследования

Предполагается, что целенаправленное использование элементов граффити в арт-терапевтической работе с младшими школьниками будет способствовать статистически значимому повышению уровня креативности и развитию эмоциональной регуляции по сравнению с традиционными формами изобразительной деятельности.

Организация и характеристика выборки исследования

С целью проверки выдвинутой гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение возможностей использования граффити как средства арт-терапевтического воздействия в развитии креативности и эмоциональной регуляции у младших школьников.

Исследование проводилось на базе МОУБ СОШ №116 г. Самары. В исследовании приняли участие учащиеся начальной школы, обучающиеся в 3-х классах.

Общий объем выборки составил 48 младших школьников в возрасте от 8 до 9 лет. Данный возрастной период характеризуется активным развитием воображения, эмоциональной сферы и формированием базовых механизмов саморегуляции, что делает его чувствительным к арт-терапевтическому воздействию.

Выборка была разделена на две группы:

экспериментальная группа ($n = 24$) — учащиеся, участвовавшие в программе арт-терапевтических занятий с использованием элементов граффити;

контрольная группа ($n = 24$) — учащиеся, обучавшиеся в стандартных условиях без применения разработанной программы.

Формирование групп осуществлялось с учетом принципа сопоставимости по основным параметрам: возрасту, уровню общего развития и исходным показателям креативности и эмоционального состояния. Предварительная диагностика показала отсутствие статистически значимых различий между группами ($p > 0,05$), что позволило рассматривать их как эквивалентные для проведения формирующего эксперимента.

Половой состав выборки был относительно сбалансирован: в исследовании приняли участие как мальчики, так и девочки, что позволило учитывать возможные индивидуальные различия в проявлении креативности и особенностях эмоциональной регуляции.

Следовательно, сформированная выборка является репрезентативной для решения поставленных задач исследования, что позволяет обеспечить достоверность полученных результатов.

Методика исследования. Для решения поставленных задач был использован комплекс психодиагностических и качественных методов [4]. С целью оценки уровня креативности применялась адаптированная версия теста творческого мышления Торренса (ТТСТ), позволяющая диагностировать такие параметры, как беглость, гибкость и оригинальность мышления. Методика направлена на выявление способности к продуцированию новых идей и нестандартных решений.

Для изучения особенностей эмоциональной регуляции использовались проективные рисуночные методики. В частности, применялась методика «Кактус» (М. А. Панфилова), позволяющая выявить уровень тревожности, агрессивности и эмоционального напряжения у детей. Дополнительно использовалась методика «Несуществующее животное», направленная на анализ эмоционального состояния, особенностей самовыражения и внутренней устойчивости личности.

В качестве дополнительного метода применялось педагогическое наблюдение, в ходе которого фиксировались особенности поведения детей: уровень вовлеченности, эмоциональная реактивность, способность к самоконтролю и взаимодействию в группе.

Также проводился анализ продуктов деятельности учащихся (граффити-работ), включающий оценку оригинальности, символичности и эмоциональной выразительности изображений.

Для обработки полученных данных использовались методы математической статистики, включая t-критерий Стьюдента и угловое преобразование Фишера (ϕ^*), что позволило оценить достоверность выявленных различий.

Результаты исследования. Анализ результатов эмпирического исследования позволил выявить выраженные позитивные изменения в показателях креативности и эмоциональной регуляции у младших школьников экспериментальной группы, прошедших программу арт-терапевтических занятий с использованием элементов граффити.

Таблица 1

Результаты диагностики креативности (ТТСТ)

Параметры	Экспериментальная группа (до)	Экспериментальная группа (после)	Контрольная группа (после)
Беглость	21,3	29,7	23,1
Гибкость	18,5	26,2	18,4
Оригинальность	15,1	24,8	16,3

На констатирующем этапе исследования статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами обнаружено не было ($p > 0,05$), что свидетельствует об их исходной сопоставимости по уровню развития креативности и особенностям эмоциональной сферы.

После проведения формирующего эксперимента были зафиксированы существенные изменения в экспериментальной группе. В частности, по результатам теста креативного мышления Торренса отмечено значительное увеличение всех исследуемых показателей: беглости, гибкости и оригинальности мышления. Учащиеся стали предлагать большее количество идей, демонстрировать более разнообразные способы решения задач и проявлять более высокий уровень нестандартности мышления.

Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента показал, что различия между показателями до и после эксперимента в экспериментальной группе являются статистически значимыми ($t = 2,87$ при $p < 0,01$). В контрольной группе изменения носили незначительный характер и не достигли уровня статистической значимости, что позволяет говорить о целенаправленном влиянии разработанной программы.

Анализ эмоциональной сферы показал, что участие в арт-терапевтических занятиях с элементами граффити способствовало снижению уровня тревожности и агрессивных проявлений. По результатам рисуночной методики «Кактус» было зафиксировано уменьшение признаков внутреннего напряжения, а также снижение выраженности защитных и агрессивных реакций. В количественном выражении уровень агрессивности снизился в среднем на 23%, а уровень тревожности – на 18%.

Достоверность полученных различий подтверждена с помощью углового преобразования Фишера ($\phi^* = 2,1$ при $p < 0,05$), что позволяет говорить о статистически значимом улучшении эмоционального состояния детей экспериментальной группы.

Дополнительный анализ результатов методики «Несуществующее животное» показал повышение уровня эмоциональной устойчивости и снижение показателей внутренней неуверенности. Работы детей стали более целостными, увеличилось количество позитивных и конструктивных образов, снизилась доля фрагментированных и тревожных изображений.

Качественный анализ продуктов деятельности учащихся также выявил значимые изменения. На начальном этапе работы рисунки носили преимущественно стереотипный характер, отличались ограниченным использованием символических средств и низкой степенью индивидуализации. После прохождения программы наблюдалось увеличение оригинальности визуальных решений, усложнение композиции, а также более активное использование символов для выражения эмоциональных состояний.

Особенно важным результатом является рост способности детей к осознанному самовыражению. В процессе занятий учащиеся начали более точно передавать свои эмоциональные переживания через

визуальные образы, использовать цвет, форму и символику как средства регуляции внутреннего состояния.

Наблюдение за поведением детей в ходе занятий показало повышение уровня вовлеченности, снижение импульсивности и улучшение навыков взаимодействия в группе. Дети стали более уверенно выражать свои мысли, проявлять инициативу и демонстрировать большую открытость в коммуникации.

В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что использование элементов граффити в арт-терапевтической работе оказывает комплексное положительное влияние на развитие личности младших школьников. Данный эффект проявляется как в когнитивной сфере (развитие креативности), так и в эмоциональной (формирование навыков саморегуляции), что подтверждает выдвинутую нами экспериментальную гипотезу исследования.

Обсуждение результатов. Полученные результаты подтверждают выдвинутую экспериментальную гипотезу и согласуются с современными теоретическими представлениями о природе креативности, эмоциональной регуляции и механизмах символической деятельности.

Рост показателей креативности у младших школьников экспериментальной группы может быть объяснён с позиций теорий творческого мышления, согласно которым развитие креативности напрямую связано с созданием условий для свободного, неконтролируемого самовыражения. Использование элементов граффити обеспечило именно такую среду, в которой отсутствует жесткая регламентация, а доминирует вариативность и открытость интерпретаций.

С точки зрения культурно-исторического подхода, развитие высших психических функций осуществляется через опосредование знаково-символическими средствами. Граффити, выступая как психосемиотическая система, выполняют функцию такого опосредования, позволяя ребёнку переводить внутренние переживания в символическую форму. Это, в свою очередь, способствует не только развитию воображения, но и формированию механизмов саморегуляции.

Снижение уровня тревожности и агрессивности у детей экспериментальной группы может быть интерпретировано в рамках арт-терапевтического подхода, согласно которому художественная деятельность выступает средством безопасного выражения подавленных эмоций. Возможность выразить внутренние переживания через визуальные образы снижает уровень внутреннего напряжения и способствует эмоциональной стабилизации.

Полученные данные также соотносятся с представлениями о потребности в идентичности как одной из базовых психологических потребностей личности. В процессе создания граффити дети активно используют символы, образы и знаки для самопрезентации, что способствует формированию позитивного образа «Я» и укреплению чувства самотождественности.

С позиций символического интеракционизма, граффити можно рассматривать как форму социальной коммуникации, в рамках которой ребёнок не только выражает себя, но и взаимодействует с другими участниками образовательного процесса. Это объясняет выявленное повышение уровня вовлеченности и улучшение коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы.

Следовательно, эффективность использования граффити в арт-терапевтической работе обусловлена их комплексным воздействием: когнитивным, эмоциональным и социальным. Граффити выступают как интегративный инструмент, объединяющий функции самовыражения, символизации и коммуникации.

Выводы:

Установлено, что граффити как форма неинституционализированной визуально-экспрессивной деятельности обладают значительным арт-терапевтическим потенциалом и могут рассматриваться как эффективное средство психолого-педагогического воздействия.

Экспериментально доказано, что использование элементов граффити в структуре арт-терапевтических занятий способствует статистически значимому повышению уровня креативности у младших школьников, проявляющемуся в росте показателей беглости, гибкости и оригинальности мышления.

Выявлено, что применение граффити в образовательном процессе способствует развитию эмоциональной регуляции, что выражается в снижении уровня тревожности и агрессивности, а также в повышении эмоциональной устойчивости детей.

Установлено, что граффити выполняют функцию психосемиотического опосредования, обеспечивая перевод внутреннего эмоционального опыта в символическую форму, что является важным механизмом развития личности ребёнка.

Показано, что включение элементов граффити в образовательную практику способствует развитию навыков самовыражения, повышению уровня вовлеченности и улучшению коммуникативных способностей младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной программы арт-терапевтических занятий в работе школьных психологов и педагогов начального образования.

Список источников:

1. Белкин, А. И. Воздействие медиаинформации на сознание и поведение младших школьников в контексте проблематики судебно-психологической экспертизы / А. И. Белкин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия : Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Том 20, № 1. – С. 56-62. – DOI 10.18500/1819-7671-2020-20-1-56-62. – EDN GRSNLZ.

2. Белкин, А. И. Настенные надписи Самары : (социально-психологическое исследование граффити на

материале учебных заведений г. Самары) : монографии / А. И. Белкин. – Самара : Издательство Самарского научного центра РАН, 2008. – 428 с.

3. Белкин, А. И. Феномен граффити : психологические аспекты / А. И. Белкин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 2-1. – С. 291-299. – EDN KVPYZZT.

4. Голдина, Е. А. Проблемы измерения критического мышления в психологической диагностике / Е. А. Голдина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса : материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 22 марта 2024 года. – Москва : Известия Института педагогики и психологии образования, 2024. – С. 76-80. – EDN QBUEJZ.

5. Клиническая психология в здравоохранении, образовании и социальной сфере : методы арт-терапии в практике психологической помощи : сборник научных трудов III Всероссийской межведомственной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 15–16 февраля 2024 года. – Нижний Новгород : Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2024. – 223 с. – ISBN 978-5-91326-878-5. – EDN MGMEMQ.

6. Козырева, А. А. Использование арт-терапии в работе с детьми / А. А. Козырева, Е. Е. Копченова // Студенческая наука Подмосквю : сборник материалов Международной научной конференции молодых ученых, проводимой в рамках Года педагога и наставника в России, Орехово-Зуево, 10–29 апреля 2023 года. – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. – С. 240-243. – EDN RMTVYT.

7. Кузеватов, В. Ю. Арт – терапия как синтез искусств: теория и практика / В. Ю. Кузеватов, Ю. В. Рыжов, В. А. Рыжова. – Таганрог : С.А. Ступин, 2020. – 120 с. – EDN TYYCAX.

8. Куракина, С. В. Коррекция социальной дезадаптированности младших школьников средствами арт-терапии : автореферат диссертации кандидата психологических наук / С. В. Куракина. – Ярославль : ЯрГПУ, 2007. – 24 с.

9. Поломошнова, Ю. Е. роль граффити в эстетизации городской среды Барнаула / Ю. Е. Поломошнова // Ratio et Natura. – 2024. – № 1 (9). – EDN OYVSYY.

10. Граффити для города или город для граффити? Легитимность нелегальных граффити в историческом центре Санкт-Петербурга / И. Е. Сафонов, Е. В. Шапиро, Е. М. Лукина, С. А. Щепкина // Galactica Media: Journal of Media Studies. – 2022. – Том 4, № 3. – С. 100-122. – DOI 10.46539/gmd.v4i3.315. – EDN QALKAV.

References:

1. Belkin, A. I. The Impact of Media Information on the Consciousness and Behavior of Primary School Students in the Context of Forensic Psychology / A. I. Belkin // Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2020. – Vol. 20, No. 1. – Pp. 56-62. – DOI 10.18500/1819-7671-2020-20-1-56-62. – EDN GRSNLZ. – (In Russ.)

2. Belkin, A. I. Samara's Wall Inscriptions: (A Socio-Psychological Study of Graffiti in Educational Institutions in Samara) : Monograph / A. I. Belkin. – Samara : Publishing House of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2008. – 428 p. – (In Russ.)

3. Belkin, A. I. The phenomenon of graffiti: psychological aspects / A. I. Belkin // Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy. – 2009. – No. 2-1. – Pp. 291-299. – EDN KVPYZZT. – (In Russ.)

4. Goldina, E. A. Problems of Measuring Critical Thinking in Psychological Diagnostics / E. A. Goldina // Child in the Modern Educational Space of a Megalopolis : Materials of the 11th All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, March 22, 2024. – Moscow : Izvestiya of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, 2024. – Pp. 76-80. – EDN QBUEJZ. – (In Russ.)

5. Clinical Psychology in Healthcare, Education, and the Social Sphere: Art Therapy Methods in the Practice of Psychological Assistance: Collection of Scientific Papers of the III All-Russian Interdepartmental Scientific and Practical Conference, Nizhny Novgorod, February 15–16, 2024. – Nizhny Novgorod: National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 2024. – 223 p. – ISBN 978-5-91326-878-5. – EDN MGMEMQ. – (In Russ.)

6. Kozyreva, A. A. The Use of Art Therapy in Working with Children / A. A. Kozyreva, E. E. Kopchenova // Student Science in the Moscow Region: Collection of Materials from the International Scientific Conference of Young Scientists held as part of the Year of the Teacher and Mentor in Russia, Orekhovo-Zuyevo, April 10–29, 2023. – Orekhovo-Zuyevo: State University of Humanities and Technology, 2023. – Pp. 240-243. – EDN RMTVYT. – (In Russ.)

7. Kuzhevato, V. Yu. Art – therapy as a synthesis of arts: theory and practice / V. Yu. Kuzhevato, Yu. V. Ryzhov, V. A. Ryzhova. – Taganrog : S.A. Stupin, 2020. – 120 p. – EDN TYYCAX. – (In Russ.)

8. Kurakina, S. V. Correction of social maladjustment of younger schoolchildren by means of art therapy : abstract of the dissertation of the Candidate of Psychological Sciences / S. V. Kurakina. – Yaroslavl: YarGPU, 2007. – 24 p.

9. Polomoshnova, Yu. E. The Role of Graffiti in the Aestheticization of the Urban Environment in Barnaul / Yu. E. Polomoshnova // Ratio et Natura. – 2024. – No. 1 (9). – EDN OYVSYY. – (In Russ.)

10. Graffiti for the City or the City for Graffiti? The Legitimacy of Illegal Graffiti in the Historical Center of Saint Petersburg / I. E. Safonov, E. V. Shapiro, E. M. Lukina, and S. A. Shchepkina // Galactica Media: Journal of Media Studies. – 2022. – Vol. 4, No. 3. – Pp. 100-122. – DOI 10.46539/gmd.v4i3.315. – EDN QALKAV. – (In Russ.)

УДК 373.1

Беляева Нина Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Набережночелнинский государственный педагогический
университет», г. Набережные Челны, Россия, BelyaevaNL@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОО ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТФИЛЬМОВ

В статье рассматривается актуальная проблема развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО). Специфика развития современных дошкольников определяет необходимость пересмотра роли и значения современных интерактивных средств, в том числе, мультфильмов, в практике детского сада, искать новые подходы, создавать условия для поддержки и развития познавательного интереса старших дошкольников. Автором анализируются психолого-педагогические аспекты использования мультипликации как инструмента стимуляции любознательности. Обосновывается, что правильно подобранный контент и методически грамотное его включение в образовательный процесс способствуют активизации мыслительной деятельности, расширению кругозора и формированию устойчивого интереса к новым знаниям у детей. Предлагаются практические рекомендации для педагогов ДОО.

Ключевые слова: познавательный интерес, старший дошкольный возраст, дошкольная образовательная организация, мультфильмы, развивающая среда.

Nina L. Belyaeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye
Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

ORGANIZING WORK TO DEVELOP THE COGNITIVE INTEREST OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN KINDERGARTENS THROUGH ANIMATED FILMS

The article discusses the current problem of developing cognitive interest in older preschool children in a preschool educational organization. The specific development of modern preschoolers determines the need to reconsider the role and significance of modern interactive tools, including cartoons, in the practice of kindergartens, to look for new approaches, and to create conditions for supporting and developing the cognitive interest of older preschoolers. The author analyzes the psychological and pedagogical aspects of using animation as a tool for stimulating children's curiosity. It is argued that properly selected content and its methodologically competent inclusion in the educational process contribute to activating children's mental activity, broadening their horizons, and fostering a sustained interest in new knowledge. The article provides practical recommendations for preschool teachers.

Keywords: cognitive interest, senior preschool age, preschool educational organization, cartoons, and developing environment.

Для цитирования: Беляева, Н. Л. Организация работы по развитию познавательного интереса старших дошкольников в ДОО посредством мультфильмов / Н. Л. Беляева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2(60). – С. 45-49.

For citing: Belyaeva, N. L. Organizing Work to Develop the Cognitive Interest of Older Preschool Children in Kindergartens through Animated Films / N. L. Belyaeva // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 45-49.

Введение. Развитие ребенка потребности узнавать новое – одна из основных задач дошкольного образования. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) отражается задача развития познавательного интереса через создание условий для формирования у детей любознательности, интереса к поисково-исследовательской деятельности, побуждения дошкольников к самостоятельному поиску знаний.

Особое место в жизни дошкольников занимают мультфильмы, которые имеют значительный

педагогический потенциал, и, по своим характеристикам, являются одним из самых уникальных инструментов воздействия на ребенка [4, с.6; 5, с. 63].

Различная направленность современных мультфильмов (экологическая, художественно-эстетическая, образовательная, социальная, эмоциональная) способствует развитию у старших дошкольников личностных качеств, интеллектуальных способностей, помогают получить положительный опыт конструктивного общения, усвоить нравственные ценности, навыки нормативного поведения.

Познавательный интерес во многих исследованиях рассматривается как интегральное образование, имеющее сложную структуру. Одни исследователи (Л.А. Венгер, Э.А. Баранова, Ю.Ю. Березина) изучают психологическую природу интереса, другие (Д.П. Годовикова, Г.А. Гущина, Н.Б. Шумакова) рассматривают познавательный интерес как важное средство обучения [1-3].

Г.И. Шукина считает, что познавательный интерес - это особое, избирательное, наполненное активным замыслом, сильными эмоциями, устремлениями отношение личности к окружающему миру, к его объектам, явлениям и процессам [10, с.17].

В старшем дошкольном возрасте происходит формирование и развитие общих способностей, которые, по мере взросления ребенка, совершенствуются и дифференцируются. Одной из важнейших способностей является способность познавать. Познавательная деятельность дошкольника органически связана с эмоциональной, что влияет на формирование у него целостного представления об изучаемых предметах и явлениях, базовых личностных качеств, расширение круга общения ребенка, создает предпосылки для развития познавательного интереса старшего дошкольника.

Материалы и методы. В опытно-экспериментальной части работы приняли участие дети старших групп: дети старшей группы № 2 (экспериментальная) и дети старшей группы № 4 (контрольная), в каждой группе по 24 ребенка, возраст детей 5-6 лет.

Далее, используя рекомендации Г.И. Шукиной, методики: «Древо желаний» (авт. В.С. Юркевич), «Определение интенсивности познавательной потребности» (авт. Э.А. Баранова), «Определение доминирующего мотива» (авт. Н.Н. Гуткина), мы разработали критерии, по которым определяли уровень развития познавательного интереса старших дошкольников:

1. Интеллектуальный (потребность узнать больше, интенсивность вопросов, готовность к умственному напряжению, концентрация внимания, стремление к интеллектуальным достижениям);
2. Эмоциональный (постоянный интерес к новому, привлекательность новых фактов и явлений, эмоциональное отношение к деятельности, эмоциональная насыщенность процесса познания);
3. Деятельностный (стремление к самостоятельности в познавательной деятельности, проявление инициативы в поиске информации и достижении познавательной цели, стремление применить полученные знания в практической деятельности).

На основании выделенных критериев мы определили содержание показателей развития познавательного интереса старших дошкольников:

Низкий (Н) уровень – ребенок не проявляет интереса к новым фактам и явлениям, не задает познавательных вопросов, отвечает на вопросы только по просьбе взрослого или при помощи взрослого, не проявляет познавательной активности в процессе выполнения заданий, утрачивает к ним интерес при возникающих затруднениях, проявляет отрицательные эмоции (огорчение, раздражение). Не способен делать выводы, нуждается в поэтапном объяснении условий выполнения задания, не проявляет инициативы и самостоятельности в выполнении действий, постоянно нуждается в помощи и поддержке взрослого, может избегать сотрудничества с взрослыми и сверстниками.

Средний (С) уровень – ребенок эпизодически проявляет интерес к новым фактам и явлениям, иногда задает познавательные вопросы, периодически проявляет познавательную активность. Испытывая трудности в выполнении задачи, обращается за помощью к взрослому, задает вопросы для уточнения действий, условий, и получив совет, выполняет задание до конца, проявляет как положительные, так и отрицательные эмоции к выполняемому действию, способен делать выводы. Иногда проявляет самостоятельность в выполнении действия, но чаще ему необходимы объяснение и показ действий, к сотрудничеству с взрослым и сверстниками относится положительно.

Высокий (В) уровень – ребенок проявляет познавательный, устойчивый интерес к новым фактам и явлениям, активно задает познавательные вопросы, самостоятельно старается найти на них ответы. Активен, самостоятелен, инициативен в желании решать познавательные задачи. В случае затруднений не бросает начатого дела, не выражает отрицательных эмоций, а проявляет упорство и настойчивость, целеустремленность в достижении результата. Познавательная деятельность приносит удовлетворение, испытывает радость от достигнутого результата. Стремится к сотрудничеству, готов оказать помощь, поддержку.

В ходе диагностики установили, что дети, в основном, не выделяли мультфильмы познавательной направленности среди других мультфильмов, но большинство детей привлекало новое, им интересно было узнавать что-то ранее неизвестное, просматривая мультфильмы. Некоторые ребята задавали познавательные вопросы, но большинство детей не стремились самостоятельно найти ответы на вопросы заданий, а ждали помощи взрослого, или отказывались от самостоятельной деятельности. Дети затруднялись в формулировании своих высказываний, предложений, в формулировке вопросов поискового характера. Большинство детей проявляли интерес, любознательность по отношению к окружающему миру, к новым способам деятельности, но их познавательный интерес, в основном, был кратковременным, неустойчивым, носил поверхностный,

ситуативный характер, стабильные познавательная активность и познавательный интерес отмечались у небольшого количества детей, для большинства детей было характерно однообразие задаваемых вопросов.

Работа по развитию познавательного интереса у старших дошкольников посредством мультфильмов проводилась в соответствии с разработанным календарно-тематическим планом. Нашу работу мы организовали по следующим направлениям:

1. Тематический подбор мультфильмов. Нами использовались мультфильмы научно-познавательной направленности: про здоровый образ жизни, правильное использование бытовых приборов, про свойства магнитов (мультфильмы «Смешарики», «Фиксики», «Лунтик»).

2. Основное место занимала организация просмотра и обсуждения, включающая предварительную беседу (о чем будет мультфильм, что детям уже известно по этой теме); паузы во время просмотра, во время которых задавали детям вопросы: «Что сейчас может произойти, как вы думаете?», «Почему герой так поступил?», «А как бы ты поступил?» и т.д.; обсуждение после просмотра: анализ поступков героев, обсуждение причинно-следственных связей, работа по активизации и расширению словаря, установление связи с жизненным опытом детей.

3. Исследовательская и поисковая деятельность: мультфильмы становились источником информации, которую дети стремились проверить практически – в игре, опытах, экспериментах. Доступность сюжета, динамичность мультфильма придавали процессу познания увлекательность, эмоциональную окраску, стимулировали познавательный интерес старших дошкольников.

Познавательные мультфильмы органично интегрируются в познавательную, речевую, игровую, социально-коммуникативную деятельность дошкольников, что позволяет использовать их в детском саду в качестве современного интерактивного средства развития познавательного интереса [9, с. 422].

4. В процессе работы обязательно проводили зарядку для глаз, динамические паузы, что давало детям возможность расслабиться, отдохнуть от умственной нагрузки, снять статическое напряжение.

5. Заканчивали работу своеобразным подведением итогов, создавая условия для плавного перехода детей из мира игры, поиска, экспериментов в мир реальности, соприкосновения с преодолением трудностей в процессе решения познавательной задачи. Обязательным элементом заключительного этапа являлось определение степени заинтересованности детей в полученной информации, в новых знаниях и круга потенциальных познавательных интересов для определения тематики будущих просмотров мультфильмов, направления экспериментальной деятельности.

В работе использовали следующие методы: наглядный (просмотр мультфильмов, рассматривание иллюстраций, показ способов действий); словесный (беседа, обсуждение, диалог, объяснение, вопросы); игровой (дидактические, малоподвижные игры); практический (опыты, экспериментирование), метод художественно-изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация).

В соответствии с выбранными критериями использовали российские анимационные сериалы «Смешарики», «Фиксики», «Лунтик».

Для создания мотивации к познавательной деятельности и стимулирования познавательного интереса использовали дидактические игры: «Кого не хватает, а кто лишний?», «Составь картинку из частей», «Кому что нужно?», «Узнай сказку», «Кто поможет?», «Лабиринт по мультфильму», «Любимые герои мультфильмов собрались пить чай», «Из какого мультфильма эти герои?».

Активизировать познавательный интерес и сосредоточить внимание детей на поисково-познавательной деятельности помогали следующие приемы: привлечение персонажей мультфильма к общению с ребятами и их участию в поисково-познавательной деятельности (герои мультфильмов загадывали детям загадки, проводили игры, помогали проводить опыты и др.); создание игровой проблемной ситуации; установка на позитивное взаимодействие через фразы «Я рада, что вместе будем узнавать новое», «Давайте поможем (имя героя мультфильма) разобраться в ситуации», «Попросим (имя героя мультфильма) помочь нам разобраться в этом сложном деле», «Предлагаю отправиться в путешествие», «Мне хочется сегодня поделиться с вами секретом» и т.п.

Результаты. На констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе преобладали дети со низким и средним уровнем познавательного интереса. В контрольной группе количество детей с низким уровнем меньше, а количество детей со средним уровнем больше, составляет половину детей группы. Количество детей с высоким уровнем познавательного интереса и в экспериментальной, и в контрольной группах одинаковое.

Повторное обследование показало, что после проведенной работы у детей экспериментальной группы значительно расширился кругозор, появился устойчивый интерес к участию в опытах, самостоятельному поиску информации. Детям очень понравилось проводить несложные опыты, в которых они практически совершали небольшие открытия, узнавали новое. У детей появилась потребность делиться полученными знаниями со сверстниками и взрослыми, стало чаще проявляться положительное эмоциональное отношение к совместной деятельности со сверстниками. После использования мультфильмов с познавательной направленностью мы отметили, что ребята экспериментальной группы чаще задают вопросы поискового характера, самостоятельно пытаются найти ответы на эти вопросы, у них значительно расширился словарный запас, появилась потребность практически использовать новые знания, предложить свой вариант решения познавательной задачи, в коллективе детей сложилась творческая, эмоционально доброжелательная атмосфера.

Проведенная работа показала, что дети старшего дошкольного возраста при просмотре мультфильмов

познавательной направленности проявляют положительные эмоции, непосредственность, интерес к содержанию мультфильма. Дети увлеченно следят за происходящим на экране и воспринимают события мультфильмов как реальную действительность, стремятся затем проверить, полученные от героев мультфильма знания и советы на собственном опыте, экспериментируя и размышляя. Обсуждая просмотр мультфильмов и участвуя в опытах, дети учились выделять проблему поиска, задавать вопросы поискового характера, отвечать на вопросы, давать оценку поступкам героев мультфильмов, вести диалог, высказывать свою точку зрения, выслушивать других, уважительно относиться к мнению другого. У детей появилось устойчивое стремление к самостоятельной познавательной деятельности, потребность делиться узнаваемыми новыми фактами об окружающей действительности со сверстниками и взрослыми, желание отразить свои впечатления в практической деятельности.

Итак, опытно-экспериментальная работа показала, что правильно выбранные мультфильмы познавательной направленности, применяемые в соответствии с возрастными особенностями дошкольников, расширяют их кругозор, стимулируют любознательность, побуждают детей к самостоятельной поисково-познавательной деятельности, экспериментированию, что положительно влияет на развитие познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста.

В работе по развитию познавательного интереса принимали участие родители. Мы старались донести до родителей информацию, которая убедила бы родителей, что мультфильмы можно использовать не только как средство организации досуга детей, способ занять ребенка, но и показать, как трансформировать развлекательную функцию мультфильма в познавательную. Для этого мы проводили консультации, приглашали родителей на занятия, разработали рекомендации по подбору мультфильмов и организации их просмотра.

Заключение. Таким образом, современные мультфильмы познавательной направленности являются для старших дошкольников важным источником познавательной информации, которую дети стремятся проверить на собственном опыте – в игре и опытно-экспериментальной деятельности.

Использование мультфильмов как средства развития познавательного развития повышает эффективность обогащения знаний детей об окружающем мире, помогает закрепить у них понимание причинно-следственных связей между предметами, происходящими явлениями и событиями окружающей действительности, формирует представление о функциональном использовании предметов в той или иной жизненной ситуации, их пользе, о возможных факторах опасности при их неправильном использовании.

В работе по развитию познавательного интереса хороший результат дает использование мультфильмов познавательной направленности в сочетании с традиционными средствами: игрой, художественным словом, природой, музыкальным сопровождением, беседой, рисованием, конструированием [6, с. 10].

Мультфильмы увлекают дошкольников, вызывают у них интерес цветовым решением, динамичностью действий, возможностью проверить информацию мультфильма в опытной деятельности, повторяя действия героев мультфильма, обратиться к ним за помощью и подсказкой, что после проведенной работы подтвердило повышение уровня познавательного интереса детей группы, а именно: расширение кругозора, словаря, воплощение познавательного интереса в различных видах детской деятельности.

Нами были проведены занятия: «Здоровый образ жизни и витамины» (м/ф «Смешарики. Алфавит здоровья»); «Наш быт. Бытовые приборы» (м/ф «Фиксики»); «Опыты с магнитом» (м/ф «Фиксики», «Смешарики»). Обсуждая мультфильмы, участвуя в опытах, дети учились выделять проблему поиска, задавать вопросы поискового характера, отвечать на вопросы, давать оценку поступкам героев мультфильмов, вести диалог, высказывать свою точку зрения, выслушивать других, уважительно относиться к мнению другого.

Таким образом, мультфильмы познавательной направленности, применяемые в соответствии с возрастными особенностями и познавательными предпочтениями дошкольников, повышают эффективность развития их познавательного интереса, расширяя кругозор, стимулируя потребность узнавать новое, побуждая детей к самостоятельной познавательной деятельности.

Список источников:

1. Абитова, Г.Т. Роль познавательного интереса в формировании основ информационной культуры детей старшего дошкольного возраста / Г.Т. Абитова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2016. - №161. - С. 102-105. – Текст: непосредственный.
2. Алешина, И.Н. Об особенностях восприятия дошкольниками российских мультфильмов / И. Н. Алешина, А.А. Андреева, Ю.Н. Тычинина // Вестник КРСУ. – 2023. – № 3. – Текст: непосредственный.
3. Березина, Ю.Ю. Критерии развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста / Ю.Ю. Березина // Теория и практика общественного развития. -2018. - №8. - С.192-195. – Текст: непосредственный.
4. Баранова, Э.А. Особенности развития познавательного интереса в дошкольном возрасте / Э.А. Баранова // Детский сад от А до Я. - 2019. - № 1. - С. 4-7. – Текст: непосредственный.
5. Бурухина, А.Ф. Мультфильм в воспитательно-образовательной работе с детьми / А.Ф. Бурухина // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. - 2022. - №10. - С. 60-71. – Текст: непосредственный.
6. Гуцина, Г.А. Мультфильмы как средство развития познавательного интереса старших дошкольников / Г.А. Гуцина // Дошкольное воспитание. – 2021. - №3. - С.8-13. – Текст: непосредственный.
7. Дейкина, А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А.Ю. Дейкина. – Москва: Просвещение, 2022. – 258 с. – Текст: непосредственный.

8. Немирич, А.А. Дошкольники и современное мультипликационное кино: проблемы и пути их решения / А.А. Немирич // Дошкольная педагогика. – 2022. – №2. – С. 9-11. – Текст: непосредственный.
9. Олейник, Н. В. Педагогические возможности использования мультфильма в воспитательно-образовательном процессе детского сада: теория и практика / Н. В. Олейник // Наука и образование: новое время. - 2018. - № 5. - С. 420-427. – Текст: непосредственный.
10. Щукина, Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике: учеб. пособие / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 2014. – 250 с. – Текст: непосредственный.

References:

1. Abitova, G.T. The Role of Cognitive Interest in Forming the Foundations of Information Culture in Children of Senior Preschool Age / G.T. Abitova // Izvestiya of the Herzen State Pedagogical University. - 2016. - No. 161. - Pp. 102-105. - Text: direct.
2. Aleshina, I.N. On the Peculiarities of Preschoolers' Perception of Russian Cartoons / I.N. Aleshina, A.A. Andreeva, and Yu.N. Tychinina // Vestnik KRSU. – 2023. – No. 3. – Text: direct.
3. Berezina, Yu.Yu. Criteria for the development of cognitive interest in children of senior preschool age / Yu.Yu. Berezina // Theory and Practice of Social Development. -2018. - No. 8. - Pp. 192-195. – Text: direct.
4. Baranova, E.A. Features of the development of cognitive interest in preschool age / E.A. Baranova // Kindergarten from A to Z. - 2019. - No. 1.- Pp. 4-7. – Text: immediate.
5. Burukhina, A.F. Cartoon in educational work with children / A.F. Bupukhina // Educator of preschool educational institution. - 2022.- No. 10. - Pp. 60-71. – Text: direct.
6. Gushchina, G.A. Cartoons as a means of developing the cognitive interest of senior preschoolers / G.A. Gushchina // Preschool education. – 2021.-No. 3.-Pp. 8-13. – Text: direct.
7. Deikina, A.Yu. Cognitive interest: the essence and problems of studying / A.Yu. Deikina. – Moscow: Prosveshchenie, 2022. – 258 p. – Text: direct.
8. Nemirich, A.A. Preschoolers and Modern Animated Cinema: Problems and Solutions / A.A. Nemirich // Preschool Pedagogy. – 2022. – No. 2. – Pp. 9-11. – Text: direct.
9. Oleynik, N. V. Pedagogical Possibilities of Using a Cartoon in the Educational Process of a Kindergarten: Theory and Practice / N. V. Oleynik // Science and Education: New Times. - 2018. - No. 5. - Pp. 420-427. – Text: direct.
10. Shchukina, G.I. Problems of cognitive interest in pedagogy: textbook. manual / G.I. Shchukina. – Moscow: Pedagogika, 2014. – 250 p. – Text: direct.

УДК 159.9.072.432

Быкова Наталья Львовна

кандидат психологических наук, доцент, Самарский государственный
социально-педагогический университет, г. Самара, Россия,
bykova@pgsga.ru

Хомутская Екатерина Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент, Самарский государственный
социально-педагогический университет, г. Самара, Россия,
khomutskaya@pgsga.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена изучению динамики мотивационной сферы младших школьников. Показано, что без контакта с внутренним миром ребенка, без пробуждения его внутренней силы невозможно ожидать возникновения подлинной мотивации субъекта в процессе самой учебной деятельности. При организации экспериментального исследования смоделированы четыре качественно различные ситуации, которые выстроены в своеобразную линейку возрастания внутреннего принятия задачи. По результатам экспериментального исследования проанализирована структура мотивационной сферы в ситуации субъективной оценки. Представлены критерии, показатели структуры мотива. Описаны структуры субъектной, волевой, прагматичной и объектной мотивации в учебной деятельности. Исследование подтверждает гипотезу о том, что мотивационная сфера младшего школьника неоднородна, носит динамический характер и зависит от субъективной оценки предстоящего действия.

Ключевые слова: младшие школьники, компоненты мотива, волевая мотивация, субъект, осознанность мотивов, нравственный контроль, потребность.

Natalia L. Bykova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Samara State University of Social Sciences and Education,
Samara, Russia

Ekaterina Iu. Khomutskaya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Samara State University of Social Sciences and Education,
Samara, Russia

STRUCTURE AND CONTENT OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: EXPERIMENTAL RESEARCH

This article examines the dynamics of the motivational sphere of primary school students. It is shown that without contact with the child's inner world and without awakening their inner strength, it is impossible to expect the emergence of genuine motivation during the learning process itself. The experimental study simulated four qualitatively different situations, arranged in a unique line of increasing internal acceptance of the task. Based on the results of the experimental study, the structure of the motivational sphere in a situation of subjective assessment is analyzed. Criteria and indicators of the structure of motive are presented. The structures of subjective, volitional, pragmatic, and objective motivation in learning are described. The study confirms the hypothesis that the motivational sphere of primary school students is heterogeneous, dynamic in nature, and depends on the subjective assessment of the upcoming action.

Keywords: primary school students, components of motive, volitional motivation, subject, awareness of motives, moral control, needs.

Для цитирования: Быкова, Н. Л. Структура и содержание мотивационной сферы младших школьников: экспериментальные исследования / Н. Л. Быкова, Е. Ю. Хомутская // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 49-55.

For citing: Bykova, J. V. Structure and Content of the Motivational Sphere of Primary School Students: Experimental Research / N. L. Bykova, E. Iu. Khomutskaya // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 49-55.

Введение. Как известно, истинная мотивация не может быть вложена в сознание извне. Она возникает внутри субъекта только как выбор личности в ответ на стимулы в актуальной ситуации [1, 4, 6, 10]. Сложности в мотивации в учебной деятельности современных школьников, часто встречающиеся претензии к педагогам по поводу обучения детей со стороны родителей, свидетельствуют о том, что есть проблема в понимании внутреннего мира современных школьников.

К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, А.Н. Леонтьев и другие отечественные педагоги и психологи указывали на то, что без контакта с внутренним миром ребенка, без пробуждения его внутренней силы невозможно ожидать возникновения подлинной мотивации субъекта в процессе самой учебной деятельности как шанс на изменение себя, своих возможностей и смыслов во взаимодействии с миром [2, 4, 7, 9]. В противном случае любой воспитательный процесс, как со стороны родителя, так и педагога, превращается в манипуляцию.

Е. В. Романова, Н. А. Пронина в проведенном исследовании выявили, что у обучающихся отмечается недостаточно развитый уровень мотивации к учебной деятельности с преобладанием низкого и удовлетворительного уровней [8].

Особое значение в этом контексте приобретает вопрос: возможна ли у современного младшего школьника истинная, внутренне опосредованная мотивация к учебной деятельности как таковой, или же его поведение всецело определяется внешними стимулами и ожиданиями [1, 5, 8]. От ответа на этот вопрос зависит не только педагогическая стратегия, но и этика взаимодействия с семьей.

Материалы и методы. В соответствии с этим нами была определена цель – изучение динамики мотивационной сферы младших школьников в зависимости от их субъективной оценки предстоящего действия. Гипотезой выступило предположение о том, что мотивационная сфера младшего школьника неоднородна, динамична и зависит от субъективной оценки предстоящего действия.

Мы исследовали структуру и степень осознанности побудительных причин (мотивов) к деятельности у младших школьников в зависимости от их субъективной оценки предстоящего действия (градиента «трудность - привлекательность»).

В данном исследовании мы изучали, как меняется мотивационная сфера (представленная 17 шкалами/компонентами) в зависимости от типа отношения субъекта к деятельности. Мы смоделировали четыре качественно различные ситуации, которые выстроены в своеобразную линейку возрастания внутреннего принятия задачи: от полного неприятия и отказа (первая категория) до полного слияния с деятельностью, когда она выполняется с удовольствием (четвертая категория).

Таким образом, мы рассматривали мотивы в динамике их проявления – от ситуации жесткого давления негативных факторов до ситуации, где главенствует позитивный интерес.

Экспериментальное исследование было проведено на базе ГБОУ Самарской области средней общеобразовательной школы № 10 Образовательного центра «ЛИК» городского округа Отрадный Самарской области. В экспериментальную группу вошли ученики начальной школы второго, третьего и четвертого классов ($N = 65$).

В качестве инструмента исследования нами была использована методика А.В. Ермолина и Е.П. Ильина «Выявление осознанности различных компонентов структуры мотива» [3]. Она содержит 17 шкал и позволяет оценить, насколько человек понимает истинные причины своих действий, целей и поступков. Вопросы методики адаптировали под цели нашего исследования.

Результаты и обсуждение. Рассмотрим данные, полученные в исследовании. В ходе проведенного контент-анализа ответов респондентов была сконструирована классификационная матрица, состоящая из четырех групп (категорий) ответов.

1 категория: «Я ни за что этого не сделаю» – это категория, в которых раскрываются действия, которые дети отказываются совершать при любых обстоятельствах. Данные действия носят для них излишне негативный характер, в связи с чем никакая мотивация не послужит причиной для их выполнения.

2 категория: «Хотя мне будет трудно, я это сделаю» – в рамках данной категории дети готовы пойти на трудности ради чего-то, что и является для них главной мотивацией в данной деятельности.

3 категория: «Я могу это сделать» – данная категория отображает действия, выгода от которых достаточно понятна ребенку, в связи с чем он не испытывает особых трудностей на пути к их выполнению.

4 категория: «Я с удовольствием сделаю это» – последняя категория, отражающая действия, которые потенциально принесут ребенку удовольствие. Это область, в которой дети играют, отдыхают, действуют, видя в этом наибольшую для себя ценность и мотивацию.

Таким образом, были смоделированы четыре качественно различные ситуации, выстраивающиеся в своеобразную линейку возрастания внутреннего принятия задачи: от ее полного неприятия и отказа (первая категория) до полного слияния с деятельностью, когда она выполняется с удовольствием (четвертая категория). Остановимся на характеристике шкал с описанием категорий, получивших наибольшую представленность в ответах респондентов. Полученные в результате опроса ответы по шкалам были сгруппированные по блокам.

1. Блок «вне структуры мотива».

К шкале «Ссылка на внешние обстоятельства» отнесены ответы, в которых ученики, объясняя причину своих поступков, обращаются к внешним, не зависящим от них обстоятельствам («на улице было жарко, тепло, холодно; он мешает, отвлекает, он первый начал; попросили, заставили, пригласили» и т. д.); обозначение действия («я бы промолчал, ничего не ответил, извинился»). Согласно опросу, большинство ответов (61%) по данному показателю относилось к 1 категории, которая определяется как отсутствие какой-либо мотивации делать что-то, полный отказ от данного действия. На этом основании можно судить о том, что многие дети склонны объяснять отсутствие мотивации обстоятельствами внешнего мира, каким-либо влиянием на них извне, перекладывая ответственность на окружение. Второй значительный объем ответов (22%) относится к 4 категории, которая представляет собой действия, которые дети выполняют с большой охотой. Как правило, это ответы, звучащие как «меня попросили», «меня позвали». Это свидетельствует о склонности полагаться на чужое мнение даже при выполнении тех видов деятельности, которые доставляют детям удовольствие. Представленность шкал и категорий в рассматриваемом блоке отражена на рисунке 1.

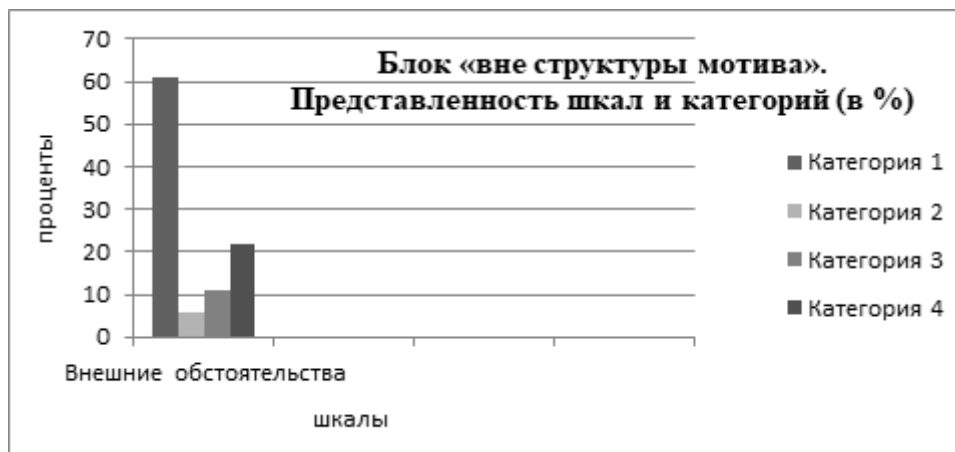


Рис. 1.

2. Блок «потребностный».

Шкала «Потребности» отвечает за более базовые потребности школьников. Преобладающей категорией в данном показателе является первая (47%), которая говорит о полном отказе делать что-либо. Как правило, формулировки детей говорят именно о нежелании заниматься предложенной деятельностью без какой-либо оценки своих возможностей или состояний.

Шкала «Влечения» – это показатель тяги школьников к какой-либо деятельности по той или иной причине. Преобладающая категория для данного показателя – это четвертая (60%). Данная категория отвечает именно за искреннее и сильное желание детей сделать что-либо, на стремление поступить таким образом вне зависимости от собственных планов. Наличие большого процента ответов на вопросы данной категории по представленному показателю свидетельствует о том, что дети вполне понимают, чего хотят, что они любят и чем готовы заниматься. Следующая по численности категория, представленная в данной шкале – третья (21%), говорит о действиях, которые дети могут совершить, хоть и без такого сильного желания, как в четвертой категории.

По шкале «Интересы», отвечающей, непосредственно, за интересы и любопытство школьников, получены похожие результаты. Большинство детей способны найти свою зоны удовольствия и интереса, выбирая вопросы, относящиеся к четвертой категории (43%).

Шкала «Долженствование», или же «Необходимость» указывает на то, что ребенку необходимо получить или сделать в связи с теми или иными обстоятельствам: например, зачет или оценку. В иных обстоятельствах оно может обозначать безвыходность положения, в связи с чем опрашиваемый, допустим, не может позволить себе отказать кому-то в просьбе. Чаще всего к данному показателю относились вопросы из второй (50%) и третьей (45%) категорий, а именно «Хотя мне будет трудно, я это сделаю» и «Я могу это сделать»: дети выказывают свою готовность следовать своим долженствованиям, даже не имея особого желания к этому, о чем так же свидетельствует отсутствие ответов из четвертой категории (0%).

Шкала «Мотивационная установка». Здесь ребенок сам для себя определяет, в достаточно меньше зависимости от внешних обстоятельств, чем и кому он обязан. Данный показатель больше отвечает внутренним стимулам школьников. Здесь в ответах преобладает вторая категория (72%), в которой выражается нежелание, но готовность ребенка делать что-либо, что свидетельствует о достаточном уровне проработанности силы воли детей. Представленность шкал и категорий в рассматриваемом блоке отражена на рисунке 2.



Рис. 2.

3. Блок «внутреннего фильтра».

Шкала «Нравственный контроль декларируемый» аккумулирует показатели, отсылающие к стремлению опрашиваемого оставаться частью коллектива, который наделяет его какими-либо декларируемыми обязательствами и нормами поведения, а также к понятиям, регулирующим жизнь в обществе при помощи навязанных извне правил и установок. То есть, данный показатель исследует то, насколько ребенок знаком и насколько он следует этим навязанным нормам, которые выражаются через следующие выражения: «старость надо уважать, нельзя отрываться от коллектива, не хотел подвести своих товарищей». Категории, чаще всего затрагиваемые учениками, логически отвечают данному описанию показателя: «Мне будет трудно, но я сделаю» и «Я могу это сделать», что свидетельствует о наличии желания удовлетворить коллектив или уважаемого взрослого, который в тот или иной момент привил ребенку определенные устои и ценности. Наибольшее количество ответов, полученных по данной шкале, относится к третьей категории (46%). Значительна доля и ответов, отнесенных ко второй категории (42%).

Шкала «Нравственный контроль недеклаируемый» отражает нормы, которые ребенок усвоил на более

глубоком уровне. На этом уровне ребенок не руководствуется диктуемыми ему правилами или призывами со стороны окружающих, а сам понимает и решает, как ему поступать в ситуациях нравственного выбора. Как правило, для ответов, подходящих под данный показатель, характерны следующие формулировки: «поставил себя на его место, ему одному тяжело, он мог упасть» и т.п. Половина из ответов, относящихся к данной шкале, соответствовали второй категории (52%), из чего мы можем судить, что дети преодолевают собственные трудности и барьеры ради того, чтобы оказать помощь или поддержку ближним.

К шкале «Предпочтения по внешним признакам» отнесены ответы, в которых опрашиваемые ссылались на внешние атрибуты, которые принесет им сделанный выбор. Преобладающая категория ответов по данному показателю – третья (78%), что свидетельствует о высокой привлекательности для школьников внешних атрибутов.

Шкала «Внутренние предпочтения» – это показатель, относящийся к склонностям опрашиваемых. Как правило, наиболее популярные формулировки, отнесенных к данной шкале – ответы это «мне нравится, я люблю так делать» и т.п. Основываясь на полученных данных, мы можем сказать, что большинство ответов, которые были отнесены к данному показателю, входили в четвертую категорию (43%), которая отвечает за действия, которые дети готовы делать с большим удовольствием. Это может обозначать то, что обучающиеся чаще всего основываются на личных предпочтениях и влечениях, когда выбирают варианты своего досуга. Второй значимо представленной категорией была первая (26%), что указывает на то, что дети способны ссылаться на свои собственные мысли и мнения, отказываясь от какой-либо деятельности. Они не боятся признаться, что порой их отказ делать что-либо основывается именно на их нежелании.

Шкала «Оценка психических состояний» включает те случаи, когда дети, объясняя свои поступки в поставленных в опроснике вопросах, ссылаются на свое настроение, психическое состояние и т.п. Как правило, дети выбирают следующие формулировки: «мне было скучно, я устал». Более половины полученных ответов по данной шкале оказалась отнесена к первой категории (55%), что свидетельствует о том, что дети, как правило, обращаются к своему психическому состоянию в моменты, когда им необходимо объяснить свое нежелание что-либо делать. Чаще всего дети подмечали именно негативные составляющие своего эмоционального состояния.

Шкала «Оценка своих возможностей» показывает, насколько опрашиваемые склонны обращаться к собственным силам с целью определить границы своих возможностей. Преобладающее количество ответов по данной шкале отнесены ко второй (37%) и первой (33%) категориям, т.е., многие дети проявляют неуверенность в своих силах. Они склонны отказываться от деятельности (первая категория), либо признают предстоящие трудности, соглашаясь на деятельность (вторая категория).

Показатели по шкале «Оценка условий и предстоящих усилий, затрат энергии» дают понять, насколько ребенок склонен к прогнозированию и последовательному мышлению. Распространенные формулировки для данного показателя – «мне нетрудно, я привык, это мне не под силу». Большинство ответов по данной шкале было отнесено к первой категории (50%), т.е., мы можем судить о неуверенности в собственных силах, что уже было заметно в анализе показателя выше. Трудными обстоятельствами предстоящего действия они склонны объяснять свое бездействие, склонны избегать сложностей, ссылаясь именно на свое бессилие перед ними.

По шкале «Прогнозирование последствий» большинство опрашиваемых детей показали достаточно высокий уровень аналитических способностей: многие рассматривали ситуацию с точки зрения возможных путей ее разрешения, предугадывая действия и планируя свою деятельность в связи с выводами. Абсолютно преобладающей категорией оказалась третья (81%), которая отвечает за действия, которые дети могут совершить без особых проблем, что указывает на наличие высокого уровня мотивации при весомой награде, которая последует после совершения определенного действия. Представленность шкал и категорий в рассматриваемом блоке отражена на рисунке 3.

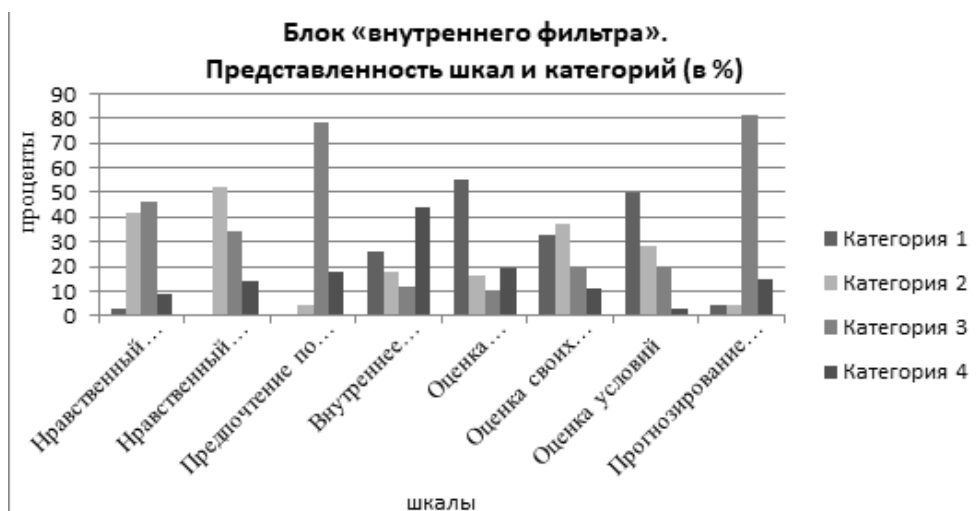


Рис. 3.

4. Блок «целевой».

«Опредмеченные действия» – шкала, относимая к конкретным и вполне объективным целям. «Налить воды, купить хлеб, включить свет» - сделать что-то определенное. Большинство ответов, отнесенных к данному показателю, относились к четвертой категории (76%) – к удовольствию. Это показывает целеустремленность ответивших подобным образом и вполне ясное понимание действий, необходимых для получения удовольствия.

К шкале «Процесс удовлетворения потребности» относятся формулировки «поесть, попить, купить что-то, получить что-то». Большинство ответов относятся к четвертой категории (60%), что говорит нам о наличии удовольствия в совершении подобных действий – школьники, ответившие на поставленные вопросы подобным образом, довольно близки к своим потребностям.

Шкала «Смысловая цель» – показатель, основанный на ясно видимой выгоде от данного действия. Популярны формулировки – это «чтобы получить похвалу; доказать себе, что могу; утолить жажду/голод». Ответы большинства опрашиваемых, которые были отнесены к данному показателю, относились ко второй категории (50%) – дети определяли для себя данный показатель как что-то, что они могут сделать вопреки трудностям, которые перед ними возникнут. Это указывает на их волевые качества, на потребность в выявлении своих достоинств и проявлении силы. Представленность шкал и категорий в рассматриваемом блоке отражена на рисунке 4.



Рис. 4.

Заключение. Таким образом, в ходе констатирующего исследования выявлены общие тенденции в структуре и динамике мотивационной сферы младших школьников в соотношении с субъективной оценкой детьми предполагаемого действия.

Мотивационная сфера младших школьников носит динамический характер, агентом влияния выступает субъективное восприятие деятельности обучающимся.

Современные младшие школьники сохраняют способность к внутренней мотивации и волевому усилию. В ситуациях, имеющих личностный смысл выявлена готовность преодолевать трудности, принимать нравственные решения, сохранять субъектную позицию.

Внешнее давление дестабилизирует мотивационный процесс у обучающихся. Учебную деятельность младшие школьники воспринимают как навязанную или эмоционально небезопасную, происходит снижение уровня осмысленности собственных мотивов, внутренняя позиция ученика аннигилируется.

Ключевым фактором мотивации выступает субъективная оценка предстоящей деятельности обучающимися исходя из критериев угрозы, наличия психофизиологических ресурсов, социальной значимости для школьника, интереса, возможности получить внутреннее удовлетворение.

Волевая осознанная мотивация младших школьников регулируется внутренними ценностями. Готовность прилагать усилия в преодолении трудностей учебной деятельности обеспечивается недекларируемым нравственным контролем, внутренними предпочтениями, личностным смыслом, рефлексивной оценкой своих возможностей.

Низкая уверенность в собственных силах в учебной деятельности является одним из ограничителей активности обучающихся, что свидетельствует о необходимости сначала работать с личностной мотивацией младших школьников, а затем с содержанием обучения. Именно эмоционально позитивное переживание учебной деятельности является системообразующим условием развития внутренней мотивации. Последняя, в свою очередь, является фундаментом эффективности процессов обучения, воспитания и социализации.

Вклад авторов. Быкова Н. Л. - идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи. Хомутская Е. Ю. - обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста.

Contribution of the authors. Bykova N.L. concept, data collection, data processing, article writing. Khomutskaya E.Iu. data processing, article writing, scientific editing.

Список источников:

1. Бурова, Т. Ю. Мотивация в учебном процессе : виды и средства / Т. Ю. Бурова // Гуманитарные науки в XXI веке : научный Интернет-журнал. – 2023. – № 23. – С. 37-44. – EDN HHMQIF.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2005. – 512с.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 512 с.
4. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – Москва : Наука, 1971. – 38 с.
5. Леонтьев, В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
6. Марцинкевич, К. А. Место мотивации в учебной деятельности / К. А. Марцинкевич, П. С. Минакова // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 106-1. – С. 184-188. – DOI 10.18411/trnio-02-2024-54. – EDN BJPLMB.
7. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – Москва : Политиздат, 1982. – 255 с.
8. Романова, Е. В. Особенности развития познавательной мотивации младших подростков / Е. В. Романова, Н. А. Пронина // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 1 (35). – С. 49-56. – DOI 10.23951/2307-6127-2021-1-49-56. – EDN XfvCKQ.
9. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений в 11 т. Том 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1 / К. Д. Ушинский. – Москва : Издательство Академии педагогических наук, 1950. – 774 с.
10. Längle, A. Existential Psychotherapy : Theory and Practice / A. Längle. – Vienna, 2020. – P. 89.

References:

1. Burova, T. Yu. Motivation in the Educational Process : Types and Means / T. Yu. Burova // Humanities in the 21st Century: Scientific Internet Journal. – 2023. – No. 23. – Pp. 37-44. – EDN HHMQIF. – (In Russ.).
2. Vygotsky, L. S. Child Development Psychology / L. S. Vygotsky. – Moscow : Smysl : Eksmo, 2005. – 512 p. – (In Russ.).
3. Ilyin, E. P. Motivation and Motives / E. P. Ilyin. – Saint Petersburg : Peter, 2002. – 512 p. – (In Russ.).
4. Leontiev, A. N. Needs, Motives, and Emotions : Lecture Notes / A. N. Leontiev. – Moscow : Nauka, 1971. – 38 p. – (In Russ.).
5. Leontiev, V. G. Motivation and Psychological Mechanisms of Its Formation / V. G. Leontiev. – Novosibirsk : Novosibirsk Polygraph Combine, 2002. – 264 p. – (In Russ.).
6. Marcinkevich, K. A. The place of motivation in educational activity / K. A. Marcinkevich, P. S. Minakova // Trends in the development of science and education. – 2024. – No. 106-1. – Pp. 184-188. – DOI 10.18411/trnio-02-2024-54. – EDN BJPLMB. – (In Russ.).
7. Petrovsky, A. V. Personality. Activity. The team / A. V. Petrovsky. – Moscow : Politizdat, 1982. – 255 p. – (In Russ.).
8. Romanova, E. V. Features of the development of cognitive motivation in younger adolescents / E. V. Romanova, N. A. Pronina // Scientific and Pedagogical Review. – 2021. – No. 1 (35). – Pp. 49-56. – DOI 10.23951/2307-6127-2021-1-49-56. – EDN XfvCKQ. – (In Russ.).
9. Ushinsky, K. D. Collected works in 11 volumes. Volume 8. Man as an object of education. The experience of pedagogical anthropology. Volume 1 / K. D. Ushinsky. Moscow : Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences, 1950. 774 p. – (In Russ.).
10. Längle, A. Existential Psychotherapy : Theory and Practice / A. Längle. – Vienna, 2020. – P. 89.

УДК 377.8

Гумерова Марина Миннегалиевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой педагогики им.З.Т. Шарафутдинова, ФГБОУ ВО
«Набережночелнинский государственный педагогический
университет», г. Набережные Челны, Россия, gumerova.m00@mail.ru

Рахматуллина Лэйла Вагизовна

кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский
государственный педагогический университет», г. Набережные
Челны, Россия, leyla-1012@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЛЕТА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ КАК ФОРМА ЭФФЕКТИВНОЙ ПРАКТИКИ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается технология организации Слета психолого-педагогических классов как формы эффективной практики допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Обосновывается актуальность Слета как интерактивного образовательного события, обеспечивающего включение обучающихся в социально-педагогическую практику с элементами профессиональных проб, командное взаимодействие и рефлексию полученного опыта. Раскрываются теоретические основания допрофессиональной педагогической подготовки в системе непрерывного педагогического образования, технологические этапы организации и структура Слета. Выделена роль социальных партнеров, участвующих в подготовке и проведении мероприятия. Проанализированы результаты и педагогические эффекты данной формы работы. Сделаны выводы о том, что Слет интерактивная форма эффективной практики допрофессиональной педагогической подготовки способствует формированию устойчивой мотивации к педагогической профессии, развитию коммуникативных умений, творчества, лидерских качеств и осознанному профессиональному самоопределению обучающихся психолого-педагогических классов.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, слет, допрофессиональная педагогическая подготовка, профессиональные пробы, социальное партнерство, профессиональное самоопределение.

Marina M. Gumerova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Z.T.
Sharafutdinov Department of Pedagogics, Naberezhnye Chelny State
Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Leyla V. Rahmatullina

Candidate of Pedagogical Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical
University, Naberezhnye Chelny, Russia

TECHNOLOGY OF ORGANIZING A GATHERING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES AS A FORM OF EFFECTIVE PRACTICE OF PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING

This article examines the technology for organizing a Gathering of Psychological and Pedagogical Classes as a form of effective practice in pre-professional pedagogical training for schoolchildren. It substantiates the relevance of the Gathering as an interactive educational event that engages students in social and pedagogical practice with elements of professional trials, teamwork, and reflection on the experience gained. The article reveals the theoretical foundations of pre-professional pedagogical training in the system of continuous pedagogical education, the technological stages of organizing it, and the structure of the Gathering. The role of social partners involved in preparing and holding the event is highlighted. The results and pedagogical effects of this form of work are analyzed. It is concluded that the Gathering, an interactive form of effective practice in pre-professional pedagogical training, contributes to the formation of sustainable motivation for the teaching profession, the development of communication skills, creativity, leadership qualities, and conscious professional self-determination of students in psychological and pedagogical classes.

Keywords: psychological and pedagogical classes, meeting, pre-professional pedagogical training, professional trials, social partnership, professional self-determination.

Для цитирования: Гумерова, М. М. Технология организации Слета психолого-педагогических классов как форма эффективной практики допрофессиональной педагогической подготовки / М. М. Гумерова, Л. В. Рахматуллина // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 56-60.

For citing: Gumerova, M. M. Technology of organizing the Meeting of psychological and pedagogical classes as a form of effective practice of pre-professional pedagogical training / M. M. Gumerova, L. V. Rakhmatullina // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 56-60.

Введение. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования рассматривается как значимый этап ранней профессиональной ориентации в профессию учителя. На данном этапе происходит формирование ценностного отношения к педагогической деятельности и приобретается первоначальный опыт предпрофессиональных умений [4; 7; 1; 9].

Психолого-педагогические классы (далее ППК) являются образовательным пространством ознакомления старшеклассников с педагогической профессией не только теоретически в процессе взаимодействия педагогами-наставниками, но и через практику, наблюдения и апробации себя в роли организатора и активного участника образовательных событий [10].

Научно-методическое сопровождение психолого-педагогических классов в Набережночелнинском государственном педагогическом университете представлено курированием деятельности ППК в образовательных организациях и выстроенной системой интерактивных образовательных событий, организуемых факультетами университета в течение года на площадке вуза [6].

К таким системным ключевым событиям относятся: Торжественное открытие психолого-педагогических классов «Посвящение в юные педагоги!»; Осенние каникулы с НГПУ, включающие «Педагогические старты», «Литературную гостиную», образовательные квесты; цикл просветительских онлайн-встреч для обучающихся ППК муниципальных районов Республики Татарстан «Онлайн-субботы с НГПУ: секреты профессионального успеха»; «Открытые педагогические мастерские НГПУ»; Чемпионат профессиональных проб НГПУ в рамках Всероссийской научно-практической конференции для школьников «Шаг в будущее» и в завершении учебного года – Слет психолого-педагогических классов.

Первый в истории Набережночелнинского государственного педагогического университета Слет психолого-педагогических классов состоялся 19 мая 2023 года. Для проведения данного знаменательного события дата выбрана неслучайно, именно в этот день в нашей стране уже более 100 лет отмечается создание детской пионерской организации. Городской Слет организован НГПУ при поддержке Управления образования и Информационно-методического центра г. Набережные Челны.

В течение последующих лет Слет психолого-педагогических классов приобрел статус регионального мероприятия, которое объединяет более 400 обучающихся ППК г. Набережные Челны и муниципальных районов Республики Татарстан, педагогов-наставников образовательных организаций, преподавателей вуза и студентов, представителей социальных партнеров в едином масштабном образовательном событии, что создает условия для профессионального общения, командной работы и рефлексии.

Мероприятие обладает высокой событийной и эмоциональной насыщенностью, практической направленностью. Это позволяет рассматривать технологию проведения Слета как эффективную форму допрофессиональной педагогической подготовки. В отличие от профориентационных встреч, Слет обеспечивает активное включение обучающихся в деятельность, сопряженную с будущей профессией [5].

В данном контексте Слет психолого-педагогических классов можно рассматривать и как особую форму практики допрофессиональной педагогической подготовки.

«Дорожная карта комплексного развития сети психолого-педагогических классов (групп) в субъектах Российской Федерации на 2026-2030 годы» от 10 марта 2026 года, утвержденная заместителем Министра Просвещения РФ О.П. Колударовой, рекомендует: осуществлять сбор, анализ и размещение на информационно-образовательном ресурсе по сопровождению и комплексному развитию сети ППК методических разработок и успешных практик работы по развитию деятельности сети ППК.

Мастер-класс по технологии организации и проведения Регионального Слета психолого-педагогических классов Набережночелнинского государственного педагогического университета был представлен на витрине образовательных практик V Всероссийской педагогической мастерской «Учитель будущего подрастает в школе» 26-27 марта 2026 года в «Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского».

Теоретико-методологические основы исследования допрофессиональной педагогической подготовки как целенаправленного процесса формирования у школьников мотивации к педагогической деятельности, первоначальных профессиональных пробах и опыта социально-педагогического участия представлены Л.В. Байбородовой, М.В. Груздевым и др. [2]; теории проектирования и конструирования образовательной деятельности рассматриваются в работах В.И. Слободчикова, А.П. Тряпицыной, В.П. Беспалько и др.

Исследователи подчеркивают, что важнейшим средством допрофессиональной подготовки становится социально-педагогическая практика, позволяющая подросткам приобретать опыт общественно полезной и педагогически ориентированной деятельности.

Психолого-педагогические классы создают условия для развития интереса к профессии, осознания собственных способностей и освоения базовых предпрофессиональных умений, необходимых для будущего учителя [3]. Слет как форма организации деятельности психолого-педагогических классов соответствует современным подходам к профессиональной ориентации, сочетает образовательный контекст, практику, яркое эмоционально-насыщенное взаимодействие и рефлексию [8]. Такая интеграция делает Слет эффективной формой допрофессиональной подготовки.

Цель статьи — обосновать технологию организации слета психолого-педагогических классов как формы эффективной практики допрофессиональной педагогической подготовки. Раскрыть содержательные особенности формата данного мероприятия; описать этапы и структуру слета; показать значение социального партнерства в организации и проведении слета; выявить педагогические результаты и эффекты данной формы работы.

Материалы и методы. Формат проведения Слета психолого-педагогических классов – деловая интерактивная игра по станциям, где каждая локация представлена факультетами НГПУ. Целями и задачами слета являются повышение профессиональной мотивации и профильной направленности обучающихся ППК, содействие воспитанию культуры общения, умению работать в команде, развитие предпрофессиональных компетенций у будущих педагогов, установление контактов и обмен опытом между участниками, представление лучших практик и инновационных подходов допрофессиональной педагогической подготовки. Место проведения слета – территория университета, открытая спортивная площадка для прохождения маршрута.

Технология организации слета включает несколько взаимосвязанных этапов.

На подготовительном этапе определяется концепция события, тема, целевая аудитория и ожидаемые результаты. Концепция Слета приурочена к значимым событиям, происходящим в стране, республике, городе. В 2026 году тематика слета определена Годом единства народов России, 400-летием города Набережные Челны и 50-летием Камского автомобильного завода. Формируется организационный комитет, распределяются функции между образовательными организациями и социальными партнерами, подбирается площадка, ведущие и эксперты. Особое внимание уделяется согласованию содержания Слета с задачами допрофессиональной педагогической подготовки.

Организационно-содержательный этап предполагает разработку программы Слета, подготовку кейс-заданий, мастер-классов, развивающих игр и упражнений, маршрутов движения команд по каждой локации. Важно обеспечить такое содержание станции, которое позволит школьникам не только узнать о профессии, выполнить задание, но и попробовать себя в педагогических действиях: коммуникации, организации, объяснении, поддержке, анализе ситуации.

Проведение слета. В программу Слета, входят торжественное открытие, командное знакомство, интерактивные площадки, мастерские, педагогические кейсы, подготовленные преподавателями и студентами вуза, итоговая рефлексия. Наиболее результативными оказываются формы, в которых школьники действуют совместно, принимают решения и представляют результаты своей работы. Сопровождение команд на маршруте осуществляет педагогический отряд Индустриально-педагогического колледжа НГПУ.

Рефлексивно-аналитический этап. После завершения мероприятия проводится подведение итогов Слета, награждение команд победителей, сбор «обратной связи», обсуждение результатов, анализ достижений и затруднений, а также планирование дальнейшего сопровождения участников.

Это позволило перевести проведение ежегодного Слета психолого-педагогических классов НГПУ из разового события в компонент системы непрерывной допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся ППК.

Значимым для организации Слета является участие социальных партнеров: региональных и муниципальных органов управления образования, представителей системы дополнительного образования, руководителей образовательных организаций, поскольку именно сотрудничество расширяет образовательное пространство Слета и делает представление о педагогической профессии более целостным и реалистичным.

Материалы исследования включали анализ нормативно-методических разработок программы Слета, сценарии интерактивных площадок, рефлексивные анкеты, экспертные листы и продукты деятельности участников.

Методы исследования: анкетирование и рефлексивное интервью обучающихся психолого-педагогических классов по окончании Слета, экспертная оценка и сравнительный анализ результатов.

Выбор методов обусловлен необходимостью оценки образовательного эффекта мероприятия и выявления динамики мотивации к педагогической профессии, уровня осознания образа профессии и готовности к педагогической деятельности участников Слета психолого-педагогических классов.

Результаты и обсуждение. По результатам анализа онлайн-анкетирования 400 обучающихся ППК, участников Слета были получены следующие данные.

Слет был воспринят большинством участников как ценный и полезный опыт, 77% школьников считают, что удалось осуществить первичное приобретение профессиональных компетенций: коммуникативных, организационных и рефлексивных; 78% респондентов отмечают многогранность и сложность профессии педагога.

К основным профессиональным умениям относят не только организацию занятий, а такие умения как «создание доверительной атмосферы», «помощь в адаптации», «поддержка уверенности, работа с эмоциями», «профилактика напряжения и трудностей в обучении» считают наиболее важными и востребованными в педагогической профессии.

Отмечаем, что у 56% старшеклассников уровень сознательного и осознанного интереса пока ограничен.

По результатам анкетирования, обучающиеся отмечали прирост в следующих направлениях: коммуникативные и социальные навыки (работа в группе, взаимодействие со сверстниками – 63%); навыки планирования и проведения простых игровых и организационных мероприятий (подготовка и проведение кратких игр – 44 %); рефлексия собственной деятельности (вопросы «что получилось», «что не удалось реализовать», «что можно сделать лучше» – 59%).

Одной из рекомендаций развития дальнейшей практики проведения подобного рода мероприятий, стали пожелания ввести краткий блок знакомства с разными направлениями педагогической профессии – учитель, классный руководитель, педагог- психолог, педагог организатор, советник по воспитанию.

Анализ опыта организации Слета психолого-педагогических классов показывает, что данная форма обладает выраженным потенциалом в сфере допрофессиональной подготовки: способствует формированию положительной установки на педагогическую профессию, поскольку обучающиеся включаются в реальные действия, общение и совместную деятельность; Слет обеспечивает развитие профессионально значимых качеств: коммуникативности, ответственности, инициативности, умения работать в команде, рефлексировать и презентовать результаты, которые могут выступить базой для дальнейшего профессионального становления; участие в слете усиливает личностную включенность школьников в процесс выбора профессии.

Событийный характер мероприятия создает эмоционально значимую ситуацию успеха, где школьник сможет примерить на себя роль будущего педагога (одна из концепций Слета ППК 2025 года, наряду с 80-летием Великой Победы, была концепция «Дети-Детям», где в качестве соведущих на станциях были обучающиеся ППК победители и призеры «Чемпионата профессиональных проб НГПУ»).

Обсуждение результатов показывает, что эффективность Слета во многом обусловлена качеством сетевого взаимодействия между образовательными организациями, вузом и социальными партнерами. В организации и проведении Слета психолого-педагогических классов участвуют вуз, колледж, школа и социальные партнеры, что способствует возникновению единого образовательного пространства, в котором допрофессиональная подготовка приобретает практический и ценностный смысл для всех участников.

Таким образом, Слет можно рассматривать как эффективную форму допрофессиональной педагогической подготовки и одним из условий для профессионального самоопределения обучающихся ППК.

Заключение. Слет психолого-педагогических классов является эффективной формой допрофессиональной педагогической подготовки, поскольку объединяет профориентацию, профессиональные пробы, социальное партнерство и рефлексии в едином образовательном событии. Его технологическая ценность состоит в деятельностном освоении основ будущей профессии и формирования осознанного отношения к педагогическому выбору.

Слет способствует развитию мотивации, коммуникативных навыков, готовности к сотрудничеству и пониманию ценностей педагогической профессии. Перспективы дальнейшего развития данной формы связаны с расширением сетевого взаимодействия, постсобытийного рефлексивного анализа «обратной связи» обучающихся ППК.

Таким образом, технология организации Слета может быть рекомендована как одна из эффективных практик допрофессиональной педагогической подготовки в системе непрерывного педагогического образования обучающихся психолого-педагогических классов.

Авторы выражают благодарность ректору Набережночелнинского государственного педагогического университета Альфинур Азатовне Галиакберовой за поддержку идеи и создание условий для проведения Слета. Социальным партнерам: заместителю начальника Управления образования ИК г. Набережные Челны Рахиме Равилевне Касимовой, директору Информационно-методического центра г. Набережные Челны Надежде Александровне Нестеровой, старшему методисту ИМЦ Ильсеяр Ильшатовне Фарваевой за помощь в организации Слета. Руководителю Федеральной инновационной площадки Центра дополнительного профессионального образования НГПУ Елене Михайловне Гимазовой за методическое сопровождение Слета. Руководителя Центра допрофессиональной подготовки «Гимназия К.Д. Ушинского» Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского Александру Николаевну Логинову за продуктивное сотрудничество и наставничество в развитии психолого-педагогических классов в субъектах Российской Федерации.

Вклад авторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку публикации статьи.

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the preparation of this article.

Список источников:

1. Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в условиях сетевого взаимодействия / Л. В. Байбородова, Е. Н. Шипкова, О. Н. Шальнова [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2022. – Том 17, №

4. – С. 94-110. – DOI 10.26907/esd.17.4.08. – EDN FVWMOU.

2. Перспективы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в современных условиях / Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, А. М. Ходырев [и др.] // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Том 7, № 3. – С. 3-13. – DOI 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-1. – EDN NEXQEU.

3. Демчук, Л. А. Эффективные социальные практики реализации компетентностного образования в предпрофессиональных педагогических и психолого-педагогических классах школы / Л. А. Демчук, И. Г. Зеленина, М. И. Солодкова // Педагогический журнал. – 2024. – Том 14, № 2-1. – С. 183-192. – EDN IQDKGK.

4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для вузов / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.

5. Коновалова, Е. Е. Событийный подход как вузовская инновационная образовательная практика / Е. Е. Коновалова, О. Н. Макушева // Сервис plus. – 2025. – Том 19, № 1. – С. 159-169. – DOI 10.5281/zenodo.15180391. – EDN KKMСВО.

6. Магсумов, Т. А. Психолого-педагогические классы Набережночелнинского госпедуниверситета как направление допрофессиональной подготовки обучающихся / Т. А. Магсумов, М. М. Гумерова, Л. В. Рахматуллина // Педагогическое образование. – 2025. – Том 6, № 7. – С. 127-133. – EDN YOBAEQ.

7. Митина, Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы / Л. М. Митина // Российский научный журнал. – 2010. – № 1 (14). – С. 57-63. – EDN KZTIQV.

8. Неясова, И. А. Формы профориентационной работы с обучающимися профильных классов психолого-педагогической направленности / И. А. Неясова, Л. А. Серикова // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Том 16, № 3 (63). – С. 74-78. – DOI 10.51609/2079-3499_2025_16_03_74. – EDN MUWNJF.

9. Руденко, И. В. Организационно-педагогическое сопровождение психолого-педагогических классов в образовательной системе региона (на примере городского округа Тольятти) / И. В. Руденко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Том 10, № 9. – С. 1321-1326. – DOI 10.30853/ped20250158. – EDN BFNVP1.

10. Хорошилова, Т. Б. Педагогический класс как средство профессионального самоопределения старшеклассников / Т. Б. Хорошилова // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2-1. – С. 174-184. – DOI 10.31862/2073-9613-2022-2-174-184. – EDN SHUKZX.

References:

1. Pre-professional Pedagogical Training of Students in the Conditions of Network Interaction / L. V. Bayborodova, E. N. Shipkova, O. N. Shalnova [et al.] // Education and Self-Development. – 2022. – Vol. 17, No. 4. – Pp. 94-110. – DOI 10.26907/esd.17.4.08. – EDN FVWMOU. – (In Russ.).

2. Prospects for Pre-Professional Pedagogical Training of Schoolchildren in Modern Conditions / L. V. Bayborodova, M. V. Gruzdev, A. M. Khodyrev [et al.] // Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education. – 2021. – Vol. 7, No. 3. – Pp. 3-13. – DOI 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-1. – EDN NEXQEU. – (In Russ.).

3. Demchuk, L. A. Effective social practices of implementing competence-based education in pre-professional pedagogical and psychological-pedagogical classes of schools / L. A. Demchuk, I. G. Zelenina, M. I. Solodkova // Pedagogical Journal. – 2024. – Vol. 14, No. 2-1. – Pp. 183-192. – EDN IQDKGK. – (In Russ.).

4. Klimov, E. A. Psychology of Professional Self-Determination : A Textbook for Universities / E. A. Klimov. – Moscow: Akademiya, 2004. – 304 p. – (In Russ.).

5. Konovalova, E. E. Event-Based Approach as an Innovative Educational Practice at Universities / E. E. Konovalova, O. N. Makusheva // Service plus. – 2025. – Vol. 19, No. 1. – Pp. 159-169. – DOI 10.5281/zenodo.15180391. – EDN KKMСВО. – (In Russ.).

6. Magsumov, T. A. Psychological and Pedagogical Classes of the Naberezhnye Chelny State Pedagogical University as a Direction of Pre-Professional Training of Students / T. A. Magsumov, M. M. Gumerova, L. V. Rakhmatullina // Pedagogical Education. – 2025. – Vol. 6, No. 7. – Pp. 127-133. – EDN YOBAEQ. – (In Russ.).

7. Mitina, L. M. Psychology of Professional Development of an Individual: Theoretical and Methodological Problems / L. M. Mitina // Russian Scientific Journal. – 2010. – No. 1 (14). – Pp. 57-63. – EDN KZTIQV. – (In Russ.).

8. Neyasova, I. A. Forms of Career Guidance Work with Students of Specialized Classes with a Psychological and Pedagogical Focus / I. A. Neyasova, L. A. Serikova // Humanities and Education. – 2025. – Vol. 16, No. 3 (63). – Pp. 74-78. – DOI 10.51609/2079-3499_2025_16_03_74. – EDN MUWNJF. – (In Russ.).

9. Rudenko, I. V. Organizational and Pedagogical Support of Psychological and Pedagogical Classes in the Educational System of the Region (on the Example of the City District of Tolyatti) / I. V. Rudenko // Pedagogy. Issues of Theory and Practice. – 2025. – Vol. 10, No. 9. – Pp. 1321-1326. – DOI 10.30853/ped20250158. – EDN BFNVP1. – (In Russ.).

10. Khoroshilova, T. B. Pedagogical Class as a Means of Professional Self-Determination for High School Students / T. B. Khoroshilova // Teacher of the 21st Century. – 2022. – No. 2-1. – Pp. 174-184. – DOI 10.31862/2073-9613-2022-2-174-184. – EDN SHUKZX. – (In Russ.).

УДК 376.3

Хакимова Гульнара Ахметхабибовна

кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский
государственный педагогический университет»,
г. Набережные Челны, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ

Цель статьи заключается в раскрытии теоретических основ коррекции семантической дислексии у младших школьников. При написании статьи использованы теоретические методы анализа и синтеза. Результаты статьи включают основные теоретические положения формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста, рассматриваются виды дислексии. Ключевыми аспектами формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста являются: освоение техник письма, укрепление орфографических навыков, развитие грамматической компетенции, практика составления различных текстовых жанров, формирование умения логично строить повествование, обучение постановке знаков препинания и речевой культуре. Итогом данного процесса становится способность младших школьников не просто записывать слова, а создавать содержательные и грамотные письменные высказывания, что способствует развитию их речевого и творческого мышления. Среди видов дислексии в статье особенно подробно характеризуется семантическая дислексия. В качестве средства коррекции нарушений письменной речи автор статьи рассматривает сказкотерапию.

Ключевые слова: младшие школьники, онтогенез развития письменной речи, нарушения развития письменной речи, дислексия, виды дислексии, сказкотерапия.

Gulnara A. Khakimova

Candidate of Pedagogical Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical
University, Naberezhnye Chelny, Russia

POSSIBILITIES OF FAIRY TALE THERAPY IN THE CORRECTION OF SEMANTIC DYSLLEXIA

The purpose of this article is to reveal the theoretical foundations of correcting semantic dyslexia in primary school students. The article uses theoretical methods of analysis and synthesis. The results of the article include the main theoretical principles of developing written language in primary school children, as well as the types of dyslexia. The key aspects of developing written language in primary school children include mastering writing techniques, strengthening spelling skills, developing grammatical competence, practicing writing in various text genres, developing the ability to construct narratives logically, and teaching punctuation and language culture. The result of this process is the ability of younger students not just to write down words, but also to create meaningful and grammatically correct written statements, which contributes to the development of their verbal and creative thinking. Among the types of dyslexia, the article provides a detailed description of semantic dyslexia.

Keywords: primary school students, ontogenesis of written language development, disorders of written language development, dyslexia, types of dyslexia, fairy tale therapy.

Для цитирования: Хакимова, Г. А. Возможности сказкотерапии в коррекции семантической дислексии / Г. А. Хакимова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 61-64.

For citing: Khakimova, G. A. Possibilities of fairy tale therapy in the correction of semantic dyslexia / G. A. Khakimova // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 61-64.

Введение. Овладение речью - одно из важнейших условий полноценного и всестороннего развития ребенка. Чем больше у ребенка словарный запас и чем правильнее он говорит, тем проще ему высказывать свои мысли и чувства. Это позволяет ребенку расширить свои возможности в изучении окружающего мира, поддерживать содержательный и полноценный контакт со взрослыми и сверстниками, что приводит к активному развитию высших психических процессов. Именно поэтому так важно внимательно относиться к своевременному формированию детской речи, к ее правильности и активности, исправлять и предупреждать разные нарушения, которыми являются любые отклонения от общепринятых правил русского языка.

У нормативно развивающихся детей овладение навыком чтения совершенствуется довольно быстро. Зрительный образ читаемого слова сопоставляется со слуховым и кинестетическим представлением, что

помогает быстрому и точному определению слов и осознанию прочитанного. Однако не у всех младших школьников происходит сопоставление образов, при этом осложняется процесс понимания и осознания прочитанного. Нарушение понимания прочитанного текста называется семантической дислексией.

Коррекция семантической дислексии является одной из актуальных проблем современной психолингвистики и дефектологии. Семантическая дислексия проявляется в нарушениях осмысленного восприятия и обработки слов, что существенно затрудняет процесс чтения и понимания текста. Данная патология отрицательно влияет на учебную деятельность и социальную адаптацию особенно детей школьного возраста.

Изучение методов коррекции семантической дислексии приобретает особую значимость в связи с ростом числа диагностируемых случаев и необходимостью разработки эффективных педагогических и психологических подходов. В работе рассматриваются теоретические основы семантики, особенности возникших нарушений, а также современные методики, направленные на восстановление и улучшение речевых компетенций.

Методологическую основу исследования составили труды:

- положения о развитии речи и взаимосвязи мышления и речи (Л. С. Выготский) [2];
- методики коррекции речевых нарушений (Г. М. Криницына [4], Л. Г. Соловьева [6]; И. В. Прищепова [7, 8];
- положение психологии понимания в сказкотерапии (В. А. Зобков [3];
- основы использования артпедагогики и арттерапии (Е. А. Медведева [1]).

Цель исследования - теоретически обосновать и экспериментальным путем выявить эффективность сказкотерапии в процессе коррекции семантической дислексии у младших школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы развития письменной речи у детей в онтогенезе.
2. Рассмотреть виды дислексии у младших школьников.
3. Раскрыть возможности сказкотерапии как средства коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что процесс коррекции нарушений письменной речи будет более эффективным, если использовать сказкотерапию.

Материалы и методы. Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы был использован комплекс взаимодополняющих теоретических методов исследования анализа и синтеза.

Теоретико-методологическую основу составили теоретические положения о развитии речи и взаимосвязи мышления и речи, методики коррекции речевых нарушений, в том числе дислексии, основы использования сказкотерапии в коррекции дислексии.

Результаты и обсуждение. Письменная речь занимает особое место в структуре речевого и психического развития ребёнка. В отличие от устной формы, которая возникает естественно в процессе общения со взрослыми, письменная речь формируется искусственно, в условиях обучения и требует от ребёнка высокой степени осознанности и произвольности. В психологическом плане письменная речь является более сложной системой, так как в ней отсутствует непосредственный собеседник, а значит, процесс высказывания опирается на внутреннее планирование, анализ и контроль [2, с. 20].

По мнению Л. С. Выготского, письменная речь представляет собой «высшую форму речевой деятельности», которая появляется тогда, когда ребёнок овладевает абстрактным мышлением и способен использовать язык не только как средство общения, но и как инструмент познания. Развитие письменной речи в онтогенезе – это закономерный этап речевого становления, тесно связанный с развитием когнитивных, сенсомоторных и языковых функций [2, с. 70].

Освоение письменной речи начинается на основе уже сформированных устных речевых навыков. Ребёнок, поступающий в школу, обычно владеет звуковой системой родного языка, имеет определённый словарный запас и способен строить простые грамматические конструкции. Однако для успешного овладения письмом и чтением этого недостаточно. Письменная речь требует перехода от внешней, ситуативной формы общения к внутренней, развернутой и контекстной форме высказывания.

В процессе овладения письменной речью у ребёнка постепенно формируются новые психические функции: произвольное внимание, зрительно-моторная координация, способность к планированию действий и речевому анализу. Эти функции развиваются не изолированно, а в тесной взаимосвязи.

На ранних этапах становления письменной речи ведущая роль принадлежит фонематическому восприятию. Ребёнок должен научиться осознавать звуковой состав слова, выделять отдельные звуки и соотносить их с графическими символами. Только после этого он способен понять, что письменная речь – это способ фиксации устной речи с помощью букв и знаков.

Однако вследствие различных причин возникают нарушения речи в виде дислексии.

Чтение – это сложный акт восприятия, в котором участвуют зрительные, слуховые и речевые процессы. Освоение письменной речи является важным показателем когнитивной зрелости. Оно отражает способность ребёнка к абстрактному мышлению, к оперированию символами и знаками.

Дислексия у детей представляет собой особое нарушение в процессе развития, проявляющееся в затруднениях при чтении и письме. Эта проблема чаще диагностируется у мальчиков, чем у девочек. Современные исследования не дают точного ответа на причины появления дислексии, однако большинство специалистов склоняются к генетической природе данного расстройства. По своей сути дислексия является

неврологическим расстройством и отчетливо проявляется у младших школьников, когда дети активно осваивают навыки чтения и письма. У малышей дошкольного возраста распознать дислексию затруднительно, поскольку на этом этапе ошибки при обучении считаются нормой.

В результате снижения активности отдельных зон головного мозга у детей возникают разные формы дислексии. В медицинской практике выделяют пять типов этого расстройства - фонематическую, семантическую,agrammaticкую, оптическую и мнестическую дислексию.

В соответствии с современными исследованиями, семантическая дислексия – это нарушение письма и чтения, при котором главным затруднением является нарушение понимания значений слов и связей между ними. Это проявляется в ошибках смыслового характера при чтении, подборе слов и понимании текста.

Для разработки эффективных методик и приёмов коррекции дислексии необходимо выявить основную причину возникновения стойких и характерных ошибок каждого конкретного ученика. Это позволит выстроить индивидуализированную систему коррекционной работы, направленной на преодоление конкретных трудностей ребёнка в овладении процессом чтения. Начало формы

Конец формы

Начало формы

Конец формы

Начало формы

Конец формы

Начало формы

Конец формы

Одним из средств коррекционной работы семантической дислексии является сказкотерапия. В научном контексте сказкотерапию трактуют как лечебное использование сказочных сюжетов, в ходе которого вместе с ребёнком раскрываются внутренние знания и ресурсы, обладающие актуальной психотерапевтической значимостью.

Метод предполагает установление соответствия между событиями сказки и реальными поведенческими реакциями, что обеспечивает перенос сюжетных смыслов в повседневное поведение ребёнка.

Практические приёмы сказкотерапии включают оформление занятия в виде сказочного сюжета, привлечение сказочных персонажей, совместное сочинение историй и использование фрагментов известных сказок для анализа и драматизации.

Выводы. Одним из методов работы по коррекции семантической дислексии является сказкотерапия. Сказкотерапия в логопедии - это метод работы, при котором используются сказки для развития речи и улучшения коммуникативных навыков у детей. В основе метода лежит создание интересного и безопасного пространства, где ребенок вовлекается в процесс говорения через слушание, пересказы и творческое взаимодействие с сюжетом.

Сказкотерапия - с точки зрения исследования, будет способствовать формированию понимания смысла прочитанного, умения пересказывать, отвечать на вопросы, выделять главное в теме, понимания значений слов, их характеристики и несоответствие картинки прочитанному. В ходе анализа психолого-педагогической литературы по теме было обнаружено, что формирование письменной речи - это сложный, многоуровневый процесс, в котором участвуют все стороны психического развития ребёнка: сенсомоторная, познавательная, эмоционально-волевая и речевая. Успешное овладение письмом и чтением свидетельствует о гармоничном развитии личности, о готовности ребёнка к осознанному восприятию и преобразованию информации [1, с. 75].

Список источников:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для вузов / под редакцией Е. А. Медведевой. – 3-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 301 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-21841-1. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/582281>
2. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 432 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-07471-0. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/538626>
3. Зобков, В. А. Психология понимания в сказкотерапии : учебник для вузов / В. А. Зобков. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 154 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13639-5. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/588380>
4. Криницына, Г. М. Коррекция речевых нарушений : учебник для вузов / Г. М. Криницына. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 147 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-16846-4. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/566199>
5. Криницына, Г. М. Коррекция речевых нарушений у младших школьников : практическое пособие / Г. М. Криницына. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 147 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-17832-6. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/566238>
6. Соловьева, Л. Г. Логопедия : учебник и практикум для вузов / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 191 с. – (Высшее образование).

– ISBN 978-5-534-06310-3. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/584104>

7. Прищепова, И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи : монография / И. В. Прищепова. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 201 с. – ISBN 978-5-534-11167-5. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/587123>

8. Прищепова, И. В. Логопедия : дизорфография у детей : учебник для вузов / И. В. Прищепова. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 201 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11095-1. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/587090>

References:

1. Artpedagogika i artterapiya v spetsial'nom i inkluzivnom obrazovanii : uchebnik dlya vuzov / pod redaktsiyey Ye. A. Medvedevoy. — 3-ye izd., ispr. i dop. — Moskva : Izdatel'stvo Yurayt, 2026. — 301 s. — (Vyssheye obrazovaniye). — ISBN 978-5-534-21841-1. — Tekst : elektronnyy // Obrazovatel'naya platforma Yurayt [sayt]. — URL: <https://urait.ru/bcode/566238> – (In Russ.)

2. Vygotskiy, L. S. Lektsii po psikhologii. Myshleniye i rech' / L. S. Vygotskiy. — Moskva : Izdatel'stvo Yurayt, 2024. — 432 s. — (Antologiya mysli). — ISBN 978-5-534-07471-0. — Tekst : elektronnyy // Obrazovatel'naya platforma Yurayt [sayt]. — URL: <https://urait.ru/bcode/538626>. – (In Russ.)

3. Zobkov, V. A. Psikhologiya ponimaniya v skazkoterapii : uchebnik dlya vuzov / V. A. Zobkov. — Moskva : Izdatel'stvo Yurayt, 2026. — 154 s. — (Vyssheye obrazovaniye). — ISBN 978-5-534-13639-5. — Tekst : elektronnyy // Obrazovatel'naya platforma Yurayt [sayt]. — URL: <https://urait.ru/bcode/588380>. – (In Russ.)

4. Krinitsyna, G. M. Korrektsiya rechevykh narusheniy : uchebnik dlya vuzov / G. M. Krinitsyna. — 2-ye izd., ster. — Moskva : Izdatel'stvo Yurayt, 2025. — 147 s. — (Vyssheye obrazovaniye). — ISBN 978-5-534-16846-4. — Tekst : elektronnyy // Obrazovatel'naya platforma Yurayt [sayt]. — URL: <https://urait.ru/bcode/566199>. – (In Russ.)

5. Krinitsyna, G. M. Korrektsiya rechevykh narusheniy u mladshikh shkol'nikov : prakticheskoye posobiye / G. M. Krinitsyna. — 2-ye izd., ster. — Moskva : Izdatel'stvo Yurayt, 2025. — 147 s. — (Vyssheye obrazovaniye). — ISBN 978-5-534-17832-6. — Tekst : elektronnyy // Obrazovatel'naya platforma Yurayt [sayt]. — URL: <https://urait.ru/bcode/566238>. – (In Russ.)

6. Solovyova, L. G. Speech therapy: textbook and workshop for universities / L. G. Solovyova, G. N. Gradova. — 2nd ed., rev. and additional - Moscow: Yurayt Publishing House, 2026. - 191 p. — (Higher education). — ISBN 978-5-534-06310-3. — Text: electronic // Educational platform Yurayt [website]. — URL: <https://urait.ru/bcode/584104>. — (In Russ.)

7. Prishchepova, I. V. Logopedicheskaya rabota po formirovaniyu predposylok usvoyeniya orfograficheskikh navykov u mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiyem rechi : monografiya / I. V. Prishchepova. — Moskva : Izdatel'stvo Yurayt, 2026. — 201 s. — ISBN 978-5-534-11167-5. — Tekst : elektronnyy // Obrazovatel'naya platforma Yurayt [sayt]. — URL: <https://urait.ru/bcode/587123>. – (In Russ.)

8. Prishchepova, I. V. Logopedicheskaya rabota po formirovaniyu predposylok usvoyeniya orfograficheskikh navykov u mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiyem rechi : monografiya / I. V. Prishchepova. — Moskva : Izdatel'stvo Yurayt, 2026. — 201 s. — ISBN 978-5-534-11167-5. — Tekst : elektronnyy // Obrazovatel'naya platforma Yurayt [sayt]. — URL: <https://urait.ru/bcode/587123>. – (In Russ.)

УДК 37.015.3

Пономарева Светлана Алексеевна

кандидат экономических наук, ФГБОУ ВО «Уральский
государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Россия, ponomareva.rsvpu@gmail.com

Петрова Галина Ивановна

кандидат философских наук, ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Россия, galinapetrova477@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

В условиях стремительной урбанизации и роста антропогенной нагрузки перед дошкольным и начальным образованием встает задача не просто информирования детей об экологических проблемах, но и целенаправленного формирования устойчивых привычек экологически ответственного поведения. В статье

городская экосистема рассматривается как социоприродная среда, в которой ребенок с ранних лет осваивает нормы взаимодействия с природой и отходами. Эмпирической базой выступил опрос 58 респондентов старше 25 лет (родители и педагоги), выявивший устойчивый разрыв между экологическими установками взрослых и их повседневными действиями. На основе качественного анализа открытых вопросов выделены три типа респондентов: «деклараторы» (высокие установки, низкая активность), «скептики» (недоверие к инфраструктуре) и «активисты» (регулярные практики). Предложена модель формирования экологической ответственности у детей, включающая четыре контура: инфраструктурную доступность, прозрачность и доверие, социальное подкрепление, а также игровые и проектные образовательные практики. В качестве ограничения исследования отмечается отсутствие контрольной группы для экспериментальной проверки эффективности модели. Описаны конкретные психолого-педагогические решения для детского сада и начальной школы: экологические квесты, «прозрачные цепочки» переработки, детские микро-проекты «обучение служением», адаптированные нуджи-подсказки, геймификация с коллективным результатом. Показано, что воспитание экологически ответственного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте выступает стратегическим ресурсом устойчивого развития городских экосистем и, в перспективе, агропромышленного комплекса через формирование поколения с ценностями экономики замкнутого цикла.

Ключевые слова: городская экосистема, экологическое воспитание дошкольников и младших школьников, экологически ответственное поведение, психолого-педагогические технологии, нуджинг в образовании, геймификация, раздельный сбор отходов, «умный город», экосоциальное партнерство, гражданские инициативы в школе, экологическая маркировка.

Svetlana A. Ponomareva

Candidate of Economic Sciences, Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia

Galina I. Petrova

Candidate of Philosophical Sciences, Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR FOSTERING ENVIRONMENTALLY RESPONSIBLE BEHAVIOR IN CHILDREN WITHIN URBAN ENVIRONMENTS

In the context of rapid urbanization and increasing anthropogenic pressure, preschool and primary education face the challenge not only of informing children about environmental problems but also of purposefully forming sustainable habits of environmentally responsible behavior. The article interprets the urban ecosystem as a socio-natural environment where, from an early age, a child learns norms of interaction with nature and waste. The empirical basis is a survey of 58 respondents over 25 years old (parents and teachers), which revealed a persistent gap between adults' environmental attitudes and their daily actions. Based on a qualitative analysis of open-ended questions, three types of respondents were identified: «declaratives» (high attitudes, low activity), «skeptics» (distrust of infrastructure), and «activists» (regular practices). A model for fostering environmental responsibility in children is proposed, comprising four circuits: infrastructural accessibility, transparency and trust, social reinforcement, and game-based and project-based educational practices. A limitation of the study is the absence of a control group for experimental validation of the model's effectiveness. Specific psychological and pedagogical solutions for kindergartens and primary schools are described: environmental quests, visual «transparent recycling chains,» child-friendly service-learning micro-projects, adapted nudging prompts, and gamification with collective outcomes. The article demonstrates that fostering environmentally responsible behavior in preschool and primary school age serves as a strategic resource for the sustainable development of urban ecosystems and, in the long term, the agro-industrial complex by forming a generation with circular economy values.

Keywords: urban ecosystem, environmental education of preschoolers and primary school children, environmentally responsible behavior, psychological and pedagogical technologies, nudging in education, gamification, separate waste collection, smart city, eco-social partnership, civic initiatives at school, eco-labeling.

Для цитирования: Пономарева, С. А. Психолого-педагогические основы воспитания экологически ответственного поведения детей в условиях городской среды / С. А. Пономарева, Г. И. Петрова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 64-69.

For citing: Ponomareva, S. A. Psychological and pedagogical foundations of education of environmentally responsible behavior of children in the urban environment / S. A. Ponomareva, G. I. Petrova // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 64-69.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется беспрецедентной урбанизацией, в результате которой уже с раннего детства ребенок оказывается включенным в сложную городскую экосистему. В отличие от природных сообществ, город с его инфраструктурой, транспортными потоками и системой обращения с отходами задает особую логику взаимодействия человека с окружающей средой [1, 16]. Однако, как показывают исследования, даже у взрослых, осознающих важность экологических проблем, наблюдается значительный разрыв между декларируемыми ценностями и реальным поведением [3, 9, 13]. Этот феномен, обозначаемый в литературе как «экологический разрыв» (value-action gap), транслируется детям через неконгруэнтные образцы действий значимых взрослых. Поэтому цель данной статьи – на основе анализа факторов, влияющих на экологическое поведение горожан, предложить психолого-педагогические подходы и конкретные технологии воспитания экологически ответственного поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Материалы и методы. В работе использован междисциплинарный теоретический анализ (педагогика, возрастная психология, урбоэкология) и эмпирические данные. Выборка: 58 человек (возраст старше 25 лет), среди которых – родители детей 3-10 лет ($n=38$) и педагоги дошкольных учреждений и начальной школы ($n=20$). Критерии отбора: наличие опыта взаимодействия с детьми и возможность оценить изменения в городской среде и собственных экологических привычках за длительный период. Метод сбора данных: анкетирование (закрытые и открытые вопросы) по темам: значимость экологического сознания, отношение к раздельному сбору отходов, потребительские приоритеты, распределение ответственности (муниципалитет – жители – бизнес), готовность к участию в экологических проектах, стимулы изменения поведения. Анализ – количественный (процентные распределения) и качественный (тематический анализ открытых вопросов с выделением категорий: «недоверие к переработке», «комфорт как приоритет», «готовность к действию», а также сравнение ответов родителей и педагогов с помощью критерия χ^2 Пирсона для выявления значимых различий).

Результаты. Количественные результаты. 85,7% респондентов считают экологическое сознание важной ценностью, 64,3% отдают приоритет сохранению природы в городском развитии. Однако лишь 38% учитывают экологичность упаковки при покупках; 41% не видят смысла в раздельном сборе из-за недоверия к дальнейшей переработке (по данным респондентов, реально перерабатывается 4-5% отходов). 50% поддерживают контейнеры для ТБО, 41% – нет. Респонденты выбирают благоустройство тротуаров, освещение, детские площадки и современные локации для отдыха, а не парковки. Изменение поведения стимулируется социальными акциями (48,3%), примером других (22,7%), эстетикой города (21%), а не запретами. 57,1% считают основным инвестором в благоустройство муниципалитет, и только 25,7% – жителей; готовность к личному участию: 42,9% хотели бы участвовать в эко-акциях, 35,5% – в сборе вторсырья.

Качественный анализ открытых вопросов позволил выделить три типа респондентов. Первый тип – «деклараторы» (48%): высокие экологические установки при отсутствии регулярных действий, характерные фразы: «надо бы, но некогда», «я за природу, но куда сдавать – не знаю». Второй тип – «скептики» (32%): выражают недоверие системе переработки («все равно все на одну свалку»), что блокирует поведение даже при наличии инфраструктуры. Третий тип – «активисты» (20%): регулярно сортируют отходы, участвуют в акциях, выступают инициаторами экопрактик в семье и школе. Сравнение подгрупп родителей и педагогов показало, что педагоги значимо чаще ($p<0,05$) демонстрируют экологически ответственное поведение в профессиональной среде, однако в бытовых практиках различия с родителями статистически незначимы ($p>0,05$).

Обсуждение (психолого-педагогическая модель формирования экологической ответственности у детей)

Полученные данные подтверждают наличие «экологического разрыва» уже у взрослых, что делает прямое вербальное воспитание детей малоэффективным. Предлагаемая модель включает четыре контура:

Контур 1. Инфраструктурная реализуемость в детском масштабе.

Контур 2. Прозрачность и доверие в наглядных формах.

Контур 3. Социальное подкрепление и коллективная норма.

Контур 4. Воспитательные практики через игру и реальное действие.

Важно подчеркнуть, что предлагаемая модель на данном этапе носит теоретически обоснованный характер. Экспериментальная проверка ее эффективности с использованием контрольной группы (например, сравнение групп детских садов, работающих по предложенной модели и по традиционной программе экологического воспитания) является предметом дальнейших исследований.

Практические педагогические решения для дошкольного и начального образования:

1. «Прозрачный контейнер» в группе/классе. Вместо черного мешка – прозрачная колба/коробка для определенного вида отходов (крышечки, батарейки, бумага). Когда она заполняется, дети сами относят в пункт приема и фиксируют результат. Это работает на доверие и наглядность.

2. Эко-паспорт группы (класса). Ежемесячно дети вместе с педагогом заполняют простые показатели: сколько килограмм макулатуры собрали, сколько батареек сдали, сколько кормушек повесили. Визуализация в виде растущего дерева или продвижения по карте города.

3. Родительско-детские эко-мастерские. Поскольку 35,5% взрослых готовы участвовать в сборе вторсырья, а 42,9% – в акциях, совместное изготовление кормушек, эко-сумок, поделок из вторсырья укрепляет семейные экологические нормы и преодолевает разрыв между «вербальным воспитанием» и реальным поведением родителей.

4. Прогулки-исследования «Экологический след двора». Дети фиксируют (рисунками, фото) места скопления мусора, отсутствие контейнеров, затем вместе со взрослыми генерируют предложения для управляющей компании или муниципалитета. Формируется активная гражданская позиция с детства.

5. Игровые модули в рамках предмета «Окружающий мир» и занятий по развитию речи: «Что я могу сделать сегодня?» (выбор из карточек экологических действий), «Приключение пластиковой бутылки» (цепочка превращений), «Эко-магазин» (выбираем товар в правильной упаковке).

Диагностический инструментарий для оценки экологической воспитанности детей 5-7 лет предлагаем в виде комплекса из трех взаимодополняющих методик, представленных ниже.

Методика 1. «Экологические выборы» (модифицированная методика незаконченных ситуаций)

Критерии оценки (0-2 балла по каждому показателю):

- Когнитивный компонент: 0 баллов – нет ответа; 1 балл – называет простое правило; 2 балла – объясняет последствия.

- Эмоционально-ценностный компонент: 0 баллов – равнодушен; 1 балл – говорит, что природе «будет плохо»; 2 балла – использует олицетворение.

- Поведенческий компонент: 0 баллов – неответственное действие; 1 балл – правильное действие без обоснования; 2 балла – уверенное правильное действие с альтернативой.

Уровни (суммарный балл по пяти ситуациям, максимально 30 баллов): 23-30 баллов – высокий; 15-22 балла – средний; 0-14 баллов – низкий. Предложенные границы являются предварительными и требуют уточнения по результатам пилотной апробации на выборке не менее 100 детей с последующим расчетом процентильных норм и оценкой межэкспертной надежности (коэффициент конкордации Кендалла).

Методика 2. «Экологический маршрут» (наблюдение в естественных условиях)

Методика 3. «Сочини историю про эко-героя» (проективная методика)

Комбинация трех методик позволяет получить психологически валидную картину уровней экологической воспитанности: высокий, средний, низкий, а не сводить оценку к узнаванию правил по картинкам.

При работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР), расстройствами аутистического спектра (РАС), тяжелыми нарушениями речи (ТНР), а также с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) предложенные выше подходы и диагностический инструментарий требуют модификации по принципам универсального дизайна обучения (UDL).

При этом необходимо учитывать общие принципы адаптации [12]:

1. Визуальная поддержка вместо вербальной (пиктограммы, реальные фотографии, расписания действий). Для детей с РАС экологическая норма вводится как фиксированное визуальное правило («зеленое» и «красное» поведение на карточках PECS).

2. Сенсорная деликатность (для детей с аутизмом – исключить яркий флеш-осмотр контейнеров; для детей с ДЦП – обеспечить доступность контейнеров на удобной высоте и с открытием без усилий).

3. Альтернативная коммуникация (если ребенок не говорит – жесты, коммуникативные планшеты с символами «бросить в синий бак», «помочь природе», «сортировать»).

4. Пошаговое обучение (тейк-эп) с немедленным подкреплением (каждый правильный экологический шаг, даже если это просто подход к контейнеру с нужным цветом, подкрепляется похвалой, жетоном или тактильным стимулом, по выбору ребенка).

5. Исключение метафор и абстрактных объяснений (вместо «мусор загрязняет планету» – конкретное: «этот бак – дом для бутылок, они поедут в гости и станут скамейкой». Только конкретные, проверяемые цепочки).

Модификация диагностики для детей с ООП:

- Для детей с ТНР методика «Экологические выборы» проводится с помощью карточек-ответов «правильно – неправильно» (жест, пиктограмма). Нужно избегать открытых вопросов «почему», заменив на выбор из двух-трех простых причин в картинках. Вместо «Сочини историю» – разложи серию из 3-4 картинок в правильном экологическом порядке.

- Для детей с РАС диагностика проводится только в привычной обстановке и знакомым взрослым. Каждая ситуация предъявляется с визуальным расписанием шагов. Допустимо использовать жестовую или коммуникативную систему вместо речи. Критерии оценки смещаются с вербального обоснования (2 балла) на демонстрацию действия с предметами.

- Для детей с ЗПР диагностические ситуации упрощаются до двух альтернатив без сложных моральных дилемм. Дается больше времени на ответ и возможность показать ответ действием. Оценивается не скорость, а устойчивость экологически правильного выбора при повторе через 2-3 дня.

Практические адаптированные занятия могут быть следующими:

- «Экологическое лото» (для детей с РАС и ЗПР). Набор карточек, обозначающих предметы (батарея, пластиковая бутылка, яблочный огрызок, бумага). Задача – положить карточку на соответствующее поле: «В синий контейнер», «В компост», «В опасные отходы». Вместо слов – цветовые поля и тактильные маркеры.

- «Помогаторы в городе» (с использованием карточек PECS). Ребенку предлагается коммуникативная доска с действиями (помочь, собрать, выбросить в нужное место, сказать другому). Педагог создает проблемную ситуацию в макете города (рассыпан мелкий мусор, переполненный контейнер). Ребенок выбирает карточку и выполняет действие (например, придвигает игрушечную машину для вывоза отходов или карточку для обращения к взрослому). Формируется алгоритм действия, а не абстрактное знание.

- «Сенсорная сортировка» (для детей с НОДА и сенсорными нарушениями). Используются крупные, тактильно различные муляжи отходов (шершавая бумага, гладкий пластик, шуршащий пакет, мягкий органический остаток). Контейнеры – разные по форме и фактуре. Ребенок сортирует на ощупь, что особенно подходит для детей с нарушениями зрения или сенсорной интеграцией.

Важное, что оценка эффективности для детей с ООП строится не на сравнении с нормативно-типичными сверстниками, а на «индивидуальном прогрессе»: перешел ли ребенок от отказа взаимодействовать с контейнером к тому, что под контролем взрослого опустил предмет в нужный бак; появилось ли самостоятельное указание на экологически неправильное действие другого (жестом, карточкой). Поэтому в диагностический лист для детей с ООП включается шкала «шагов помощи»: от полного физического сопровождения → к подсказке жестом → к самостоятельному действию в знакомой ситуации.

Формирование у детей привычек раздельного сбора, бережного отношения к упаковке, отказа от одноразового пластика, понимания ценности органических отходов как ресурса (компостирование) закладывает основы экономики замкнутого цикла уже на этапе дошкольного и начального образования. Предложенный диагностический инструментарий позволяет отслеживать эффективность воспитательных вмешательств, а адаптация для детей с ООП обеспечивает инклюзивность экологического образования – без этой инклюзивности устойчивое развитие невозможно.

Заключение. Проведенное исследование и анализ данных опроса взрослых легли в основу психолого-педагогической модели формирования экологически ответственного поведения у дошкольников и младших школьников. В качестве ограничений исследования следует отметить отсутствие контрольной группы, предварительный характер границ уровней в диагностическом инструментарии и необходимость дальнейшей валидации предложенных методик. Сильной стороной работы является качественный анализ различий между родителями и педагогами, а также адаптация диагностики для детей с ОВЗ.

Вклад авторов. Пономарева С.А. – идея, сбор и обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста. Петрова Г.И. – сбор материала, проведение и интерпретация исследования, написание статьи, научное редактирование текста.

Contribution of the authors. Ponomareva S.A. idea, collection and processing of material, writing the article, and scientific editing of the text. Petrova G.I. collection of material, conducting and interpretation of the research, writing the article, scientific editing of the text.

Список источников:

1. Бодрунов, С. Д. От ЗОО к НОО : человек, общество и производство в условиях новой технологической революции // Вопросы философии. – 2018. – № 7. – С. 109-118. – DOI 10.31857/S004287440000232-0. – EDN TSDIXY. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36282920&ysclid=mp2msy4dba96177083> (дата обращения: 09.02.2026).
2. Глазачев, С. Н. Экологическая культура учителя : методическая система, педагогические технологии, диагностика / С. Н. Глазачев, С. С. Кашлев, А. А. Марченко. – Москва : Горизонт, 2004. – 1 с. – EDN VGUNMH.
3. Захлебный, А. Н. Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 2. – С. 11-15. – EDN IUMZUT.
4. Кицес, Вольф Городские экосистемы, факторы устойчивости и отличие от внегородских / Вольф Кицес. – URL: <http://wolf-kitses.livejournal.com/107752.html> (дата обращения: 19.12.2025).
5. Керженцев, А. С. Экологическая альтернатива человека в биосфере и ноосфере / А. С. Керженцев // Экополис 2000 : экология и устойчивое развитие города : сборник материалов III Международной конференции. – Москва : РАМН, 2000. – С. 135-142.
6. Коломыц, Э. Г. Механизмы трансформации лесных экосистем в высокоурбанизированной среде / Э. Г. Коломыц, А. С. Керженцев, О. В. Глебова // Экополис 2000 : экология и устойчивое развитие города : сборник материалов III Международной конференции. – Москва : РАМН, 2000. – С. 110-113.
7. Морозова, Г. Ю. Растения в урбанизированной природной среде: формирование флоры, ценогенез и структура популяций / Г. Ю. Морозова, Ю. А. Злобин, Т. И. Мельник // Журнал общей биологии. – 2003. – Том 64, № 2. – С. 166-180. – EDN NCHNRD.
8. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учебное пособие / С. Н. Николаева. – 11-е издание дополненное. – Москва : Академия, 2020. – 336 с.
9. Никольская, О. С. Аутичный ребенок : пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – 12-е издание. – Москва : Теревинф, 2024. – 288 с.
10. ООН. Устойчивое развитие городов и населенных пунктов. - Текст электронный//URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/cities> (дата обращения: 10.01.2026).
11. Об особенностях экологического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста (Н. Ф. Виноградова) // Студопедия. нет : [сайт]. – URL: https://studopedia.net/14_15793_ob-osobennostyah-ekologicheskogo-vospitaniya-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta-nf-vinogradova.html?ysclid=mpky7g9r84960471468

12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 // Гарант.РУ : [сайт]. – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/?ysclid=mpkxar9obg775776671>.
13. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н. А. Рыжова. – Москва : Издательский дом Карапуз, 2001. – 432 с.
14. Филиппсон, Я. А. Город как экосистема // Молодежь и наука : сборник материалов IX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 385-летию со дня основания г. Красноярска. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2013. – URL: <https://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/thesis/s025/s025-008.pdf> (дата обращения: 08.01.2026).
15. Что такое бизнес-экосистемы и зачем они нужны // РБК Тренды : [сайт]. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/innovation/6087e5899a7947ed35fdbbf3?ysclid=mp2pw1if35373446713> (дата обращения: 08.03.2026).

References:

1. Bodrunov, S. D. From ZOO to NOO: Man, Society, and Production in the Context of the New Technological Revolution // *Voprosy filosofii*. – 2018. – No. 7. – Pp. 109-118. – DOI 10.31857/S004287440000232-0. – EDN TSDIXY. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36282920&ysclid=mp2msy4dba96177083> (date of access: 09.02.2026).
2. Glazachev, S. N. Ecological Culture of the Teacher: Methodological System, Pedagogical Technologies, Diagnostics / S. N. Glazachev, S. S. Kashlev, A. A. Marchenko. – Moscow: Gorizont, 2004. – 1 p. – EDN VGUNMH.
3. Kitses, Wolf. Urban ecosystems, sustainability factors, and differences from non-urban ones / Wolf Kitses. – URL: <http://wolf-kitses.livejournal.com/107752.html> (accessed: 19.12.2025).
4. Zakhlebny, A. N. Environmental competence as a new planned result of environmental education / A. N. Zakhlebny, E. N. Dzyatkovskaya // *Standards and monitoring in education*. – 2008. – No. 2. – pp. 11-15. – EDN IUMZUT.
5. Kerzhentsev, A. S. Human Ecological Alternative in the Biosphere and Noosphere / A. S. Kerzhentsev // *Ecopolis 2000: Ecology and Sustainable Development of the City: Collection of Materials of the III International Conference*. – Moscow: RAMS, 2000. – Pp. 135-142.
6. Kolomyts, E. G. Mechanisms of Transformation of Forest Ecosystems in a Highly Urbanized Environment / E. G. Kolomyts, A. S. Kerzhentsev, O. V. Glebova // *Ecopolis 2000: Ecology and Sustainable Development of the City: Collection of Materials of the III International Conference*. – Moscow: RAMS, 2000. – Pp. 110-113.
7. Morozova, G. Yu. Plants in an Urbanized Natural Environment: Flora Formation, Cenogenesis, and Population Structure / G. Yu. Morozova, Yu. A. Zlobin, T. I. Melnik // *Zhurnal General Biologii*. – 2003. – Vol. 64, No. 2. – Pp. 166-180. – EDN NCHNRD.
8. Nikolaeva, S. N. Theory and Methods of Environmental Education of Children: a tutorial / S. N. Nikolaeva. – 11th supplemented edition. – Moscow: Academy, 2020. – 336 p.
9. Nikolskaya, O. S. Autistic Child: Ways to Help / O. S. Nikolskaya, E. R. Baenskaya, M. M. Liebling. – 12th edition. – Moscow: Terevinf, 2024. – 288 p.
10. UN. Sustainable Development of Cities and Human Settlements. – Electronic text//URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/cities> (accessed: 10.01.2026).
11. On the specifics of environmental education of preschool and primary school children (N. F. Vinogradova) // *Studopedia*. no: [website]. – URL: https://studopedia.net/14_15793_ob-osobennostyah-ekologicheskogo-vozpitanija-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta-nf-vinogradova.html?ysclid=mpky7g9r84960471468
12. On approval of the federal state educational standard of preschool education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 No. 1155 // *Garant.RU*: [website]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/?ysclid=mpkxar9obg775776671>.
13. Ryzhova, N. A. Environmental education in kindergarten / N. A. Ryzhova. – Moscow: Karapuz Publishing House, 2001. – 432 p.
14. Filipson, Ya. A. The city as an ecosystem // *Youth and Science: collection of materials from the IX All-Russian scientific and technical conference of students, graduate students and young scientists with international participation, dedicated to the 385th anniversary of the foundation of Krasnoyarsk*. – Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2013. – URL: <https://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/thesis/s025/s025-008.pdf> (date of access: 08.01.2026).
15. What are business ecosystems and why are they needed // *RBC Trends*: [website]. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/innovation/6087e5899a7947ed35fdbbf3?ysclid=mp2pw1if35373446713> (accessed: 08.03.2026).

УДК 372.32

Рассказова Ирина Николаевна

кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Омский
государственный педагогический университет», г. Омск, Россия,
irmikras@rambler.ru

Мурзина Наталья Павловна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Омский
государственный педагогический университет», г. Омск, Россия,
npmurzina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Целью представленного в статье исследования было выявление особенностей и проблем взаимодействия воспитателей и детей в дошкольных образовательных организациях (ДОО), удовлетворенности педагогов этим процессом. Проведен теоретический анализ феномена «педагогическое взаимодействие» в отечественных и зарубежных публикациях, его актуальные вопросы. Эмпирическое исследование осуществлялось с помощью методов анкетирования, опроса в Google формах, математических методов обработки результатов, ранжирования, при участии педагогов ДОО г. Омска с разным стажем работы и занимаемой должностью.

Результаты продемонстрировали: высокий уровень удовлетворенности педагогов ДОО взаимодействием с детьми, преобладание у респондентов выраженной дисциплинарной модели взаимодействия. Среди причин проблем педагогического взаимодействия доминируют следующие по степени их значимости: «отклоняющееся от норм поведение ребенка» и «личностные особенности ребенка, затрудняющие его взаимодействие с людьми»; «уровень культуры, воспитанности ребенка» и «психические нарушения ребенка»; «отношение ребенка к сверстникам, взаимодействие с ними» и «неподчинение ребенка существующим требованиям, правилам».

Результаты исследования могут стать основой для организации методических мероприятий в ДОО по профилактике конфликтных ситуаций и коррекции педагогического взаимодействия его субъектов.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, педагогическое взаимодействие, воспитатели, дети дошкольного возраста, проблемы педагогического взаимодействия, причины проблем, модели взаимодействия.

Irina N. Rasskazova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Omsk State
Pedagogical University, Omsk, Russia

Natalya P. Murzina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Omsk State
Pedagogical University, Omsk, Russia

FEATURES AND PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN EDUCATORS AND CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The purpose of this study was to identify the characteristics and challenges of interactions between educators and children in preschool educational institutions (PEIs), as well as educators' satisfaction with this process. A theoretical analysis of the phenomenon of «pedagogical interaction» in domestic and international publications and its relevant issues was conducted. The empirical study was conducted using questionnaires, a Google Forms survey, mathematical methods for processing the results, and ranking. Educators from Omsk preschool educational institutions with varying lengths of service and positions were interviewed.

The results demonstrated a high level of satisfaction among preschool teachers with their interactions with children, and a predominance of a pronounced disciplinary model of interaction among respondents. The following factors, in order of importance, were the most common causes of problems in pedagogical interaction: «deviant behavior of the child» and «personality characteristics of the child that hinder their interactions with others»; «the child's level of culture and upbringing» and «mental disorders of the child»; «the child's attitude toward peers and interactions with them» and «the child's failure to comply with existing requirements and rules.» The research findings can serve as a

basis for organizing methodological activities in preschool educational institutions to prevent conflict situations and improve pedagogical interactions among its participants.

Keywords: preschool education, pedagogical interaction, educators, preschool children, problems of pedagogical interaction, causes of problems, interaction models.

Для цитирования: Рассказова, И. Н. Особенности и проблемы взаимодействия педагогов с детьми в дошкольной образовательной организации / И. Н. Рассказова, Н. П. Мурзина // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 70-76.

For citing: Rasskazova, I. N. Features and problems of interaction between teachers and children in a preschool educational organization / I. N. Rasskazova, N. P. Murzina // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 70-76.

Введение. Целенаправленное взаимодействие между педагогами и детьми является основой образовательного процесса в ДОО и направлено на развитие детей. Процесс взаимодействия педагогов и воспитанников не может не учитывать факторы, влияющие на процесс развития современных детей. Современное образовательное пространство, цели дошкольного образования, меняются в соответствии с изменениями мира, социального заказа общества, производства. Взрослым (родителям, педагогам) необходимо знать особенности «детей нового сознания»: повышенную активность, тревожность, агрессивность, потребности во внимании, недостаток в тактильном контакте, дефицит «живого» общения. Значимым фактором является информатизация общества: дети предпочитают цифровые ресурсы «живому» общению, они находятся под воздействием разнородной информации и начинают испытывать постоянную потребность в «необходимой порции информационной энергии» [1, с. 23]. Цифровая среда также становится участником взаимодействия, метасубъектом. Доказано, что цифровой трансформации подвергаются «все аспекты трудового поведения и его субъектов» [8, с. 32].

В XX веке в исследованиях акцент сделан на изучение типов общения педагогов [3], основное назначение педагогического взаимодействия видели в «воспитательном воздействии» и «социальном контроле», оно определялось как деятельность составляющая общения: «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых» [4, с.75]. Сегодня главным в этом процессе становится развитие личности воспитанников в образовательной деятельности, «субъект-субъектный характер отношений участников образовательного процесса» [4, с.77]. Поэтому взаимодействие соотносится с такими понятиями: «взаимоотношение», «взаимопонимание», «взаимовлияние» [10, с. 41-42], «психолого-педагогическая поддержка» детей, взаимодействие на основе эмпатии [5].

Необходимо отметить, что «педагогическое взаимодействие» в разных национальных культурах трактуется по-разному. В России его суть раскрывают через «взаимные изменения в действиях, поведении» участников образовательного процесса, в других странах, например в Японии, это «педагогические отношения между учителем и учеником» [2], т.е. особенности коммуникативной культуры и традиций каждой страны влияют на понимание сущности указанного понятия.

Западные исследователи диадического взаимодействия «воспитатель – ребенок» в дошкольных учреждениях (А.М. Partee, Р. Alamos, А.Р. Williford) выявили серьезные проблемы во взаимодействии у большинства детей с воспитателем: вовлечения детей в этот процесс; редкое общение детей и конфликты между ними. Были отмечены гендерные различия во взаимодействии с воспитателем: мальчики проявляли более низкий уровень положительного вовлечения и более высокий уровень конфликтности [11]. Исследования компетенций педагогов во взаимодействии с детьми по построению отношений (J.L.Spilt, L.F. Borremans, F. Dieusaert) показали, что использование игровых стратегий, рефлексии, основанной на отношениях, являются наиболее эффективными стратегиями в поведении педагогов с детьми, влияющими на их развитие, самовосприятие, доверие к взрослым, вовлечённость и самоорганизацию малых групп детей [13].

Как видим, в зарубежных публикациях исследователи ведут активный поиск на такие вопросы: что такое «хорошие» взаимодействия между педагогом и ребенком, их индивидуальные или контекстуальные аспекты, включая гендерные, и как их измерить [12].

Исследования стратегий поведения педагогов в образовательном процессе способствовали появлению концепций, раскрывающих типичные особенности дисциплинарной и личностной моделей взаимодействия педагогов и детей, факторов, которые влияют на ориентированность педагогов в выборе моделей: принятие себя, преодоление негативных психологических защит, педагогических стереотипов в отношении к детям, терпимое отношение к детям [9].

Таким образом, взаимодействие воспитателя с детьми, его ориентированность на отношения с ними, включение детей в этот процесс, являются одними из важных факторов не только повышения эффективности образовательной деятельности, но и профессиональной удовлетворенности педагога взаимодействием, поэтому целью нашего исследования стало определение удовлетворенности воспитателей ДОО взаимодействием с детьми, выявление причин проблем в этом процессе, и ориентации в выборе модели взаимодействия с детьми на современном этапе образования.

Материалы и методы исследования. Для решения задач эмпирической части исследования были использованы следующие методы и методики:

- эмпирические - анкетирование (авторские анкеты И. Н. Рассказовой «Удовлетворенность педагогов ДО взаимодействии с детьми» и «Причины проблем у педагогов ДО во взаимодействии с детьми»), опрос (методика ориентированности воспитателей на учебно-дисциплинарную и личностную модель во взаимодействии с детьми В. Г. Маралова) [6];

- методы обработки результатов - подсчет индивидуальных и средне-групповых значений, процентных соотношений, ранжирование, сравнительный анализ и статистические методы (подсчет дисперсии и стандартного отклонения, Н критерий Крускала-Уоллиса для оценивания значимости различий результатов удовлетворенности воспитателей взаимодействием с детьми между 4 выборками, представленными в баллах, угловое преобразование Фишера для сравнения процентных долей выраженности моделей взаимодействия разных групп воспитателей с детьми).

Результаты и обсуждение. Эмпирическое исследование было проведено нами анонимно в конце марта 2026 года.

Описание выборки. В исследовании приняли участие 40 педагогов ДОО. Выборка не очень объемная по количеству, но ее можно считать репрезентативной для данной категории и региона, в котором проводилось исследование, поскольку в нем участвовали педагоги из 20 ДОО г. Омска разного возраста, стажа работы и занимаемой должности. Из них: 10 молодых воспитателей со стажем работы в ДОО до 3 лет в возрасте от 21 года до 43 лет, средний возраст 25,5 лет, большинство в возрасте 21-23 года и 2 человека в возрасте 34 и 43 лет (1 группа); 9 воспитателей со стажем от 3 до 10 лет, средний возраст 36 лет и средний стаж работы 4,5 года (2 группа); 10 воспитателей-стажистов со стажем работы в ДО более 10 лет, самый большой стаж в выборке составил 32 года, средний стаж 17,5, возраст от 43 до 52 лет, средний возраст 45,8 (3 группа); 11 руководителей (заведующие, старшие воспитатели) со стажем работы от 10 до 34 лет, средний стаж 18,3 года, возраст от 37 до 54 лет, средний возраст 45,4 (4 группа).

На первом этапе респондентам было предложено оценить уровень своей удовлетворенности взаимодействием с детьми по 10-балльной системе от 0 до 10, где 10 – это максимальный уровень удовлетворенности, а 1 – минимальный. К высокому уровню могут быть отнесены результаты от 8 до 10, к среднему – от 4 до 7 и к низкому – от 1 до 3 баллов. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения выраженности удовлетворенности взаимодействием с детьми у педагогов ДОО с разным стажем работы и значения стандартного отклонения

группа респондентов	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	среднее значение по всей выборке
средние значения	9,2	8,7	8,9	9,8	9,1
значения дисперсии	2,4	1	1,21	0,364	1,1
стандартное отклонение	1,549	1	1,1	0,603	1,049

Подсчет стандартного отклонения показал, что все результаты по группам, кроме 6 (3 из 2 группы и по 1 из всех других), находятся в пределах 1 стандартного отклонения.

Всего у 3 (7,5%) участников был средний уровень, у 37 (92,5%) он был высоким. Среднее значение по всем группам равно 9,1балл из 10 возможных. По группам оно варьируется незначительно: от 8,7 балла у педагогов со стажем работы от 3 до 7 лет до максимального в 9,8 балла у руководителей ДОО, среди которых все, кроме 1, отметили 10 баллов. Вероятно, данный результат можно объяснить тем, что руководителям в большей степени приходится работать не с детьми, а с коллективом сотрудников ДОО, соответственно, они в наименьшей степени сталкиваются с негативными проявлениями детей, которые снижают уровень удовлетворенности у воспитателей. текст убран

Полученные результаты согласуются с данными нашего исследования факторов закрепления в профессии молодых воспитателей (2025 г.): первое место занимает любовь к детям, (ее выделили 75,6%), она является самым значимым фактором, помогающим большинству из них продолжать осуществлять педагогическую деятельность [7, с. 116].

Для оценки значимости различий результатов между 4 изучаемыми группами был использован непараметрический Н критерий Крускала – Уоллиса. Полученное $N_{\text{эмп.}}=7,744$ и оно значительно меньше критических значений, которые для выборки из 40 человек на уровне $p=0,05$ равно 55,758, на уровне $p=0,01$ равно 63,691, что подтверждает отсутствие значимых различий между изучаемыми группами в удовлетворенности педагогов ДО взаимодействием с детьми.

Результаты анкетирования, направленные на выявление причин проблем педагогов ДОО во взаимодействии с детьми представлены в таблице 2. Они получены посредством подсчета общего количества выборов из предложенного списка из 8 причин.

Таблица 2

Количество выборов специалистами ДО с разным стажем работы и занимаемой должности причин проблем во взаимодействии с детьми

№ п/п	Причины проблем	Группа респондентов				Значения по всей группе	Ранговые места
		1	2	3	4		
	<i>Фактор 1: Отношения ребенка</i>	5	10	8	3	26	
1.	Отношение ребенка к сверстникам, взаимодействие с ними	2	4	4	3	13	3
2.	Отношение ребенка к воспитателю, взаимодействие с ним	1	2	2		5	5
3.	Отношение сверстников к ребенку	2	4	2		8	4
	<i>Фактор 2: Особенности ребенка</i>	1	32	2	17	90	
4.	Уровень культуры, воспитанности ребенка	5	6	4	2	17	2
5.	Неподчинение ребенка существующим требованиям, правилам	3	7	3	2	16	3
6.	Психические нарушения ребенка	4	3	4	5	17	2
7.	Отклоняющееся от норм поведение ребенка	3	7	6	4	20	1
8.	Личностные особенности ребенка, затрудняющие его взаимодействие с людьми	4	9	3	4	20	11
	Всего:	24	42	28	20	116	

Результаты были сгруппированы по 2 группам факторов: особенности ребенка и его отношений со сверстниками и воспитателем. По 2 фактору «особенности ребенка» количество выборов (90) превосходило 1 фактор (26 выборов) более, чем в 3 раза. Всего разные причины были отмечены 116 раз, что составляет в среднем около 3 причин на 1 респондента. Наибольшее количество проблем (42) было отмечено воспитателями 2 группы со стажем работы в ДО от 3 до 10 лет. А также количество выборов по всем причинам (кроме 6) в данной группе является больше, чем в других группах, что можно рассматривать как основное различие, полученное при сравнительном анализе результатов разных групп.

Первые три ранговых места заняли следующие по значимости причины проблем во взаимодействии педагогов ДОО с детьми:

– 1 ранговое место с количеством выборов 20 было получено по причинам № 7 и № 8: «отклоняющееся от норм поведение ребенка», «личностные особенности ребенка, затрудняющие его взаимодействие с людьми», их отметили по 50 % респондентов;

– 2 место «уровень культуры, воспитанности ребенка» (№ 4), «психические нарушения ребенка» (№ 6) с количеством выборов 17 (по 42,5 %);

– 3 место заняли причины, набравшие лишь на один выбор меньше по сравнению с теми, что заняли 2 место, т.е. 16 баллов – «отношение ребенка к сверстникам, взаимодействие с ними» (№ 3) и «неподчинение ребенка существующим требованиям, правилам» (№ 5), их отметили 40 % участников. Вероятно, проблемой являются сложности в коррекция воспитателями данных проявлений у детей.

Наименее значимой проблемой, занявшей 5 последнее ранговое место, которую отметили всего 5 (12,5 %) педагогов является «отношение ребенка к воспитателю, взаимодействие с ним» (№ 2), тогда как проблему «отношения к другим детям» отметили почти в 2,5 раза больше респондентов – 13 (32,5 %). Воспитатель является для детей авторитетным, значимым взрослым, требованиям которого они стараются подчиняться, а негативные эмоции проявляют в отношениях с детьми. Педагоги отметили следующие проявления данных проблем: дети не умеют делиться игрушками, испытывают трудности в построении сюжетно-ролевых игр, не хотят уступать друг другу в играх, стремятся всегда быть первыми и главными, что создает конфликтные ситуации; некоторые дети предпочитают играть в одиночестве. Было отмечено, что негативное отношение дети обычно проявляют по отношению к стеснительным, замкнутым детям или агрессивным.

В отношениях с воспитателем некоторые дети требуют к себе постоянного индивидуального внимания, капризничают, если он переключает свое внимание на других детей, игнорируют его просьбы, продолжая делать то, что им хочется.

Комментируя особенности детей, влияющих на проблемы во взаимодействии (2 фактор), педагоги выделяли следующие проявления низкого уровня культуры, воспитанности ребенка: многие дети не здороваются и не прощаются, не говорят «спасибо» и «пожалуйста», перебивают взрослого, когда он разговаривает с кем-то другим, не умеют вести себя за столом. Было отмечено, что с каждым годом приходит все больше детей с явными проблемами в развитии: отсутствие речи в 4 – 5 лет, реакций на обращения, синдромы навязчивых движений, неконтролируемые истерики с агрессией без видимой причины, высокий уровень тревожности,

застенчивости и т.д. Педагоги выделяли влияние семьи, увлеченность родителей и детей гаджетами.

Высокий уровень удовлетворенности воспитателей взаимодействием с детьми при существующих у них некоторых проблемах в данной сфере, можно объяснить следующим: позитивным отношением к детям и к профессии; осознанным отношением к процессу развития детей; пониманием и принятием ситуации особых сложностей в развитии у отдельных детей. Но вместе с тем, эти результаты не показывают, какие стратегии и способы взаимодействия удовлетворяют воспитателей.

Результаты опроса, направленного на выявление у педагогов ДОО ориентированности на модели взаимодействия с детьми, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение результатов выраженности ориентированности на модели взаимодействия с детьми у педагогов ДОО с разными стажем работы и должности (по методике В. Г. Маралова)

Группа респондентов	Ориентированность на учебно-дисциплинарную модель				Ориентированность на личностно-ориентированную модель			
	выраженная		умеренная		умеренная		выраженная	
	кол-во	кол-во в %	кол-во	кол-во в %	кол-во	кол-во в %	кол-во	кол-во в %
1	6	60	2	20	2	20		
2	5	55,6	2	22,2	2	22,5		
3	4	40			4	40	2	20
4	4	36,4	5	45,5	1	9,1	1	9,1
Общее количество	19	47,5	9	22,5	9	22,5	3	7,5

У большинства педагогов ДО (70%) преобладает ориентированность на учебно-дисциплинарную модель во взаимодействии с детьми, при значительно более высоких значениях ее выраженного варианта (47% по сравнению с 22,5% умеренного). Строгие требования воспитателей по отношению к детям можно объяснить следующим: возраст детей (от 2 до 7 лет), недостаточная сформированность регулятивных процессов, ответственность педагога за качество образования, за жизнь и здоровье детей; большая наполняемость групп – до 30 детей раннего и дошкольного возраста; присутствие в группах детей с нарушениями развития и поведения. Выбор учебно-дисциплинарной модели во взаимодействии с детьми преобладает у молодых воспитателей (60 %), что связано с недостаточным опытом работы в ДОО и уверенности в себе. На выбор модели взаимодействия педагогов влияют также их личностные особенности, представления о педагогической деятельности и факторах ее эффективности.

Подсчет значимости различий в процентных соотношениях между группами осуществлялся с помощью углового преобразования Фишера. Все полученные результаты находились вне зоны значимости, что свидетельствует об отсутствии значимых различий между группами. В зоне неопределенности ($F^*_{эм} = 1.73$) находился 1 результат по выраженности умеренной личностно-ориентированной модели в 3 и 4 группах.

Заключение. Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что при ориентированности современной системы образования на гуманистическое воспитание, проблемным является выбор воспитателями учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми: ориентация на воздействие и контроль за детьми. Высокий уровень удовлетворенности педагогическим взаимодействием с детьми у педагогов ДОО разных возрастов, стажа работы и должности показал, что требуется дальнейшее изучения факторов удовлетворенности.

Выявленные причины проблем во взаимодействии педагогов с детьми могут стать основой методического сопровождения в ДОО решения выявленных педагогических затруднений: обсуждение их в коллективе, проведение индивидуальных бесед и рефлексии, организация наставничества молодых педагогов, поиск эффективных личностно ориентированных способов профилактики и коррекции проблем во взаимодействии с детьми. В особом внимании нуждаются те проблемные сферы, которые заняли первые ранговые места, и являются значимыми для участников исследования.

Проведенное исследование уточняет и расширяет представления о взаимодействии педагогов ДОО с современными детьми, дает информацию для выбора направлений и форм организации методических мероприятий в ДОО по построению отношений педагога с детьми, деятельностных игр для выбора стратегий общения и поведения, рефлексии для осмысления педагогами влияния модели взаимодействия на развитие детей. Без участия родителей решение проблем педагогического взаимодействия с дошкольниками невозможно, поскольку дети копируют модели общения и поведения в семье. Для решения вышеперечисленных проблем требуются дальнейшие исследования таких вопросов: как объединить усилия ДОО и семьи в вопросах развития коммуникативной культуры у детей, насколько эффективны ситуативный и личностно ориентированный подходы в выборе моделей взаимодействия с современными детьми. Поиск педагогами оптимальных способов взаимодействия с детьми на основе эмпирических данных позволит эффективно справляться с возникающими трудностями в этом процессе.

Вклад авторов. Рассказова И.Н. - предложила идею исследования, разработала и подобрала диагностический инструментарий для эмпирической части, адаптировала его для педагогов ДОО, обработала результаты, описала их, участвовала в оформлении статьи. Мурзина Н.П. - организовывала процедуру диагностики педагогов ДОО г. Омска, описывала теорию изучения категории «педагогическое взаимодействие», участвовала в оформлении статьи, списка литературы.

Contribution of the authors. Rasskazova I.N. suggested a research idea, developed and selected diagnostic tools for the empirical part, adapted it for preschool teachers, processed its results, described them, participated in the design of the article. Murzina N.P. organized the diagnostic procedure for preschool teachers. She described the theory of studying the category «pedagogical interaction», participated in the design of the article and the list of references.

Список источников:

1. Горлова, Н. А. Современные дети и их возможности / Н. А. Горлова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2009. – № 2. – С. 20-28.
2. Данилова, Л. Н. Понятие «педагогическое взаимодействие» в российской и японской педагогической науке / Л. Н. Данилова, Н. С. Шендеровская // Социально-политические исследования. – 2024. – № 1 (22). – С. 167-182. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-v-rossiyskoy-i-yaponskoy-pedagogicheskoy-nauke/viewer> (дата обращения: 29.04.2026).
3. Кан-Калик, В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9 – 17. URL: <https://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854009.htm> (дата обращения: 25.04.2026).
4. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие : становление дефиниции / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование. – 2007. – № 1. – С. 73-83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-stanovlenie-definitcii> (дата обращения: 01.05.2026).
5. Крылова, Н. Б. Очерки понимающей педагогики : книга для молодого педагога, ищущего альтернативные пути в педагогике / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – Москва : Народное образование, 2003. – 441 с.
6. Маралов, В. Г. Методика диагностики ориентированности воспитателей на учебно-дисциплинарную и личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов. – URL: <https://multiurok.ru/files/metodika-dagnostiki-orientirovannosti-vospitatele.html?ysclid=mp3yihnr98691835624> (дата обращения: 01.03.2026).
7. Мурзина, Н. П. Представления молодых воспитателей дошкольных образовательных организаций о факторах «закрепления» в профессии / Н. П. Мурзина, И. Н. Рассказова // Наука о человеке : гуманитарные исследования. – 2025. – Том 19, № 4. – С. 111-122. – DOI 10.57015/issn1998-5320.2025.19.4.11. – EDN JKBKS. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=87681280> (дата обращения: 01.04.2026).
8. Патраков, Э. В. Цифровая Трансформация характеристик профессиональной деятельности и коммуникации педагогов / Э. В. Патраков, А. А. Белов // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2024. – Том 30, № 3. – С. 27-35. – DOI 10.34216/2073-1426-2024-30-3-27-35. – EDN ULLBDH.
9. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова [и др.] ; Череповецкий государственный университет ; под редакцией В. Г. Маралова. – Москва : Академический проект, 2005. – 288 с. – (психологические технологии). – ISBN 5-8291-0563-2. – EDN YLPWLQ.
10. Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе : учебное пособие для вузов / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
11. Preschool Children's Observed Interactions with Teachers: Implications for Understanding Teacher – Child Relationships / A. M. Partee, P. Alamos, A. P. Williford et al. // School Mental Health. – 2022. – No. 14. – P. 967 – 983. – URL: <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09517-2> (дата обращения: 01.04.2026).
12. Smidt, W. Teacher – child interactions in Early Childhood Education and Care classrooms : characteristics, predictivity, dependency and methodological issues / W. Smidt, S. Lehl // Research Papers in Education. – 2018. – No. 33 (4). – P. 411 – URL: <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353677> (дата обращения: 01.04.2026).
13. An Attachment Perspective on Dyadic Teacher-Child Relationships : Implications for Effective Practice in Early Childhood Education / J. L. Spilt, L. F. N. Borremans, F. Dieusaert et al. // Early Childhood Educ J. – 2025. – No. 53. – P. 2961 – 2971. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01874-2> (дата обращения: 01.04.2026).

References:

1. Gorlova, N. A. Modern children and their opportunities / N. A. Gorlova // Modern preschool education: theory and practice. – 2009. – No. 2. – Pp. 20-28. – (In Russ.).
2. Danilova, L. N. The concept of «pedagogical interaction» in Russian and Japanese pedagogical science / L. N. Danilova, N. S. Shenderovskaya // Social and political studies. – 2024. – № 1 (22). – Pp. 167-182. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-v-rossiyskoy-i-yaponskoy-pedagogicheskoy-nauke/viewer> (date of reference: 04/29/2026). – (In Russ.).
3. Kan-Kalik, V. A. Pedagogical communication as a subject of theoretical and applied research / V. A. Kan-Kalik, G. A. Kovalev // Questions of Psychology. – 1985. – No. 4. – Pp. 9 – 17. URL: <https://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854009.htm> (date of access: 25.04.2026). – (In Russ.).

4. Korotaeva, E. V. Pedagogical Interaction: Formation of a Definition / E. V. Korotaeva // Pedagogical Education. – 2007. – No. 1. – Pp. 73-83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-stanovlenie-definitssii> (accessed: 01.05.2026). – (In Russ.).

5. Krylova, N. B. Essays on Understanding Pedagogy: A Book for Young Teachers Seeking Alternative Paths in Pedagogy / N. B. Krylova, E. A. Aleksandrova. – Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2003. – 441 p. – (In Russ.).

6. Maralov, V. G. Methodology for diagnosing the orientation of educators towards the educational-disciplinary and personal model of interaction with children / V. G. Maralov. – URL: <https://multiurok.ru/files/metodika-dagnostiki-orientirovannosti-vospitatele.html?ysclid=mp3yihnr98691835624> (accessed on 01.03.2026). – (In Russ.).

7. Murzina, N. P. Representations of Young Teachers of Preschool Educational Organizations about the Factors of «Stabilization» in the Profession / N. P. Murzina, I. N. Rasskazova // Human Sciences: Humanitarian Research. – 2025. – Vol. 19, No. 4. – Pp. 111-122. – DOI 10.57015/issn1998-5320.2025.19.4.11. – EDN JIKBKS. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=87681280> (accessed: 01.04.2026). – (In Russ.).

8. Patrakov, E. V. Digital Transformation of the Characteristics of Teachers' Professional Activity and Communication / E. V. Patrakov, A. A. Belov // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2024. – Vol. 30, No. 3. – Pp. 27-35. – DOI 10.34216/2073-1426-2024-30-3-27-35. – EDN ULLBDH. – (In Russ.).

9. Psychological Features of Teachers' Orientation to a Personal Model of Interaction with Children / V. G. Maralov, I. A. Buchilova, E. Yu. Kleptsova [et al.] ; Cherepovets State University ; edited by V. G. Maralov. – Moscow : Academic Project, 2005. – 288 p. – (Psychological Technologies). – ISBN 5-8291-0563-2. – EDN YLPWLQ. – (In Russ.).

10. Rozhkov, M. I. Organization of the Educational Process at School: A Textbook for Universities / M. I. Rozhkov, L. V. Bayborodova. – Moscow : VLADOS, 2000. – 256 p. – (In Russ.).

11. Preschool Children's Observed Interactions with Teachers: Implications for Understanding Teacher – Child Relationships / A. M. Partee, P. Alamos, A. P. Williford et al. // School Mental Health. – 2022. – No. 14. – P. 967 – 983. – URL: <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09517-2> (дата обращения: 01.04.2026).

12. Smidt, W. Teacher – child interactions in Early Childhood Education and Care classrooms : characteristics, predictivity, dependency and methodological issues / W. Smidt, S. Lehl // Research Papers in Education. – 2018. – No. 33 (4). – P. 411 – URL: <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353677> (дата обращения: 01.04.2026).

13. An Attachment Perspective on Dyadic Teacher-Child Relationships : Implications for Effective Practice in Early Childhood Education / J. L. Spilt, L. F. N. Borremans, F. Dieusaert et al. // Early Childhood Educ J. – 2025. – No. 53. – P. 2961 – 2971. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01874-2> (дата обращения: 01.04.2026).

УДК 37.015.31

Султанова Наиля Даутовна

кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический
университет», г. Набережные Челны, Россия, nds1959@yandex.ru

Шайхаттарова Диана Руслановна

педагог-психолог, МБОУ «СОШ №58», г. Набережные Челны, Россия,
dianashaihatt@icloud.com

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена актуальной проблеме возникновения конфликтов у детей-мигрантов младшего школьного возраста в начальный период адаптации к новой социокультурной и образовательной среде. Цель исследования – выявить особенности конфликтов, возникающих у детей-мигрантов, экспериментально проверить систему психолого-педагогического сопровождения, направленную на их исключение. Методологической основой исследования стали концепции отечественных и зарубежных ученых о психолого-педагогической адаптации мигрантов (Абакумова И.В., Кузнецов И.М., Лебедева Н.М., Чибисова М.Ю., Хухлаев О.Е., Омельченко Е.А., Гармези Н., Лутар С. и др.). В работе использованы методы анализа психолого-педагогической литературы, Шкала социальной дистанции Э. Богардуса, опросник «Самочувствие, активность настроения» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников) и педагогический эксперимент. Результаты исследования показали, что конфликты в начальный период адаптации носят межличностный и внутриличностный характер, обусловлены языковыми барьерами, различиями в нормах поведения и ценностных ориентациях. Разработанная и апробированная программа «Мы разные, мы вместе» позволила значимо сократить социальную дистанцию между детьми-мигрантами и принимающим сообществом,

улучшить психоэмоциональное состояние мигрантов и снизить уровень конфликтности. Сделан вывод о необходимости комплексного психолого-педагогического сопровождения в начальный период включения в образовательное пространство, включающего организацию работы со всеми субъектами образовательного процесса (педагогами, родителями), а с детьми мигрантов в первую очередь.

Ключевые слова: дети-мигранты, начальная школа, адаптация, конфликты, психолого-педагогическое сопровождение, межкультурная коммуникация, младший школьный возраст.

Nailya D. Sultanova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,
Naberezhnye Chelny, Russia

Diana R. Shaihattarova

Educational psychologist, School № 58, Naberezhnye Chelny, Russia

FEATURES OF CONFLICTS IN THE INITIAL PERIOD OF ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article is devoted to the urgent problem of conflicts in migrant children of primary school age during the initial period of adaptation to a new socio-cultural and educational environment. The purpose of the study is to identify the features of conflicts arising in migrant children, and to experimentally test a system of psychological and pedagogical support aimed at their elimination. The methodological basis of the study comprises the concepts of Russian and foreign scholars on the psychological and pedagogical adaptation of migrants (I.V. Abakumova, I.M. Kuznetsov, N.M. Lebedeva, M.Yu. Chibisova, O.E. Khukhlaev, E.A. Omelchenko, N. Garmezy, S. Luthar, and others). The study employed methods of analysis of psychological and pedagogical literature, the E. Bogardus Social Distance Scale, the WAM (Well-being, Activity, Mood) questionnaire (V.A. Doskin, N.A. Lavrentieva, V.B. Sharai, M.P. Miroshnikov), and a pedagogical experiment. The results of the study showed that conflicts in the initial period of adaptation are interpersonal and intrapersonal in nature, caused by language barriers, differences in behavioral norms, and value orientations. The developed and tested program «We are different, we are together» made it possible to significantly reduce the social distance between migrant children and the host community, improve the psycho-emotional state of migrants, and reduce the level of conflict. The conclusion is made about the need for comprehensive psychological and pedagogical support in the initial period of inclusion in the educational space, involving the organization of work with all subjects of the educational process (teachers, parents), and with migrant children in the first place.

Keywords: migrant children, primary school, adaptation, conflicts, pedagogical support, intercultural communication, primary school age.

Для цитирования: Султанова, Н. Д. Особенности конфликтов в начальный период адаптации детей мигрантов младшего школьного возраста / Н. Д. Султанова, Д. Р. Шайхаттарова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 76-81.

For citing: Sultanova, N. D. Features of conflicts in the initial period of adaptation of migrant children of primary school age / N. D. Sultanova, D. R. Shaihattarova // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 76-81.

Введение. Активность миграционных процессов в современном мире, в том числе на территории Российской Федерации, ставит перед системой образования новые вызовы. Особую уязвимую группу представляют дети-мигранты младшего школьного возраста, которые в силу возрастных, индивидуальных и социально-психологических особенностей наиболее остро переживают смену социокультурной среды, но при этом обладают и наибольшим адаптационным потенциалом [2;11;12]. Одним из ключевых индикаторов дезадаптации выступают конфликты – как межличностные (со сверстниками и педагогами), так и внутриличностные (противоречие между нормами семьи и принимающего общества и др.) [1; 4; 5].

Несмотря на наличие различных программ адаптации мигрантов, практика показывает, что существующие подходы: 1) ориентированы исключительно на детей-мигрантов [6], не учитывают интересы, установки принимающей страны (детей-граждан, педагогов и др.), что может провоцировать латентную ксенофобию и увеличивать социальную дистанцию [3,7]; 2) наблюдается избыток возможностей (информационная перегрузка) из-за обилия программ, предложений, методов и направлений работы для безошибочного выбора наиболее подходящего для той или иной объективной ситуации; 3) психологическая работа как правило начинается после сензитивного периода вхождения в среду. Таким образом, возникает противоречие между

объективной потребностью в успешной интеграции детей-мигрантов и недостаточной разработанностью социальных, психолого-педагогических условий, направленных на исключение конфликтов в начальный период адаптации в начальной школе. Цель исследования: выявить особенности конфликтов детей-мигрантов младшего школьного возраста и экспериментально проверить эффективность системы психолого-педагогического сопровождения, направленной на их исключение.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе школ г. Набережные Челны (Муниципальные автономные общеобразовательные учреждения, средние общеобразовательные школы № 18, 21, 50 и 58). В экспериментальной группе участвовали 31 учащийся-мигрант младшего школьного возраста (азербайджанцы, армяне, грузины, казахи, киргизы, таджики, туркмены, узбеки и др.), 24 педагогов начальных классов. Исследование включало три этапа: констатирующий (диагностика исходного уровня адаптации и конфликтности), формирующий (реализация программы психолого-педагогического сопровождения «Мы разные, мы вместе»), контрольный (оценка динамики).

Использовались следующие диагностические методики:

1. Шкала социальной дистанции Э. Богардуса – адаптированный вариант для оценки принятия детей-мигрантов педагогами и детьми-гражданами [9].

2. Тест САН (самочувствие, активность, настроение) для оценки психоэмоционального состояния детей-мигрантов.

3. Метод экспертных оценок (обработка независимых мнений классных руководителей, родителей).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики.

Результаты исследования и их обсуждение. На констатирующем этапе было установлено, что педагоги в целом демонстрируют социально приемлемый уровень принятия (дистанция 1-3 по шкале Богардуса), однако в отношении отдельных этнических групп ближнего зарубежья фиксируется дистанция 5-7, что свидетельствует о скрытых, возможно, негативных установках. У детей-граждан исходная социальная дистанция была выше (диапазон 4-5), что соответствует принятию «как одноклассников», но не «как друзей или родственников». Анализ конфликтов показал, что их основными причинами выступают: недостаточное владение русским языком, различия в невербальной коммуникации, несоответствие семейных ценностей и школьных норм, а также защитно-агрессивные реакции детей-мигрантов [10].

На формирующем этапе была реализована психолого-педагогическая программа «Мы разные, мы вместе», построенная с учетом содержательных (принцип развития, принцип развития смысловых образований) и организационно-методических принципов. Особое внимание при разработке программы было уделено организационно-методическим принципам:

- начинать работу по программе на начальном этапе процесса адаптации (сентябрь-октябрь), наиболее благоприятном (сензитивном) для адаптации и решения противоречий вхождения в социальную среду, учебный процесс;

- наметить план или пути взаимодействия с родителями в различных бытовых, учебных, социально-психологических и др. ситуациях с целью предотвращения конфликтных ситуаций;

- включать детей мигрантов в активное взаимодействие с новым социальным окружением, при этом не только с одноклассниками, но и со всеми детьми школы (участие в мероприятиях, акциях, конкурсах и др.);

- с первого дня приобщать к участию в различных активностях: спортивным секциям, кружкам художественной самодеятельности и др.;

- к ученику-мигранту прикрепить учащегося-волонтера из старших классов с целью сохранения у детей эмоционально положительного отношения к месту переезда, оказания помощи в ускорении процесса адаптации и включения в учебный процесс, избегания типичных постмиграционных ошибок.

Использование принципов отечественной психологии (единство сознания и деятельности, принцип детерминизма, принцип активности, принцип развития, личностный принцип и др.) становятся базовыми при постановке цели, выборе форм и методов работы с детьми мигрантов.

Структура и время проведения занятий:

Занятия проводятся два раза в неделю во внеурочное время. Общая продолжительность программы психолого-педагогического сопровождения составила 48 академических часов. Работа ведется параллельно по трем модулям:

1. Модуль для детей-мигрантов (адаптационный): занятия по русскому языку как иностранному в игровой форме, коммуникативные тренинги для снятия тревожности, психологических барьеров.

2. Модуль для принимающего сообщества (дети-граждане): классные часы, направленные на развитие терпимости, формирование уважительного отношения к культуре других народов, знакомство с культурой стран исхода мигрантов, их образом жизни и поведением.

3. Модуль для педагогов: семинары-практикумы по этнопсихологии, психологии отношений и методам разрешения конфликтных ситуаций в поликультурном классе, знакомство с решением внештатных ситуаций в образовательном процессе.

Основные темы и мероприятия психолого-педагогической программы включали:

- Тренинг межкультурной коммуникации (8 часов): игры «Снежный ком знакомств», «Пойми меня» (невербальное общение), обсуждение правил поведения в школе, на улице, спортивных и других соревнованиях.

- Лингвистический клуб «Говорим по-русски» (16 часов): игровое моделирование бытовых ситуаций («В столовой», «На перемене», «В библиотеке» и др.), работа с пиктограммами и визуальными словарями.

– Фестиваль «Неделя погружения в культуру» (4 часа): интерактивные выставки, где дети-мигранты совместно с родителями представляют национальные костюмы, игры своей страны; знакомят с блюдами своей культуры и др.

– Школа юного медиатора (6 часов): подготовка детей-волонтеров из числа одноклассников, учеников старших классов для помощи в разрешении споров и конфликтных ситуаций на переменах, различных мероприятиях.

– Педагогическая мастерская (8 часов): работа с педагогами по разбору кейсов конфликтных ситуаций с участием детей-мигрантов и отработка техник активного слушания, формирование «способности конструктивно реагировать, быть эмоционально устойчивым при решении внештатных ситуаций (с совместной разработкой алгоритма).

На каждом этапе проходит обсуждение психолого-педагогических условий, выявляются положительные и отрицательные факторы адаптации, выделяются продуктивные методы работы с детьми-мигрантами [8].

Программа включала: тренинги межкультурной коммуникации для детей и педагогов (1-2 раза в неделю с течение двух месяцев (сентябрь, октябрь), совместные внеурочные мероприятия (фестивали, «Недели погружения в культуру» и др.), занятия по русскому языку как иностранному в игровой форме, а также подготовку детей-медиаторов из числа одноклассников и школьников старших классов. Обратим внимание, что центральной идеей программы выступает принцип раннего начала психолого-педагогического сопровождения обучающихся, предупреждающего формирование негативного опыта в процессе адаптации.

Результаты контрольного этапа показали значимую положительную динамику, которые демонстрируют:

– снижение социальной дистанции: у педагогов экспериментальной группы дистанция сократилась до диапазона 1–2, а по «трудным» детям разных этнических групп – с диапазона 6–7 до 3–4 баллов по шкале Богардуса. У детей-граждан экспериментальной группы социальная дистанция уменьшилась с 4–5 до 3–4 баллов, тогда как в контрольной группе, где программа сопровождения не применялась, дистанция, напротив, увеличилась до 4–6 баллов.

– улучшение психоэмоционального состояния: по тесту САН у детей-мигрантов экспериментальной группы значительно улучшились показатели самочувствия и настроения (средние значения сместились к позитивному полюсу, соответствующему 5–6 баллам по шкале). В контрольной группе, где программа не применялась, значимых сдвигов по показателям самочувствия, активности и настроения не выявлено – средние значения сохранились на уровне 3.0-3.5 баллов. Активность в экспериментальной группе сохранилась на среднем уровне, что интерпретируется как переход к адаптивной модели поведения без демонстративных защитных реакций.

– качественные изменения в характере конфликтов. Если на начальном этапе у детей-мигрантов наблюдались острые межличностные стычки, вспышки агрессии или демонстративная замкнутость, то по завершении программы сопровождения эти явления были минимизированы. Учащиеся перестали избегать контактов с детьми из класса, школы; на переменах начали участвовать в коллективных играх; стали проявлять дружелюбие, открытость к педагогу, одноклассникам и другим учащимся школы. Экспертные оценки классных руководителей и родителей сошлись в едином мнении: дети стали активнее работать на уроках, не стесняются отвечать, даже в случае неправильного ответа; в меньшей степени проявляют обидчивость и раздражительность. Таким образом, конфликтность перешла из фазы деструктивных столкновений с принимающей средой и внутреннего неприятия новой культуры в плоскость нормативных рабочих моментов общения, характерных для любого детского коллектива.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Конфликты в начальный период адаптации детей-мигрантов младшего школьного возраста имеют комплексную природу: они детерминированы языковыми, социокультурными, психологическими и ценностными факторами. Традиционные программы адаптации, фокусирующиеся только на ребёнке-мигранте, недостаточно эффективны, поскольку не учитывают установки, ценности принимающей социальной среды. Разработанная и апробированная программа психолого-педагогического сопровождения, включающая работу со всеми субъектами образовательного процесса (дети-мигранты, родители, дети-граждане, педагоги, дети-наставники старших классов), использование интерактивных технологий межкультурного общения и элементов школьной медиации, способствует значимому сокращению социальной дистанции, снижению конфликтности и улучшению психоэмоционального состояния детей-мигрантов. Полученные результаты могут быть использованы в практике работы начальных школ с поликультурным составом обучающихся.

Вклад авторов. Султанова Н.Д. – разработка концепции и методологии исследования, руководство исследованием, научное редактирование и содержательная доработка рукописи. Шайхаттарова Д.Р. – проведение исследования, сбор и верификация информации.

Contribution of the authors. Sultanova N.D. developed the study concept and methodology, supervised the study, provided scientific editing, and revised the manuscript. Shaykhattarova D.R. conducted the study, collected and verified the data.

Список источников:

1. Ананьина, Д. А. Адаптация детей-мигрантов в условиях инокультурной среды : социально-философский анализ / Д. А. Ананьина, А. В. Терентьева, Д. Цзян // Гуманитарный вектор. – 2022. – Том 17, № 2. – С. 122-130. – DOI 10.21209/1996-7853-2022-17-2-122-130. – EDN HUDUAR.
2. Алгоритм действий преподавателя в случае возникновения внештатных ситуаций в рамках образовательного процесса : методические рекомендации / Н. Н. Васягина, Р. А. Валиев, Ю. Н. Галагузова [и др.] ; ответственный редактор М. Л. Кусова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2025. – 53 с.
3. Громова, Ч. Р. Образовательные технологии для работы с детьми мигрантов / Ч. Р. Громова, Р. Р. Хайрутдинова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2021. – № 1 (53). – С. 76-88. – DOI 10.24888/2073-8439-2021-53-1-76-88. – EDN AYZUIE.
4. Адаптация и интеграция мигрантов в России : вызовы, реалии, индикаторы / В. И. Мукомель, К. С. Григорьева, Г. А. Монусова [и др.] ; ответственные редакторы В. И. Мукомель, К. С. Григорьева. – Москва : ФНИСЦ РАН, 2022. – 400 с.
5. Омельченко, Е. А. Дети из семей мигрантов в Рязанской и Калужской областях : проблемы интеграции в российское общество / Е. А. Омельченко // Вестник Чувашского университета. – 2021. – № 2. – С. 142-157. – DOI 10.47026/1810-1909-2021-2-142-157. – EDN IYAHVE.
6. Омельченко, Е. А. Деятельность по адаптации детей мигрантов средствами образования как фактор устойчивого развития полиэтнического общества / Е. А. Омельченко, М. А. Кривенькая // 30-летие программы ЮНЕСКО «УНИТВИН» : вклад в развитие образования, науки и культуры : материалы конференции Санкт-Петербургского Международного экономического форума на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, 17 июня 2022 г. / под редакцией А. И. Рудского, В. В. Окрепилова. – Санкт-Петербург : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2022. – С. 153–155.
7. Хайрутдинова, Р. Р. Психолого-педагогическое сопровождение учителя начальной школы в работе с детьми мигрантов / Р. Р. Хайрутдинова, С. Ю. Кузнецова // Архонт. – 2025. – № 16 (67). – С. 202-207. – EDN QSMFUI.
8. Хухлаев, О. Е. Исследования академической резильентности детей-мигрантов : анализ и перспективы / О. Е. Хухлаев, Э. Р. Хакимов, А. Е. Фомичева // Культурно-историческая психология. – 2021. – Том 17, № 4. – С. 117-127. – DOI 10.17759/chp.2021170413. – EDN XUYOJY.
9. Bogardus, E. S. Social distance scale / E. S. Bogardus // Sociology and Social Research. – 1933. – Vol. 17. – Pp. 265–271.
10. Berry, J. W. Acculturation : Living successfully in two cultures / J. W. Berry // International Journal of Intercultural Relations. – 2015. – Vol. 49. – Pp. 107–118.
11. Garnezy, N. Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments / N. Garnezy // Pediatric Annals. – 1991. – Vol. 20. – P. 459–466.
12. Lutha, S. S. Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents / S. S. Lutha // Child Development. – 1991. – Vol. 62. – P. 600–616.

References:

1. Ananyina, D. A. Adaptation of migrant children in a foreign cultural environment : a socio-philosophical analysis / D. A. Ananyina, A. V. Terentyeva, D. Jiang // Humanitarian vector. - 2022. – Volume 17, No. 2. – pp. 122-130. – DOI 10.21209/1996-7853-2022-17-2-122-130. – EDN HUDUAR. – (In Russ.).
2. Algorithm of the teacher's actions in case of emergency situations within the educational process : methodological recommendations / N. N. Vasyagina, R. A. Valiev, Yu. N. Galaguzova [et al.] ; responsible editor M. L. Kusova. – Yekaterinburg : UrGPU, 2025. – 53 p. – (In Russ.).
3. Gromova, Ch. R. Educational technologies for working with migrant children / Ch. R. Gromova, R. R. Khairutdinova // Psychology of Education in a Multicultural Space. – 2021. – No. 1 (53). – Pp. 76-88. – DOI 10.24888/2073-8439-2021-53-1-76-88. – EDN AYZUIE. – (In Russ.).
4. Adaptation and Integration of Migrants in Russia: Challenges, Realities, and Indicators / V. I. Mukomel, K. S. Grigorieva, G. A. Monusova, [et al.] ; editors-in-chief V. I. Mukomel, K. S. Grigorieva. – Moscow : FNISTS RAS, 2022. – 400 p. – (In Russ.).
5. Omelchenko, E. A. Children from Migrant Families in the Ryazan and Kaluga Regions: Problems of Integration into Russian Society / E. A. Omelchenko // Bulletin of the Chuvash University. – 2021. – No. 2. – Pp. 142-157. – DOI 10.47026/1810-1909-2021-2-142-157. – EDN IYAHVE. – (In Russ.).
6. Omelchenko, E. A. Activities for the Adaptation of Migrant Children through Education as a Factor in the Sustainable Development of a Multi-Ethnic Society / E. A. Omelchenko, M. A. Krivenkaya // 30th Anniversary of the UNESCO UNITWIN Program: Contribution to the Development of Education, Science, and Culture: Proceedings of the St. Petersburg International Economic Forum at the Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, June 17, 2022 / edited by A. I. Rudsky and V. V. Okrepilov. – St. Petersburg: POLITEH-PRESS, 2022, pp. 153–155. – (In Russ.).
7. Khairutdinova, R. R. Psychological and Pedagogical Support for Primary School Teachers in Working with Migrant Children / R. R. Khairutdinova, S. Yu. Kuznetsova // Arkhon. – 2025. – No. 16 (67). – Pp. 202-207. – EDN QSMFUI. – (In Russ.).

8. Khukhlaev, O. E. Research on the Academic Resilience of Migrant Children: Analysis and Prospects / O. E. Khukhlaev, E. R. Khakimov, and A. E. Fomicheva // Cultural and Historical Psychology. – 2021. – Vol. 17, No. 4. – Pp. 117-127. – DOI 10.17759/chp.2021170413. – EDN XUYOJY. – (In Russ.).
9. Bogardus, E. S. Social distance scale / E. S. Bogardus // Sociology and Social Research. – 1933. – Vol. 17. – Pp. 265–271.
10. Berry, J. W. Acculturation : Living successfully in two cultures / J. W. Berry // International Journal of Intercultural Relations. – 2015. – Vol. 49. – Pp. 107–118.
11. Garmezy, N. Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments / N. Garmezy // Pediatric Annals. – 1991. – Vol. 20. – P. 459–466.
12. Lutha, S. S. Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents / S. S. Lutha // Child Development. – 1991. – Vol. 62. – P. 600–616.

УДК 371.136

Хакимова Наиля Газизовна

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический
университет», г. Набережные Челны, Россия, nds1959@yandex.ru

Гумерова Марина Миннегалиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики им.З.Т. Шарафутдинова,
г. Набережные Челны, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании модели психолого-педагогического сопровождения педагогов, направленной на профилактику и преодоление различных форм психологического насилия в образовательной среде. В исследовании использованы методы теоретического анализа, сравнения отечественных и зарубежных научных публикаций, посвященных психологической безопасности, профессиональному стрессу, травле, моббингу, цифровой агрессии и сопровождению участников образовательного процесса. В результате уточнено содержание понятия психологического насилия в отношении педагога, выделены его основные формы, включая вербальную агрессию, обесценивание, моббинг, давление со стороны участников образовательных отношений и цифровую агрессию, а также определены ключевые факторы риска. Предложена структурная модель сопровождения, включающая диагностический, профилактический, консультативный, коррекционно-развивающий и методический компоненты. Сделан вывод о том, что эффективная профилактика и преодоление психологического насилия возможны при условии системного включения модели сопровождения в управленческую, методическую и психологическую работу образовательной организации.

Ключевые слова: психологическое насилие, педагог, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная среда, психологическая безопасность, профилактика, профессиональное выгорание, цифровая агрессия.

Nailya G. Khakimova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye
Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Marina M. Gumerova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,
Naberezhnye Chelny, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS IN THE PREVENTION AND OVERCOMING OF VARIOUS FORMS OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE

The aim of the article is to provide a theoretical justification for a model of psychological and pedagogical support for teachers aimed at preventing and overcoming various forms of psychological violence in the educational environment. The study uses the methods of theoretical analysis, comparison, generalization, and systematization of Russian and international scholarly publications devoted to psychological safety, occupational stress, bullying, mobbing, digital aggression, and support for participants in the educational process. As a result, the content of the concept of psychological violence against teachers is clarified, its main forms are identified, including verbal aggression, devaluation, mobbing, pressure from participants in educational relations, and digital aggression, and the key risk factors are determined. The article proposes a structural support model comprising diagnostic, preventive, counseling, developmental-corrective, and methodological components. It is concluded that effective prevention and overcoming of psychological violence are possible only if the support model is systematically integrated into the management, methodological, and psychological work of an educational organization.

Keywords: psychological violence, teacher, psychological and pedagogical support, educational environment, psychological safety, prevention, professional burnout, digital aggression.

Для цитирования: Хакимова, Н. Г. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов по профилактике и преодолению различных форм психологического насилия / Н. Г. Хакимова, М. М. Гумерова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 81-86.

For citing: Khakimova, N. G. Psychological and Pedagogical Support for Teachers in the Prevention and Overcoming of Various Forms of Psychological Violence / N. G. Khakimova, M. M. Gumerova // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 81-86.

Введение. Современная образовательная среда представляет собой пространство интенсивного профессионального, эмоционального и коммуникативного взаимодействия. Рост требований к результатам обучения, расширение цифровых форм коммуникации, повышение ожиданий со стороны обучающихся, родителей и администрации существенно меняют содержание педагогического труда. В этих условиях психологическая безопасность педагога становится не частной проблемой отдельного специалиста, а одним из условий устойчивого функционирования образовательной организации.

В отечественной психолого-педагогической литературе вопросы безопасности образовательной среды чаще рассматриваются применительно к обучающимся. Значительный вклад в разработку данной проблематики внесен И. А. Баевой, исследующей психологическую безопасность как характеристику образовательной среды и условие личностного развития ее участников [2]. Однако педагог, несмотря на высокую коммуникативную нагрузку и постоянное включение в конфликтогенные ситуации, нередко остается менее заметным объектом научного анализа и организационной поддержки.

Между тем в профессиональной деятельности педагога могут проявляться различные формы психологического насилия: систематическое обесценивание, давление со стороны коллег или администрации, травля со стороны обучающихся, агрессивное поведение родителей, публичная критика, манипуляции, угрозы, распространение порочащей информации, а также цифровая агрессия. В онлайн-среде подобные воздействия приобретают особую остроту, поскольку быстро выходят за пределы образовательной организации и усиливаются за счет публичности, скорости распространения информации и сложности контроля цифрового пространства.

Последствия психологического насилия затрагивают не только эмоциональное состояние педагога. Они влияют на профессиональную мотивацию, качество педагогического взаимодействия, способность сохранять объективность, управлять учебной ситуацией и принимать взвешенные решения. При длительном воздействии возрастает риск эмоционального истощения, профессионального выгорания, утраты удовлетворенности трудом, деформации профессиональной позиции и снижения качества образовательного процесса.

Несмотря на наличие работ, посвященных психологическому консультированию, профилактике травли и поддержке участников образовательных отношений, в научной литературе недостаточно представлены модели, ориентированные именно на педагога как возможного адресата психологического насилия. Особенно значимым остается вопрос разработки целостной системы сопровождения, которая объединяла бы диагностику, профилактику, консультативную помощь, коррекционно-развивающую работу и методическое обеспечение.

Цель статьи - теоретически обосновать структурную модель психолого-педагогического сопровождения педагогов, направленную на профилактику и преодоление различных форм психологического насилия в образовательной среде.

Материалы и методы исследования. Исследование выполнено в логике теоретико-методологического анализа. Материалом послужили отечественные и зарубежные научные публикации, в которых рассматриваются психологическая безопасность образовательной среды, профессиональный стресс педагогов, травля, моббинг, цифровая агрессия, профессиональное выгорание и сопровождение участников образовательного процесса.

В работе использовались методы анализа, сравнения, обобщения и систематизации научных подходов. Анализ позволил выделить основные направления изучения проблемы; сравнение - выявить различия между отечественными и зарубежными исследовательскими акцентами; систематизация - определить структурные компоненты модели сопровождения педагогов.

Методологическую основу исследования составили системный и технологический подходы. Системный подход позволил рассматривать сопровождение педагога как целостный процесс, включающий профилактику, диагностику, консультирование, восстановление психологической устойчивости и методическое обеспечение. Технологический подход дал возможность представить сопровождение как последовательность управляемых действий, ориентированных на практический результат в условиях конкретной образовательной организации.

Отбор источников осуществлялся по трем основаниям: тематическая релевантность проблеме психологического насилия в профессиональной и образовательной среде; научная значимость работ; возможность сопоставления различных аспектов проблемы - психологического, педагогического, организационного и цифрового.

Результаты и обсуждение. Анализ научной литературы показывает, что проблема психолого-педагогического сопровождения педагогов в ситуациях психологического насилия формируется на пересечении нескольких исследовательских направлений. К ним относятся изучение психологической безопасности образовательной среды, исследования травли и моббинга, работы о профессиональном стрессе и выгорании, а также публикации, посвященные цифровой агрессии и сетевым рискам [3; 5; 6].

В отечественной психолого-педагогической традиции важное место занимают исследования И. А. Басовой [2]. В ее работах психологическая безопасность образовательной среды рассматривается как условие сохранения личностного благополучия и развития участников образовательного процесса [2, с. 12]. Для темы настоящей статьи принципиально важно, что педагог в данной логике может рассматриваться не только как субъект, организующий безопасную среду, но и как участник образовательных отношений, нуждающийся в защите от деструктивных воздействий.

Исследования И. А. Басовой и Е.Б. Лактионовой позволяют проследить связь между характеристиками образовательной среды и психологическим состоянием ее участников [3, с. 5]. Это положение имеет особое значение при анализе профессионального неблагополучия педагогов: небезопасная среда не только снижает качество коммуникации, но и создает предпосылки для устойчивых форм давления, изоляции и эмоционального истощения.

Е. Л. Трофимова и Г. А. Кузьмина, анализируя психологическую безопасность личности педагога, выделяют значимость социально-психологического климата, качества профессионального взаимодействия и отсутствия деструктивных форм общения в коллективе [8]. В их подходе безопасность педагога связывается не только с индивидуальными ресурсами личности, но и с характером отношений внутри образовательной организации.

Организационные предпосылки моббинга подробно рассматриваются в работах Е. В. Батаевой [4]. К числу факторов, повышающих риск психологического давления, автор относит размытость стратегических целей организации, дефицит управленческих компетенций, слабую обратную связь, неопределенность должностных обязанностей и неэффективность механизмов принятия решений [4, с. 49-66]. Эти положения позволяют рассматривать психологическое насилие не только как межличностный конфликт, но и как следствие нарушений в управленческой и коммуникативной культуре организации.

В теоретическом обзоре О. Ю. Зотовой подчеркивается растущее значение психологической безопасности в профессиональной сфере и межличностном взаимодействии [5]. Данный вывод особенно важен для образовательных организаций, где профессиональная деятельность педагога строится на постоянном контакте с различными участниками образовательных отношений и предполагает высокую эмоциональную вовлеченность.

Прикладной аспект проблемы освещается в статьях А.А. Реан, С.М. Анохина и Н.Ф. Анохиной, Ю.А. Черненко [7; 1; 9]. Авторы обращают внимание на необходимость развития у педагогов навыков реагирования на ситуации травли, а также на переход от общих профилактических рекомендаций к технологически выстроенной подготовке педагога к действиям в сложных коммуникативных ситуациях. Особую актуальность данный подход приобретает в условиях цифровой агрессии, когда педагог сталкивается с негативными комментариями, распространением недостоверной информации, публичным обесцениванием и иными формами онлайн-давления [9, с. 203].

Л. В. Темнова и В. С. Новикова анализируют социально-психологические и личностные факторы моббинга школьных учителей [10]. Среди значимых условий они выделяют особенности коммуникации педагога с обучающимися, психологический климат в коллективе, наличие или отсутствие поддержки со стороны коллег, степень защищенности педагога, удовлетворенность профессиональной деятельностью и характер взаимодействия с родителями [10, с.18-21]. Отдельного внимания заслуживает вывод о двойственной роли личностных характеристик педагога: они могут как усиливать уязвимость в ситуации моббинга, так и становиться ресурсом его преодоления.

Таким образом, отечественные исследования раскрывают прежде всего средовой, профилактический и методический аспекты проблемы. При этом педагог как самостоятельный объект психологического насилия и адресной профессиональной поддержки пока представлен менее последовательно, чем обучающийся. Это создает необходимость дальнейшей теоретической и практической разработки моделей сопровождения, ориентированных именно на педагогических работников.

В зарубежной литературе проблема психологического давления в профессиональной среде изучена более дифференцированно. Существенный вклад в ее разработку внес Н. Leymann, описавший mobbing как длительное и систематическое психологическое давление на работника [13, р. 168]. Значимость данного

подхода состоит в том, что он позволяет отличить моббинг от единичного конфликта и рассматривать его как устойчивый механизм деструктивного воздействия.

Эта исследовательская линия развивается в работах S. Einarsen, где травля на рабочем месте связывается с повторяемостью негативных действий, дисбалансом сил и выраженными последствиями для психологического состояния и профессионального функционирования человека [12, р. 6]. Для анализа педагогической деятельности данный подход особенно продуктивен, поскольку позволяет учитывать не только межличностный, но и организационный контекст давления.

Значимым для понимания феномена травли остается подход D. Olweus, определявшего ее через повторяемость, намеренность причинения вреда и неравенство сил [14, р. 21]. Хотя первоначально эта модель разрабатывалась применительно к детско-подростковой среде, ее критерии могут использоваться и при анализе ситуаций, в которых объектом систематического давления становится педагог.

Данная перспектива получила развитие в исследовании Т. Каурпи и М. Пөрхёля, показавших, что учителя могут подвергаться травле со стороны учащихся, а подобные случаи нередко недооцениваются профессиональным сообществом [15, р. 1061]. Это обстоятельство особенно важно, поскольку в традиционном представлении педагог чаще воспринимается как носитель власти и контроля, тогда как его собственная уязвимость остается недостаточно признанной.

Отдельное направление зарубежных исследований связано с цифровой агрессией. А. DeSmet подчеркивает, что эффективность противодействия кибербуллингу во многом зависит от подготовленности педагогов и качества организационной поддержки [11]. В российском образовательном контексте это направление требует дальнейшей разработки, поскольку расширение онлайн-обучения и коммуникации через цифровые платформы повышает вероятность публичного давления, цифрового преследования и репутационных рисков для педагогов.

Организационный аспект предупреждения моббинга представлен в работах S. Einarsen и его соавторов. Исследователи показывают, что профилактика психологического насилия невозможна только за счет индивидуальной устойчивости работника: необходимы изменения в управленческой культуре, регламентах реагирования и системе профессиональной поддержки [12]. Для образовательных организаций данный вывод имеет принципиальное значение, поскольку педагогическая среда часто характеризуется высокой эмоциональной нагрузкой, неформальными иерархиями и сложной системой ожиданий со стороны разных участников образовательных отношений.

Сопоставление отечественных и зарубежных подходов позволяет выделить различие исследовательских акцентов. Российские авторы преимущественно рассматривают проблему через категории психологической безопасности образовательной среды, профилактики травли и методического сопровождения. Зарубежные исследования чаще анализируют виктимизацию педагогов как самостоятельный профессиональный риск, уделяя больше внимания моббингу, давлению со стороны учащихся и родителей, организационным условиям и цифровым формам агрессии. В совокупности эти подходы создают теоретическую базу для проектирования модели сопровождения педагога.

На основе проведенного анализа психологическое насилие в отношении педагога можно определить как совокупность повторяющихся или интенсивных деструктивных воздействий, направленных на унижение, обесценивание, запугивание, изоляцию, дискредитацию или профессиональное подавление педагога и приводящих к нарушению его психологического благополучия, профессиональной устойчивости и качества педагогической деятельности.

К основным формам такого насилия относятся: вербальная агрессия, включая оскорбления, угрозы, унижительные высказывания; систематическое обесценивание профессиональных действий педагога; моббинг со стороны коллег или администрации; давление со стороны родителей или законных представителей обучающихся; травля со стороны учащихся; социальная изоляция в профессиональном коллективе; манипулятивные формы контроля и необоснованные обвинения; цифровая агрессия, включая публичную дискредитацию, распространение ложной информации, травлю в социальных сетях и мессенджерах.

Факторами риска выступают неблагоприятный психологический климат, дефицит управленческой поддержки, отсутствие ясных регламентов реагирования, низкий уровень коммуникативной культуры, неравномерное распределение профессиональной нагрузки, конфликтность родительского сообщества, цифровая незащищенность педагога, а также недостаточная готовность образовательной организации признавать проблему психологического насилия в отношении работников.

С учетом выявленных теоретических оснований предлагается модель психолого-педагогического сопровождения педагогов, включающая пять взаимосвязанных компонентов. Диагностический компонент направлен на выявление форм психологического насилия, факторов риска, признаков профессионального неблагополучия и уровня психологической безопасности образовательной среды. Профилактический предполагает развитие коммуникативной компетентности, навыков саморегуляции, стрессоустойчивости, конструктивного поведения в конфликте и ненасильственного взаимодействия. Консультативный связан с адресной поддержки педагогов, оказавшихся в ситуации давления, травли или профессионального конфликта. Коррекционно-развивающий ориентирован на восстановление эмоциональной устойчивости, снижение признаков выгорания, развитие навыков самоподдержки и укрепление профессиональной идентичности. Методический компонент связан с разработкой рекомендаций, локальных регламентов и программ повышения квалификации для педагогов.

Предлагаемая модель должна рассматриваться не как набор разрозненных мероприятий, а как согласованная система профессиональной поддержки. Значение модели состоит в переходе от ситуативной реакции на отдельные эпизоды давления к системной профилактике и раннему выявлению рисков. Такой подход позволяет не только поддержать конкретного педагога, но и снизить общий уровень напряженности в образовательной среде, повысить качество профессионального взаимодействия и укрепить психологическую безопасность организации в целом.

Заключение. Психологическое насилие в отношении педагогов представляет собой значимый риск современной образовательной среды. Его последствия выходят за пределы индивидуального неблагополучия работника и затрагивают качество образовательного процесса, устойчивость профессионального коллектива и характер взаимодействия между участниками образовательных отношений.

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил уточнить содержание понятия психологического насилия в отношении педагога, выделить его основные формы и факторы риска, а также обосновать модель психолого-педагогического сопровождения. В структуру модели включены диагностический, профилактический, консультативный, коррекционно-развивающий и методический компоненты.

Эффективность сопровождения определяется не только качеством психологической помощи отдельному педагогу, но и степенью готовности образовательной организации к системной профилактике психологического насилия. Поэтому поддержка педагогов должна быть встроена в управленческие механизмы, локальные регламенты, методическую работу и культуру профессионального взаимодействия.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической проверкой предложенной модели, разработкой диагностического инструментария, уточнением критериев эффективности сопровождения и адаптацией модели к образовательным организациям разных типов.

Вклад авторов. Авторы внесли равноправный вклад при написании статьи.

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the writing of this article.

Список источников:

1. Белеева, И. Д. Феномен буллинга : когда жертвой становится учитель / И. Д. Белеева, Т. А. Заглодина, Л. Э. Панкратова, Н. Б. Титова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 4. – С. 164-169.
2. Баева, И. А. Психологическая характеристика образовательной среды : диагностика и оценка / И. А. Баева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – Том 2, № 3. – С. 16-26.
3. Баева, И. А. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. – 2013. – Том 18, № 6. – С. 5-12.
4. Батаева, Е. В. Моббинг на рабочем месте (междисциплинарные аспекты изучения) / Е. В. Батаева // Социологический журнал. – 2016. – Том 22, № 3. – С. 49-66.
5. Зотова, О. Ю. Теоретический обзор современных концепций психологической безопасности / О. Ю. Зотова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 247-253.
6. Новикова, И. С. Буллинг в современной образовательной среде с позиции отечественных исследователей / И. С. Новикова // Общество : социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8 (100). – С. 129-132. – DOI 10.24158/spp.2022.8.19. – EDN HOCTKF.
7. Академик А. Реан о проблеме насилия в школе / беседовал А. Трушин // Психологическая газета : [сайт]. – 2019. – URL: <https://psy.su/feed/7382/>
8. Трофимова, Е. Л. Психологическая безопасность личности педагога в условиях неопределенности / Е. Л. Трофимова, Г. А. Кузьмина // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2022. – Том 39. – С. 54-75. – DOI 10.26516/2304-1226.2022.39.54. – EDN CZJBDB.
9. Черненко, Ю. А. Феномен буллинга в российских школах : учителя – жертвы / Ю. А. Черненко, Д. И. Сапрыкина // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2018. – Том 3, № 2. – С. 136-150. – EDN YKZXWP.
10. Темнова, Л. В. Моббинг школьного учителя в современной образовательной среде / Л. В. Темнова, В. С. Новикова // Вестник Югорского государственного университета. – 2022. – № 4 (67). – С. 206-216. – DOI 10.18822/byusu202204206-216. – EDN KPNQVP.
11. Secondary School Educators' Perceptions and Practices in Handling Cyberbullying among Adolescents : A Cluster Analysis / A. DeSmet, N. Aelterman, S. Bastiaensens [and others] // Computers & Education. – 2015. – vol. 88. – pp. 192–201.
12. The Concept of Bullying and Harassment at Work : The European Tradition / S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper // In : Bullying and Harassment in the Workplace : Developments in Theory, Research, and Practice. Boca Raton, CRC Press. – 2011. – pp. 3–40.
13. Leymann, H. The Content and Development of Mobbing at Work / H. Leymann // European Journal of Work and Organizational Psychology. – 1996. – vol. 5, No. 2. – pp. 165–184.

14. Olweus, D. *Bullying at School : What We Know and What We Can Do* / D. Olweus. – Oxford : Blackwell. – 1993. – 140 p.

15. Kauppi, T. School teachers bullied by their students : Teachers' attributions and how they share their experiences / T. Kauppi, M. Pörhölä // *Teaching and Teacher Education*. – 2012. – Vol. 28, No. 7. – P. 1059–1068. – DOI: 10.1016/j.tate.2012.05.009.

References:

1. Beleeva, I. D. The phenomenon of bullying : when a teacher becomes a victim / I. D. Beleeva, T. A. Zaglodina, L. E. Pankratova, N. B. Titova // *Pedagogical Education in Russia*. – 2022. – No. 4. – Pp. 164-169. – (In Russ.).

2. Baeva, I. A. Psychological characteristics of the educational environment : diagnostics and assessment / I. A. Baeva // *Izvestiya of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*. – 2002. – Vol. 2, No. 3. – Pp. 16-26. – (In Russ.).

3. Baeva, I. A. Expert assessment of the state of the educational environment in terms of comfort and safety / I. A. Baeva, E. B. Laktionova // *Psychological Science and Education*. – 2013. – Vol. 18, No. 6. – Pp. 5-12. – (In Russ.).

4. Bataeva, E. V. Mobbing in the workplace (interdisciplinary aspects of study) / E. V. Bataeva // *Sociological Journal*. – 2016. – Volume 22, No. 3. – pp. 49-66. – (In Russ.).

5. Zotova, O. Y. Theoretical review of modern concepts of psychological safety / O. Y. Zotova // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2016. No. 6. pp. 247-253. – (In Russ.).

6. Novikova, I. S. Bullying in the modern educational environment from the perspective of domestic researchers / I. S. Novikova // *Society : sociology, psychology, pedagogy*. – 2022. – No. 8 (100). – Pp. 129-132. – DOI 10.24158/spp.2022.8.19. – EDN HOCTKF. – (In Russ.).

7. Academician A. Rean on the problem of violence in school / interviewed by A. Trushin // *Psychological Newspaper* : [website]. – 2019. – URL: <https://psy.su/feed/7382/>. – (In Russ.).

8. Trofimova, E. L. Psychological Safety of a Teacher's Personality in Uncertain Conditions / E. L. Trofimova, G. A. Kuzmina // *Izvestiya of Irkutsk State University. Series: Psychology*. – 2022. – Vol. 39. – Pp. 54-75. – DOI 10.26516/2304-1226.2022.39.54. – EDN CZJBDP. – (In Russ.).

9. Chernenko, Yu. A. The phenomenon of bullying in Russian schools : teachers as victims / Yu. A. Chernenko, D. I. Saprykina // *Communications. Media. Design*. – 2018. – Vol. 3, No. 2. – Pp. 136-150. – EDN YKZXWP. – (In Russ.).

10. Temnova, L. V. Mobbing of a school teacher in the modern educational environment / L. V. Temnova, V. S. Novikova // *Bulletin of Yugra State University*. – 2022. – No. 4 (67). – Pp. 206-216. – DOI 10.18822/byusu202204206-216. – EDN KPNQVP. – (In Russ.).

11. Secondary School Educators' Perceptions and Practices in Handling Cyberbullying among Adolescents : A Cluster Analysis / A. DeSmet, N. Aelterman, S. Bastiaensens [and others] // *Computers & Education*. – 2015. – vol. 88. – pp. 192–201.

12. The Concept of Bullying and Harassment at Work : The European Tradition / S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper // In : *Bullying and Harassment in the Workplace : Developments in Theory, Research, and Practice*. Boca Raton, CRC Press. – 2011. – pp. 3–40.

13. Leymann, H. The Content and Development of Mobbing at Work / H. Leymann // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 1996. – vol. 5, No. 2. – pp. 165–184.

14. Olweus, D. *Bullying at School : What We Know and What We Can Do* / D. Olweus. – Oxford : Blackwell. – 1993. – 140 p.

15. Kauppi, T. School teachers bullied by their students : Teachers' attributions and how they share their experiences / T. Kauppi, M. Pörhölä // *Teaching and Teacher Education*. – 2012. – Vol. 28, No. 7. – P. 1059–1068. – DOI: 10.1016/j.tate.2012.05.009.

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 378.147

Бренчугина-Романова Анна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический
государственный университет, г. Москва, Россия,
an.brenchugina@mpgu.su

Денисова Лариса Оганесовна

кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический
государственный университет, г. Москва, Россия, lo.denisova@mpgu.su

Рамазанов Рамиль Кирямович

кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический
государственный университет, г. Москва, Россия, rk.ramazanov@mpgu.su

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ АДАПТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Статья посвящена проблеме внедрения адаптивных технологий для персонализации обучения студентов педагогического вуза по дисциплине «Методика обучения русскому языку» (МОЯ). В работе раскрывается потенциал цифровых инструментов (адаптивных платформ, корпусных ресурсов, чат-ботов, LMS-систем) в формировании у будущих учителей компетенций по организации индивидуализированного обучения методике русского языка. Авторы предлагают комплексную модель персонализированного обучения, включающую этапы диагностики, мониторинга и корректировки образовательных траекторий. В статье представлена типология заданий, дифференцированных по уровню методической подготовки и стилю обучения студентов, а также описаны способы интеграции персонализированного подхода в лекционные, семинарские и практические занятия. Особое внимание уделяется методике оценки эффективности персонализированного обучения через анализ учебной аналитики и анкетирование. Рассмотрены основные вызовы и ограничения внедрения адаптивных технологий в вузовское образование.

Результаты исследования могут быть использованы преподавателями педагогических вузов для совершенствования методики преподавания дисциплин методического цикла, а также будущими учителями русского языка при проектировании персонализированных уроков в школе.

Ключевые слова: персонализация обучения, методика преподавания русского языка, адаптивные технологии, цифровые образовательные инструменты, дифференцированные задания, образовательная аналитика, индивидуальные образовательные траектории, методическая компетентность.

Anna N. Brenchugina-Romanova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Larisa O. Denisova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Ramil K. Ramazanov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

IMPLEMENTING A PERSONALIZED APPROACH TO TRAINING FUTURE RUSSIAN TEACHERS USING ADAPTIVE TECHNOLOGIES AND DIGITAL TOOLS

The article is devoted to the problem of introducing adaptive technologies for personalization of teaching of students of pedagogical university in the discipline “Methods of Teaching Russian” (MORYA). The work reveals the

potential of digital tools (adaptive platforms, corpus resources, chatbots, LMS-systems) in forming future teachers' competencies in organizing individualized teaching of Russian language methodology. The authors propose a comprehensive model of personalized learning, which includes the stages of diagnostics, monitoring and correction of educational trajectories. The article presents a typology of tasks differentiated by the level of methodological training and the learning style of students, and describes ways to integrate a personalized approach into lectures, seminars, and practical classes. Special attention is paid to the methodology for evaluating the effectiveness of personalized learning through the analysis of educational analytics and questionnaires. The main challenges and limitations of implementing adaptive tests are considered.

The results of the study can be used by teachers of pedagogical universities to improve the teaching methods of the disciplines of the methodological cycle, as well as by future teachers of the Russian language when designing personalized lessons in school.

Keywords: personalization of learning, methods of teaching the Russian language, adaptive technologies, digital educational tools, differentiated tasks, educational analytics, individual educational trajectories, and methodological competence.

Для цитирования: Бренчугина-Романова, А. Н. Реализация персонализированного подхода к подготовке будущих учителей русского языка с применением адаптивных технологий и цифровых инструментов / А. Н. Бренчугина-Романова, Л. О. Денисова, Р. К. Рамазанов // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 87-94.

For citing: Brenchugina-Romanova, A. N. Implementing a personalized approach to training future Russian teachers using adaptive technologies and digital tools / A. N. Brenchugina-Romanova, L. O. Denisova, R. K. Ramazanov // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 87-94.

Введение. По мнению А. Д. Короля и Ю. И. Воротницкого, «традиционное понятие информатизации образования как широкомасштабного использования информационных технологий в рамках традиционной парадигмы за последние десять лет эволюционировало в понятие цифровой трансформации как модернизации целей, содержания, методов и технологий образования в условиях перехода в цифровую среду» [8, с. 58]. В этих условиях подготовка будущих учителей русского языка требует особого внимания к формированию у студентов компетенций, связанных с использованием адаптивных технологий и персонализацией образовательного процесса с применением цифровых образовательных технологий (ЦОТ). Актуальность темы обусловлена ростом требований к индивидуализации обучения в школе, где учитель должен уметь учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, а также необходимость внедрения цифровых инструментов в педагогическую практику [7]. В связи с этим возрастает значимость формирования у студентов педагогических вузов умений и навыков по организации персонализированного обучения школьников русскому языку с применением цифровых образовательных технологий (ЦОТ).

Цель статьи – разработать и теоретически обосновать модель персонализированного обучения студентов педагогического вуза методике преподавания русского языка с использованием адаптивных технологий и ЦОТ.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- раскрыть сущность персонализации обучения методике преподавания русского языка;
- проанализировать цифровые инструменты, позволяющие дифференцировать задания для студентов;
- описать модель внедрения адаптивных технологий в процесс обучения методике;
- предложить методику оценки эффективности персонализированного обучения будущих учителей.

Объектом исследования выступает процесс подготовки будущих учителей русского языка в педагогическом вузе. Предметом является формирование у студентов компетенций по использованию адаптивных технологий для реализации персонализированного подхода в школьном обучении.

Методы исследования включают анализ научной литературы, педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование студентов, а также анализ данных учебной аналитики.

Теоретические основы персонализации обучения методике преподавания русского языка. Персонализация в контексте подготовки педагогов рассматривается как адаптация содержания, темпа, методов и форм работы под индивидуальные особенности каждого студента [1]. Такой подход позволяет не только повысить мотивацию и эффективность обучения, но и способствует формированию профессиональной идентичности будущего учителя. К основным принципам персонализации относятся: учёт уровня методической подготовки студентов; опора на индивидуальный стиль обучения (визуальный, аудиальный, кинестетический); включение профессиональных интересов и карьерных целей в образовательный процесс; гибкая корректировка индивидуальной образовательной траектории на основе анализа данных учебной аналитики [2].

Персонализация тесно связана с методикой преподавания русского языка, поскольку способствует формированию методической грамотности, развитию педагогического мышления и освоению современных образовательных технологий. В рамках обучения методике персонализация проявляется через дифференцированные задания по анализу и проектированию уроков, выбор методических кейсов с учётом интересов студентов, а также вариативность форм контроля (анализ уроков, проектирование, экспертиза учебных материалов). Такой подход обеспечивает более глубокое и осознанное освоение профессиональных

компетенций, необходимых для будущей педагогической деятельности.

Включение профессиональных интересов и карьерных целей в обучение будущих учителей русского языка соответствует, во-первых, принципам профессионально ориентированного обучения. Как отмечает Э. Ф. Зеер, такой подход предполагает «моделирование в образовательном процессе будущей профессиональной деятельности, что повышает мотивацию и формирует специфические компетенции» [3, с. 112].

Во-вторых, этот принцип реализуется в рамках концепции дифференцированной педагогической подготовки, описанной В. А. Сластениным: «Учёт профессиональных ориентаций студентов позволяет формировать целевые компетенции через специализированные модули и кейсы, моделирующие реальные педагогические ситуации» [10, с. 205].

В-третьих, в связи с компетентностным подходом, А. В. Хуторской подчёркивает: «Профессиональная ориентация заданий способствует формированию предметно-методических компетенций через решение задач, максимально приближённых к реальным педагогическим ситуациям» [12, с. 167]. Таким образом, интеграция профессиональных интересов студентов в образовательный процесс способствует формированию у будущих учителей русского языка целевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Поясним. В институте филологии МПГУ ведётся подготовка по различным профилям: «Прикладная филология», «Педагогическая и просветительская деятельность (конфессиональный профиль – христианский)», «Русский язык и литература», «Литература и история» и др. [13]. Соответственно, студенты, планирующие работать в основной школе, сосредотачиваются на изучении методики преподавания русского языка, русского языка как родного/неродного, в том числе в многонациональных аудиториях, а также русского языка как иностранного – в СПО и высшей школе. Это позволяет им сосредоточиться на конкретных методиках обучения, релевантных их будущей профессиональной траектории.

Гибкая корректировка траектории на основе образовательных интересов студентов. Использование учебной аналитики (время выполнения заданий, характер ошибок, динамика успехов) позволяет оперативно адаптировать содержание и темп обучения. Как отмечает И. А. Зимняя, «обратная связь – ключевой элемент персонализации, превращающий студента из объекта обучения в активного субъекта профессионального развития» [4, с. 89].

Связь с методикой преподавания русского языка. Персонализация напрямую поддерживает ключевые цели обучения методике преподавания русского языка:

1. Формирование методической грамотности. Через индивидуальные образовательные траектории студенты осваивают систему методических понятий (приём, метод, технология) и учатся применять их на практике. Например, задание «Разработай 3 варианта упражнения по теме „Правописание приставок пре-/при-“ для разных групп школьников» развивает понимание дифференциации обучения.

2. Развитие педагогического мышления. Персонализированные кейсы (анализ видеоуроков, моделирование педагогических ситуаций) учат будущих учителей прогнозировать трудности учеников и подбирать адекватные методические решения.

3. Освоение современных образовательных технологий. Интеграция цифровых ресурсов в методику преподавания – требование времени, которое меняет роль учителя на наставника и куратора. Работа с адаптивными платформами (Stepik, Moodle) и корпусными ресурсами (НКРЯ) формирует навыки использования цифровых инструментов для индивидуализации школьного обучения.

Особенности персонализации при обучении МОРЯ. Специфика методики преподавания русского языка определяет следующие особенности персонализации:

- Дифференцированные задания по анализу и проектированию уроков. Студенты выполняют задания разного уровня сложности: от заполнения таблицы «Цель – приёмы – результат» для готового урока до создания адаптивного модуля в LMS-системе. Это развивает методическую рефлексию.

- Выбор методических кейсов с учётом интересов студентов. Например, будущие учителя литературы анализируют уроки с акцентом на развитие речи, а те, кто планирует работать в STEM-классах, – уроки с межпредметными связями (русский язык + информатика).

Вариативность форм контроля. Оценка компетенций включает: анализ методических разработок (конспекты, презентации); проектирование адаптивных заданий для школьников; экспертизу учебных материалов (сравнение УМК по критериям персонализации). Такой подход соответствует требованиям ФГОС ВО к подготовке педагогов, где акцент сделан на «способность проектировать образовательные программы с учётом индивидуальных особенностей обучающихся».

Инструменты персонализации и их методический потенциал. Внедрение адаптивных технологий в методику обучения русскому языку опирается на использование современных цифровых инструментов, каждый из которых обладает уникальным потенциалом для индивидуализации образовательного процесса [5,6].

Адаптивные платформы (Stepik, Яндекс Учебник) позволяют автоматизировать подбор заданий по уровню сложности, отслеживать индивидуальный прогресс студентов и предоставлять мгновенную обратную связь. Методически это реализуется через создание тематических модулей (например, по орфографии, пунктуации, развитию речи) с настраиваемыми уровнями сложности: от анализа готовых решений до самостоятельного проектирования методических продуктов.

Корпусные ресурсы (Национальный корпус русского языка – НКРЯ [9]) служат источником аутентичных языковых данных. Студенты учатся искать примеры употребления языковых единиц, что позволяет им

создавать упражнения для школьников, опираясь на реальные контексты, а не только на искусственные примеры из учебников.

Чат-боты (на базе Telegram, VK) моделируют педагогические ситуации, позволяя студентам отрабатывать формулировки инструкций и анализировать типичные методические ошибки в интерактивном формате. Это эффективный тренажер для развития навыков педагогического общения.

LMS-системы (Moodle) обеспечивают структурирование курса, настройку условий доступа к материалам и сбор детальной статистики. Они позволяют выстраивать дифференцированные образовательные траектории, поэтапно открывать задания для разных групп студентов и интегрировать разноформатные материалы (статьи, видеоуроки, шаблоны).

При выборе инструментов ключевыми критериями являются: соответствие требованиям ФГОС ВО, возможность настройки сложности заданий, наличие аналитики прогресса, интуитивно понятный интерфейс, мультимедийные возможности, безопасность данных и доступность для всех участников образовательного процесса.

Типология персонализированных заданий для студентов. Для реализации дифференцированного подхода предлагается следующая типология заданий, учитывающая уровень подготовки и когнитивный стиль студентов (табл.1).

Таблица 1

Дифференциация учебных заданий по методике преподавания русского языка в зависимости от уровня подготовки и стиля обучения студентов

Категория студентов	Тип заданий	Примеры заданий по методике преподавания русского языка
Уровень методической подготовки студентов		
Слабый уровень подготовки	Пошаговые алгоритмы, шаблоны, разбор готовых решений	Методика орфографии: анализ готового урока с заполнением таблицы «Цель – приёмы –результат». Методика развития речи: составление плана конспекта по шаблону с указанием этапов работы и речевых упражнений.
Средний уровень подготовки	Анализ кейсов, адаптация материалов, проектирование фрагментов уроков	Методика пунктуации: адаптация упражнений из учебника под разные группы учащихся (например, для классов с углублённым изучением русского языка и общеобразовательных классов). Методика лексики: разработка серии заданий на основе Национального корпуса русского языка (НКРЯ) с учётом возрастных особенностей.
Высокий уровень подготовки	Исследовательские задачи, проектирование комплексных уроков, экспертиза	Методика синтаксиса: создание адаптивного модуля по теме «Члены предложения» для размещения на образовательной платформе (например, Stepik), включая интерактивные задания и автоматизированную проверку. Общая методика: сравнительный анализ двух учебно методических комплексов (УМК) по критериям персонализации обучения (учёт индивидуальных особенностей, вариативность заданий, возможности адаптации).
Индивидуальный стиль обучения		
Визуальный стиль обучения	Инфографика, схемы, ментальные карты	Методика морфологии: создание схемы «Методы изучения частей речи» с выделением ключевых приёмов и наглядных материалов для каждого этапа. Методика стилистики: визуализация различий между стилями речи (разговорный, научный, публицистический и т.д.) в виде сравнительной таблицы или инфографики.

Аудиальный стиль обучения	Аудиоразбор уроков, подкасты, голосовые комментарии	Методика устной речи: запись собственного объяснения орфографического правила с последующим аудиоразбором (анализ логики изложения, доступности формулировок). Педагогическое общение: аудиоразбор конфликтной ситуации на уроке
Кинестетический стиль обучения	Интерактивные упражнения, ролевые игры, практические задачи	Методика орфографии: «сбор» структуры урока из карточек с этапами (актуализация знаний, объяснение правила, практика, рефлексия) и дидактическими материалами. Педагогическая практика: инсценировка фрагмента урока с коллегами (например, объяснение темы «Безударные гласные в корне» с использованием игровых элементов).

Модель персонализированного обучения методике преподавания русского языка реализуется в пять последовательных этапов (таблица 2).

Таблица 2

Модель персонализированного обучения методике преподавания русского языка

Этап	Содержание этапа	Результаты и инструменты
1. Диагностика	Входное тестирование по основам методики, анкетирование профессиональных интересов, опрос стилей обучения.	Формируется цифровой профиль студента (уровень подготовки + интересы + стиль обучения).
2. Сегментация группы	Распределение студентов по группам на основе уровня подготовки (начальный/базовый/продвинутой), стиля обучения и профессиональных интересов (например, преподавание в основной школе или РКИ).	Создаются однородные по ключевым параметрам учебные группы для дальнейшей работы.
3. Подбор контента	Подбор материалов из адаптивных платформ, НКРЯ, методических пособий и видеоуроков.	Материалы соответствуют уровню студента, учитывают его интересы и представлены в разнообразных форматах.
4. Мониторинг	Сбор данных о времени выполнения заданий, качестве решений и активности с помощью дашбордов платформ и диагностических карт.	Еженедельная корректировка траекторий на основе анализа данных учебной аналитики.
5. Корректировка	Автоматическая (платформа меняет сложность) или педагогическая (преподаватель перераспределяет группы, даёт индивидуальные задания).	Обеспечивается гибкость и адаптивность образовательного процесса под нужды каждого студента.

Интеграция модели в учебный процесс осуществляется через сочетание традиционных форм (лекции, семинары) с практическими занятиями и самостоятельной работой студентов на цифровых платформах, где для каждой группы и профиля подбираются индивидуальные задания (таблица 3).

Таблица 3

Интеграция модели персонализированного обучения методике преподавания русского языка в учебный процесс

Форма работы	Содержание деятельности	Роль студента
Лекции (1–2 ч/нед)	Изложение теоретических основ методики, демонстрация примеров, постановка целей.	Восприятие теории, формирование базового понятийного аппарата.

Семинары (2 ч/нед)	Группа 1 (начальный): анализ готовых уроков. Группа 2 (базовый): адаптация учебных материалов. Группа 3 (продвинутый): проектирование уроков с цифровыми инструментами.	Практическое применение знаний, работа в группах разного уровня сложности.
Практические занятия (2 ч/нед)	Работа с адаптивными платформами, чат-ботами, создание методических продуктов.	Отработка цифровых навыков, проектирование учебных материалов.
Самостоятельная работа	Выполнение адаптивных заданий, разработка уроков, анализ данных.	Самостоятельное освоение материала, реализация индивидуальных траекторий.

Анализ основных трендов и проблем цифровой трансформации образования, проведённый в работе Г. Л. Тульчинского, приводит к выводу о том, что в современных условиях преподаватель должен стать «не столько источником знаний, сколько навигатором, предлагающим оптимальную для данного курса траекторию знакомства с базами данных, разработку практических заданий, кейсов для обсуждения и, конечно, тестирования прохождения студентами этой траектории» [11, с. 131]. В модели персонализации преподаватель выполняет куратора, аналитика, наставника, методиста и фасилитатора групповой работы.

Для сбора данных используются статистика платформ, диагностические карты и анкеты. Интерпретация данных позволяет выявлять проблемные зоны и оперативно корректировать обучение.

В диагностике используются шаблоны диагностических карт; примеры адаптивных заданий; анкеты интересов студентов; скринкасты работы с платформами; образцы аналитических отчетов. Методика оценки эффективности персонализированного обучения и её параметры представлены в табл.4.

Таблица 4

Критерии оценивания эффективности персонализированного обучения

Параметр	Критерий оценки	Шкала оценивания
Успеваемость	Динамика среднего балла и выполнение контрольных точек.	Высокий: рост $> 0,5$ балла, своевременное выполнение Средний: колебания $\pm 0,2$ балла, единичные просрочки. Низкий: снижение балла, систематические проблемы.
Вовлечённость	Активность на платформе (входы, просмотры) и время занятий.	Высокий: активность выше средней, время соответствует норме или выше. Средний: активность на уровне группы, время в норме. Низкий: пассивность, время ниже нормы.
Качество разработок	Экспертиза методических проектов (конспектов, модулей) на соответствие критериям персонализации.	Высокий: глубокое понимание методики, элементы индивидуализации, грамотное использование цифровых инструментов. Средний: работа по шаблону, формальные элементы персонализации. Низкий: несоответствие требованиям, отсутствие логики индивидуализации.
Мотивация	Результаты анкетирования и самоотчёта студентов.	Высокий: высокая внутренняя мотивация, интерес к профессии. Средний: ситуативная мотивация, умеренный интерес. Низкий: низкая мотивация, формальное отношение.

Помимо методических трудностей, внедрение модели сопряжено с рядом трудностей технического характера, этическими и организационными трудностями (таблица 5).

Таблица 5

Вызовы и ограничения персонализации

Группа вызовов	Проблема	Предлагаемое решение
Технические	Неравномерный доступ к интернету и разный уровень цифровой грамотности.	Обеспечение доступа к оборудованию, курсы повышения цифровой грамотности, кроссплатформенные решения.
Методические	Необходимость постоянной адаптации материалов и риск перегрузки данными.	Разработка банков заданий, автоматизация процессов с помощью LMS, обучение преподавателей анализу данных.
Этические	Защита персональных данных и прозрачность алгоритмов адаптивных платформ.	Соблюдение законодательства (152-ФЗ), использование платформ с прозрачной логикой, информирование студентов.
Организационные	Сложности интеграции в расписание и увеличение нагрузки на преподавателя.	Пересмотр учебных планов, перераспределение нагрузки, внедрение ассистивных цифровых инструментов.

Заключение. В статье подтверждена необходимость подготовки будущих учителей к реализации персонализированного подхода. Даны практические рекомендации для преподавателей вузов: включать анализ цифровых платформ в практику, моделировать уроки с элементами индивидуализации и целенаправленно развивать цифровую грамотность студентов. Перспективы исследования связаны с развитием ИИ-ассистентов для методической подготовки, созданием специализированных адаптивных курсов и интеграцией технологий VR/AR для симуляции реальных занятий.

Вклад авторов. Бренчугина-Романова А.Н. – идея, сбор и обработка материала; вопросы персонализации обучения студентов-филологов; методика обучения русскому языку; разработка и реализация модели персонализированного обучения методике преподавания русского языка; написание и редактирование статьи. Денисова Л.О. – обработка материала; разработка и применение цифровых инструментов для реализации модели персонализированного обучения методике преподавания русского языка; написание и редактирование статьи. Рамазанов Р.К. – вопросы цифровизации в обучении студентов-филологов; написание, редактирование, оформление статьи.

Contribution of the authors. Brenchugina-Romanova A.N. idea, collection and processing of material; issues of personalization of teaching philology students; methodology of teaching Russian; development and implementation of a model of personalized training in teaching Russian; writing and editing of the article. Denisova L.O. processing of material; issues of digitalization in teaching philology students; methodology of teaching Russian; development and application of digital tools for implementing a model of personalized training in teaching Russian; writing and editing of the article. Ramazanov R.K. digitalization issues in teaching philology students; writing, editing, and formatting of the article.

Список источников:

1. Бренчугина-Романова, А. Н. Особенности подготовки будущих учителей русского языка в педагогическом вузе с учетом персонализации обучения / А. Н. Бренчугина-Романова, Л. О. Денисова // Филология и культура. – 2024. – № 1 (75). – С. 124-130. – DOI 10.26907/2782-4756-2024-75-1-124-130.
2. Бренчугина-Романова, А. Н. Персонализированное обучение в высшей школе как инструмент для построения личного образовательного маршрута студентов / А. Н. Бренчугина-Романова, Л. О. Денисова // Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: проблемы и перспективы : материалы международной научно-практической конференции, Москва, 13 февраля 2023 года / под общей редакцией С. А. Вишнякова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 80-83. – EDN XBGBQL.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 395 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-10225-3. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/586842> (дата обращения: 04.05.2026).
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Ростов – на – Дону : Феникс, 2010. – 476 с.
5. Иванченко, Д. А. Нейросетевые технологии в образовании: возможности и применение : методическое пособие / Д. А. Иванченко. – Москва : Директ-Медиа, 2025. – 88 с.
6. Интерактивный справочник «ТОП-30 нейросетей в работе педагога». – URL: <https://on-skills.ru/aisprav?ysclid=mo7i8plpr256237629> (дата обращения: 13.04.2026).

7. Каракозов, С. Д. На пути к модели цифровой школы / С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров, Н. И. Рыжова // Информатика и образование. – 2018. – № 7 (296). – С. 4-15. – EDN YKXBDV.
8. Король, А. Д. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века / А. Д. Король, Ю. И. Воротницкий // Высшее образование в России. – 2022. – Том 31, № 6. – С. 48-61. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61. – EDN SXEPBK.
9. Национальный корпус русского языка. Портрет слова НКРЯ : [сайт]. – URL: <https://ruscorpora.ru/word/main> (дата обращения: 13.04.2026).
10. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2013. – 576 с.
11. Тульчинский, Г. Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе / Г. Л. Тульчинский // Философские науки. – 2017. – № 6. – С. 121-136. – EDN ZHKEKN.
12. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – 3-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 406 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14199-3. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/514070> (дата обращения: 15.04.2026).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 (с изменениями и дополнениями от : 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г., 19 июля 2022 г., 27 февраля 2023 г.) // Гарант : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.04.2026).

References:

1. Brenchugina-Romanova, A. N. Features of Training Future Russian Language Teachers at a Pedagogical University, Taking into Account Personalization of Education / A. N. Brenchugina-Romanova, L. O. Denisova // *Philology and Culture*. – 2024. – No. 1 (75). – Pp. 124-130. – DOI 10.26907/2782-4756-2024-75-1-124-130.
2. Brenchugina-Romanova, A. N. Personalized Learning in Higher Education as a Tool for Building Students' Personal Educational Paths / A. N. Brenchugina-Romanova, L. O. Denisova // *Russian as a Foreign Language in a Mixed Learning Format: Challenges and Prospects : Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, February 13, 2023 / edited by S. A. Vishnyakov*. – Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2023. – Pp. 80-83. – EDN XBGBQL.
3. Zeer, E. F. *Psychology of Professional Education : Textbook for Universities* / E. F. Zeer. – 2nd edition, revised and expanded. – Moscow : Yurayt Publishing House, 2026. – 395 p. – (Higher Education). – ISBN 978-5-534-10225-3. – Text : electronic // Yurayt Educational Platform [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/586842> (accessed: 04.05.2026).
4. Zimnyaya, I. A. *Pedagogical Psychology: Textbook for Universities* / I. A. Zimnyaya. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2010. – 476 p.
5. Ivanchenko, D. A. *Neural Network Technologies in Education: Opportunities and Application: A Methodological Guide* / D. A. Ivanchenko. – Moscow: Direct-Media, 2025. – 88 p.
6. The interactive reference book «TOP-30 Neural Networks in the Work of a Teacher». – URL: <https://on-skills.ru/aisprav?ysclid=mor7i8plpr256237629> (accessed: 13.04.2026).
7. Karakozov, S. D. On the Way to a Digital School Model / S. D. Karakozov, A. Yu. Uvarov, N. I. Ryzhova // *Informatics and Education*. – 2018. – No. 7 (296). – Pp. 4-15. – EDN YKXBDV.
8. Korol, A. D. Digital Transformation of Education and Challenges of the 21st Century / A. D. Korol, Yu. I. Vorotnitsky // *Higher Education in Russia*. – 2022. – Vol. 31, No. 6. – Pp. 48-61. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61. – EDN SXEPBK.
9. National Corpus of the Russian Language. Portrait of the NKRY Word : [website]. – URL: <https://ruscorpora.ru/word/main> (accessed: 13.04.2026).
10. Slastenin, V. A. *Pedagogy: A Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions* / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, and E. N. Shiyanov. – Moscow: Akademiya, 2013. – 576 p.
11. Tulchinsky, G. L. Digital Transformation of Education: Challenges for Higher Education / G. L. Tulchinsky // *Philosophical Sciences*. – 2017. – No. 6. – Pp. 121-136. – EDN ZHKEKN.
12. Khutorskoy, A. V. *Modern Didactics: A Textbook for Universities* / A. V. Khutorskoy. – 3rd Edition, Revised and Expanded. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 406 p. – (Higher Education). – ISBN 978-5-534-14199-3. – Text: electronic // Yurayt Educational Platform [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/514070> (date of application: 04/15/2026).
13. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's degree in the field of training 03/44.01 «Pedagogical Education» : approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 121 (with amendments and additions dated November 26, 2020, February 8, 2021 July 19, 2022, February 27, 2023) // Гарант : [website]. – URL: <https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (date of access: 15.04.2026).

УДК 372.881.161.1

Ельцова Елена Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Высший институт языков г.
Туниса, Университет Карфагена, г. Тунис, Тунисская Республика,
elcova-elena@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ТУРИЗМ»)

В статье рассматривается включение национально-культурного компонента в преподавании русского языка как иностранного для подготовки будущих специалистов туристической сферы. На примере изучения объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО в Тунисе обосновывается значимость культурологического подхода для повышения эффективности обучения и развития мотивации у будущих специалистов в области межкультурного взаимодействия и туристической деятельности. Особое внимание уделяется формированию у студентов навыков презентации фактов родной культуры на русском языке, развитию умений межкультурного диалога и профессиональной коммуникации. Интеграция национально-культурного компонента в обучении русскому языку не только повышает мотивацию к освоению языка и активизирует познавательные интересы, но и способствует развитию профессиональной культуры будущих специалистов, что является ключевым результатом образовательной программы «Межкультурная коммуникация и туризм».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, туризм, национально-культурный компонент, культурное наследие.

Elena N. Eltsova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Higher Institute of
Languages Tunisia, University of Carthage, Tunisia, Tunisian Republic

NATIONAL AND CULTURAL COMPONENT IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (EDUCATIONAL PROGRAM “INTERCULTURAL COMMUNICATION AND TOURISM”)

The article examines the integration of the national and cultural component into teaching Russian as a foreign language for training future specialists in the tourism sector. Using the example of studying UNESCO World Heritage sites in Tunisia, it substantiates the importance of a cultural approach for enhancing the effectiveness of education and developing motivation among future professionals in the field of intercultural interaction and tourism. Special attention is given to developing students' skills in presenting facts about their native culture in Russian, as well as fostering abilities in intercultural dialogue and professional communication. The integration of the national and cultural component in teaching Russian not only increases motivation for language acquisition and stimulates cognitive interest, but also contributes to the development of professional culture among future specialists. This is a key outcome of the educational program «Intercultural Communication and Tourism».

Keywords: Russian as a foreign language, intercultural communication, tourism, national-cultural component, cultural heritage.

Для цитирования: Ельцова, Е. Н. Национально-культурный компонент в аспекте обучения русскому языку как иностранному (образовательная программа «Межкультурная коммуникация и туризм») / Е. Н. Ельцова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 95-99.

For citing: Eltsova, E. N. National and cultural component in the Context of Teaching Russian as a Foreign Language (Educational program “Intercultural Communication and Tourism”) / E. N. Eltsova // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 95-99.

Введение. В отличие от классической модели преподавания русского языка как иностранного, ориентированной на подготовку студентов к обучению в российских вузах, специфика тунисского преподавания заключается в формировании навыков профессионально ориентированной коммуникации во внеязыковой среде. Это требует формирование не только лингвистической компетенции, но и глубокого понимания реалий туристического бизнеса и культурно-природных ресурсов страны, а также умения интегрировать в учебный процесс национально-культурный компонент, релевантный для России и Туниса.

В последние годы наблюдается интенсификация партнерских отношений между вузами Российской Федерации и Туниса. Важным фактором активизации образовательного сотрудничества стал регулярный приезд в страну специалистов из ведущих российских вузов. Так, в 2023 г. Высший институт языков г. Туниса посетили преподаватели Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева. В период 2024-2025 гг. занятия для тунисских студентов велись специалистами Набережночелнинского государственного педагогического университета, в 2025 г. в институте была организована Неделя русского языка с преподавателями Российского университета дружбы народов. Это сотрудничество важно не только для научно-методического сопровождения образовательных программ, но и для роста учебной мотивации студентов. В связи с этим вопрос преподавания русского языка как иностранного в тунисских вузах активно обсуждается российскими русистами [1, 5, 6, 8, 10]. В частности, О.А. Романенкова и С.А. Уланова отмечают «необходимость преодоления разрыва между академическим изучением языка и его профессиональным применением, предлагая в качестве основы научно-методическую модель продвижения русского языка «Концепт – Язык – Профессия»».

В статье обосновывается необходимость включения в учебный процесс ключевых для будущей профессии обучающихся концептов, в частности, концепт «музей» [11, с. 84]. Предложенная авторами модель не нова для образовательного процесса Туниса. С 2008 г. в Высшем институте языков г. Туниса ведется профессионально ориентированное обучение русскому языку по специальности «Русский язык в сфере туризма и культурного наследия» (с 2019 г. «Межкультурная коммуникация и туризм»), успешно реализующее подобный подход [4]. Учебная программа бакалавриата и магистратуры включает, помимо профессионально ориентированных предметов «Туризм», «Деловой русский язык», национально-ориентированные курсы «Культурное наследие Туниса», «Археология», «История Туниса», на которых студенты на русском языке изучают богатое культурно-историческое наследие своей страны, анализируют этапы развития тунисского общества. Идет освоение основных тематических понятий (культура, памятник, достопримечательность, музей и т.д.) и лексических конструкций, что способствует углублению знаний и развитию профессиональной коммуникации [4, с. 597-598]. Недостаточная осведомленность российских авторов относительно специфики и структуры учебных программ Туниса, уровне языковой подготовки обучающихся приводит к созданию методических материалов, не всегда соответствующих образовательным стандартам и потребностям тунисских вузов, что может затруднить восприятие информации студентами и потребовать дополнительной адаптации учебных материалов под местные условия.

Актуальность данной статьи обусловлена процессами профессионализации обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку, в системе современного высшего образования Туниса. Возрастает потребность в специалистах, способных не только свободно владеть иностранными языками, но и эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию, постигая особенности другой культуры и представляя родную в сфере международного сотрудничества и туризма. Для работников туристической индустрии – экскурсоводов и гидов-переводчиков – развитие профессиональной компетентности напрямую связано с формированием социокультурных навыков. Целью статьи является описание методики работы с национально-культурным компонентом в обучении русскому языку как иностранному в области межкультурного взаимодействия и туристической деятельности. На примере методической разработки занятия по теме «Карфаген – памятник мировой культуры и объект ЮНЕСКО в Тунисе» обосновывается значимость культурологического подхода для повышения эффективности обучения и развития мотивации у тунисских обучающихся.

Материалы и методы. Для всестороннего раскрытия рассматриваемого вопроса проанализирована методическая литература по преподаванию русского языка как иностранного в сфере туризма и интеграции национально-культурного компонента в обучение. Также обобщен собственный педагогический опыт, проведен анализ учебных программ и практик преподавания русского языка в Высшем институте языков г. Туниса.

Результаты и обсуждение. Ключевым элементом в подготовке специалистов для туристической индустрии является развитие межкультурной компетенции, понимаемой как «совокупность языковой, культурной, социолингвистической, дискурсивной, когнитивно-коммуникативной и психологической компетенций, включающей критическое культурное осознание, культурную чувствительность и толерантность <...> Способность общаться с представителями других культур, принимать и понимать их различия, отстраняться от негативного отношения (предвзвешенных, агрессии и т.д.). Знания себя и других, умение уважать ценности, убеждения, поведение других. Способность быть гибким и открытым для других культур» [8, с. 179-180]. Наиболее высокие требования в этом контексте предъявляются контактному персоналу туристической сферы: сопровождающим, экскурсоводам, гидам-переводчикам. От уровня их межкультурной компетенции напрямую зависит реализация ключевых качеств турпродукта, включая познавательность, достоверность информации, безопасность, эстетичность, новизну и кросскультурность.

Культурно-познавательный туризм занимает одну из лидирующих позиций среди направлений

туристической деятельности. Если изначально его основная задача заключалась в ознакомлении с историко-культурным наследием страны, включая архитектуру, музыку, фольклор и особенности образа жизни, то в современных условиях акцент смещается в сторону более глубокого погружения в культурный контекст, интерактивного взаимодействия и формирования личностного опыта у путешественников. Развитие культурно-познавательного туризма базируется на эффективном использовании потенциала этнокультур и культурного наследия стран и регионов. В программном документе Всемирной туристской организации (ВТО) «Культурное наследие и туризм» отмечено: «Одним из столпов индустрии туризма стало присущее всему человечеству желание увидеть и познать культурную самобытность различных частей света. Во внутреннем туризме культурное наследие стимулирует национальную гордость за свою историю. В международном туризме культурное наследие стимулирует уважение и понимание других культур и, как следствие, способствует миру и взаимопониманию» [12, р. 3].

В связи с этим организация подготовки будущих специалистов в сфере туризма в лингвокультурологическом контексте представляется методологически целесообразной. Такой подход обеспечивает формирование у обучающихся навыков межкультурного диалога и создания положительного мотивационного фона, что особенно важно при изучении языка вне естественной языковой среды. Интеграция в обучение местного культурологически маркированного материала дает будущим специалистам возможность «„погрузиться“ в реальное общение» [10, с. 61]. В качестве источников содержания обучения с использованием регионального компонента выступает аутентичный культурный феномен, релевантный для деятельности контактного персонала и представляющий интерес для потенциальных клиентов – носителей русского языка. К таким фактам относятся история, география, традиции, обычаи и национальные праздники страны.

Реализация указанных задач осуществляется в рамках национально-ориентированного учебного курса «Культурное наследие страны», направленного на ознакомление обучающихся с культурным наследием как ресурсной основой развития культурно-познавательного туризма (включая объекты Всемирного наследия ЮНЕСКО, музеи, государственные и национальные праздники, фестивальные мероприятия, национальную кухню и др.). В структуре курса ставятся и решаются следующие методические задачи: ознакомление с национально-культурными реалиями Туниса; освоение специализированной лексики, закрепление и активизация в речи грамматического материала и речевых конструкций по заданной тематике; освоение профессиональных клише и их использование для порождения аргументированных монологических и диалогических высказываний; понимание учебно-профессиональных и аутентичных текстов, извлечение из них необходимой информации; формирование навыка создания и представления собственных текстов (экскурсионных текстов, тематических диалогов) о культурном наследии страны на материале текстов туристического дискурса.

В основе курса лежит работа с аутентичными материалами (тексты из профильных журналов и газет, путеводителей, интернет-ресурсов), использование которых способствует усвоению специальной лексики и терминологии, развитию навыков пересказа и создания собственных текстов (как устных, так и письменных), овладению речевыми моделями, характерными для профессионального общения в индустрии туризма, в частности при проведении экскурсий. Данные тексты содержат специальный подбор и компоновку лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики. При отборе текстового материала учитывается необходимость владения национально-культурными реалиями в двух измерениях: 1) понимание информации в ее историческом развитии; 2) адекватное применение знаний в конкретных условиях коммуникации (гостиница, туристический автобус, улица города, музей).

В процессе обучения применяется комплекс приемов:

- принцип дополнительности зрительного и вербального рядов, предполагающий системное соотнесение визуальных образов (иллюстраций) с соответствующим вербальным описанием;

- системное комплексное комментирование, основанное на сочетании наглядного показа с вербальным пояснением при введении национально-культурного материала. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделили наиболее знаковые уровни содержания языковых единиц, подлежащих лингвострановедческому комментированию: лексическое понятие, лексический фон (например, ассоциации, традиции, исторические события), безэквивалентная и фоновая лексика, коннотации лексических единиц [3, с. 41, 43, 106]. Данные языковые единицы рассматриваются в культурологическом контексте и отражают ситуации, соответствующие профилю специализации студентов, передавая региональную специфику. Указанная лексика служит материалом для комментирования и составления специализированного словаря (Составьте мини-словарь с объяснением на русском языке следующих понятий: меина, касба, рибат, пунический период, нумидийский правитель. Приведите примеры использования этих слов в предложениях).

Реализация данных приемов способствует активизации познавательной деятельности студентов, повышает их мотивацию и оживляет учебный процесс. Визуальный ряд, используемый в материалах, создает положительный эмоциональный фон и стимулирует учащихся к самостоятельному поиску дополнительной информации. Предлагаемые речевые и языковые упражнения к текстам направлены на решение двуединой задачи: формирование у учащихся осознания собственной культурной идентичности и развитие навыков порождения монологических высказываний, моделирующих экскурсионную деятельность для воображаемых экскурсантов. Приведем пример задания с иллюстративным материалом (в формате методической рекомендации): Рассмотрите фотографии достопримечательностей Туниса. Подпишите, какие это памятники и достопримечательные места. Где они находятся? На основе открытых источников интернета подберите и

систематизируйте справочную информацию по заданной теме.

В качестве иллюстрации предлагаем методическую разработку занятия по теме «Карфаген – памятник мировой культуры и объект ЮНЕСКО в Тунисе». Целью данного модуля является формирование у студентов культурологического словарного запаса, усвоение знаний о культурных критериях включения памятников в список ЮНЕСКО, а также развитие навыков монологического высказывания о конкретном памятнике.

Структура занятия предполагает двухэтапную организацию учебного процесса. Первая часть урока посвящена работе с аутентичным текстом по заданной теме, в ходе которого происходит первичное ознакомление с лексико-грамматическим материалом и страноведческой информацией.

Прочитайте текст о Карфагене. Объясните значение слов: руины, археологический комплекс, наследие, финикийцы. Найдите в тексте прилагательные, характеризующие Карфаген (например, древний). Составьте с этими прилагательными свои предложения.

Карфаген – знаменитый древний город, расположенный на территории современного Туниса. Основанный финикийцами в IX веке до нашей эры, он стал крупным торговым и культурным центром Средиземноморья. В 1979 году археологический комплекс Карфагена был включен в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. Сегодня здесь находятся руины древнего театра, терм и других сооружений, которые привлекают туристов и исследователей со всего мира.

Вторая, практическая, часть направлена на порождение собственного речевого продукта. Студентам предлагается составить связный рассказ о каждом из памятников, сохранившихся на территории Археологического парка Карфагена. Закрепление темы реализуется в формате индивидуальной проектной деятельности (доклад с презентацией, виртуальная экскурсия). Задание предполагает самостоятельный поиск материала в печатных и электронных источниках, его анализ, письменное оформление и публичное выступление. Данные виды работ способствуют формированию у учащихся следующих компетенций: опыт публичного выступления; навыки аудирования и анализа аргументации партнера по общению; умение запрашивать и уточнять информацию. Сообщение должно включать, помимо информативной части, элементы речевого этикета (оформление начала и конца коммуникации), практические рекомендации для туристов. Так, рассказ о Национальном археологическом парке Карфагена должен содержать следующую информацию:

Где находится Археологический парк Карфагена? Когда и кем он был основан древний город Карфаген? Почему Карфаген важен для мировой культуры? В каком году Карфаген стал объектом ЮНЕСКО? Какие памятники можно увидеть на территории Археологического парка? Что бы вы посоветовали посмотреть российским туристам? Как работает Археологический парк (время работы, выходной день)? Сколько стоит билет? Как до него доехать самостоятельно?

Дальнейшее развитие темы может осуществляться в виде ролевой игры и/или проектной работы:

...*Разыграйте диалог между туристом и экскурсоводом. Один студент (экскурсовод) рассказывает о достопримечательностях Туниса, другой (турист) задает вопросы на русском языке о культуре, истории и традициях страны.

...*Создайте постер на русском языке о любом объекте ЮНЕСКО в Тунисе. Включите ключевые даты, интересные факты, иллюстрации и краткие пояснения

Занятия, посвященные данной теме, следует закончить дискуссией на русском языке, посвященной сохранению объектов всемирного наследия, угрозам, существующим для таких памятников. Эти задания помогут студентам не только закрепить лексику и грамматику, но и глубже понять культуру и историю Туниса, а также развить навыки межкультурной коммуникации на русском языке.

Выводы. Профессионально значимым требованием в туристической деятельности, представляющей собой общение носителей различных культур, является владение навыками межкультурной коммуникации. Для контактного туристического персонала особенно важно представлять факты родной культуры, понимать особенности иной культуры и корректно выстраивать свое поведение в соответствии с коммуникативной ситуацией. Интеграция национально-культурного компонента в обучение русскому языку как иностранному не только повышает мотивацию к освоению языка и активизирует познавательные интересы, но и способствует развитию профессиональной культуры будущих специалистов, что является ключевым результатом образовательной программы «Межкультурная коммуникация и туризм».

Список источников:

1. Белова, Н. А. Комментарий культурно-исторических фактов как способ формирования межкультурной компетенции обучаемых на занятиях по русскому языку как иностранному / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Том 18, № 7. – С. 2723-2731. – DOI 10.30853/phil20250380. – EDN RPHNON.
2. Верецагин, Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : методическое руководство / Е. М. Верецагин, В. Г. Костомаров. – 4-е издание переработанное и дополненное. – Москва : Русский язык, 2000. – 246 с.
3. Ельцова, Е. Н. Тексты туристической сферы общения на уроке РКИ (к вопросу о профессионально-ориентированном обучении РКИ будущих специалистов сферы туризма) / Е. Н. Ельцова // Jazyk a kultúra. – 2013. – № 13. – URL: https://www.ff.unipo.sk/jak/13_2013/elcova.pdf
4. Ельцова, Е. Н. Лингвокультурный потенциал текстов туристической сферы (к вопросу о преподавании русского языка как иностранного в профессиональных целях) / Е. Н. Ельцова // Взаимодействие языков и

культур при изучении русского языка иностранцами. Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе : материалы III Международной научно-практической конференции, Тверь, 17–18 октября 2014 года. – Тверь: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет», 2014. – С. 147-157. – EDN SYQZID.

5. Ельцова, Е. Н. Русский язык в системе высшего образования Тунисской Республики / Е. Н. Ельцова, Е. А. Жиндеева // Казанская наука. – 2023. – № 9. – С. 37-40. – EDN GUXHMO.

6. Жиндеева, Е. А. Траектория профессиональной подготовки тунисских граждан в системе изучения русского языка / Е. А. Жиндеева, О. И. Бирюкова, Н. В. Карабанова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 12. – С. 334-349. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11253. – EDN ZAXSCW.

7. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2015. – 640 с.

8. Кашкарева, Е. А. Анализ компонентов структуры концептов русской культуры в процессе обучения профессиональной текстовой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере концепта «дерево»; образовательный трек «культуролог/этнограф») / Е. А. Кашкарева, Л. П. Водясова, Н. А. Нестерова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Том 18, № 6. – С. 2512-2519. – DOI 10.30853/phil20250352. – EDN ROZMKF.

9. Константинова, Л. А. Освоение иностранцами нового культурного пространства в процессе обучения РКИ / Л. А. Константинова, О. П. Игнатьева // Мир русского слова. – 2006. – № 1. – С. 60-63. – EDN MZQAQW.

10. Романенкова, О. А. Лингвометодические аспекты продвижения русского языка в Тунисе: интеграция модели «Концепт - Язык - Профессия» в образовательную среду / О. А. Романенкова, С. А. Уланова // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Том 16, № 4 (64). – С. 84-88. – DOI 10.51609/2079-3499_2025_16_04_84. – EDN THSFJX.

11. Cultural Heritage and Tourism Development. – Madrid : WTO, 2001.

References:

1. Belova, N. A. Commentary on Cultural and Historical Facts as a Way to Form Intercultural Competence in Russian as a Foreign Language Classes / N. A. Belova, E. A. Kashkareva // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. – 2025. – Vol. 18, No. 7. – Pp. 2723-2731. – DOI 10.30853/phil20250380. – EDN PHPHOH. – (In Russian)

2. Vereshchagin, E. M. Language and Culture: Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language: A Methodological Guide / E. M. Vereshchagin, V. G. Kostomarov. – 4th edition, revised and expanded. – Moscow: Russkiy Yazyk, 2000. – 246 p. – (In Russian)

3. Yeltsova, E. N. Texts of the Tourist Sphere of Communication in the Russian as a Foreign Language Lesson (on the Issue of Professionally Oriented Teaching of Russian as a Foreign Language to Future Tourism Specialists) / E. N. Yeltsova // Jazyk a kultúra. – 2013. – No. 13. – URL: https://www.ff.unipo.sk/jak/13_2013/elcova.pdf – (In Russian)

4. Yeltsova, E. N. Linguistic and cultural potential of tourist texts (on the issue of teaching Russian as a foreign language for professional purposes) / E. N. Yeltsova // Interaction of languages and cultures in the study of the Russian language by foreigners. Topical problems of studying and teaching RCTs at the university: materials of the III International Scientific and Practical Conference, Tver, October 17-18, 2014. – Tver: federal state budgetary educational institution of higher professional education «Tver State University,» 2014. – S. 147-157. – EDN SYQZID.

5. Yeltsova, E. N. The Russian Language in the Higher Education System of the Republic of Tunisia / E. N. Yeltsova, E. A. Zhindeeva // Kazan Science. – 2023. – No. 9. – Pp. 37-40. – EDN GUXHMO. – (In Russian)

6. Zhindeeva, E. A. The trajectory of professional training for Tunisian citizens in the Russian language learning system / E. A. Zhindeeva, O. I. Biryukova, and N. V. Karabanova // Scientific and Methodological Electronic Journal «Konsept». – 2025. – No. 12. – Pp. 334-349. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11253. – EDN ZAXSCW. – (In Russian)

7. Dictionary of Terms of Intercultural Communication / I. N. Zhukova, M. G. Lebedko, Z. G. Proshina, N. G. Yuzefovich. – Moscow : FLINTA : Nauka, 2015. – 640 p. – (In Russian)

8. Kashkareva, E. A. Analysis of the Components of the Structure of Russian Culture Concepts in the Process of Teaching Professional Textual Activity in Russian as a Foreign Language Classes (Using the Concept of «Tree» as an Example; Educational Track «Cultural Studies/Ethnography») / E. A. Kashkareva, L. P. Vodyasova, and N. A. Nesterova // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. – 2025. – Vol. 18, No. 6. – Pp. 2512-2519. – DOI 10.30853/phil20250352. – EDN ROZMKF. – (In Russian)

9. Konstantinova, L. A. Foreigners' Acquisition of a New Cultural Space in the Process of Teaching Russian as a Foreign Language / L. A. Konstantinova, O. P. Ignatieva // The World of the Russian Word. – 2006. – No. 1. – Pp. 60-63. – EDN MZQAQW. – (In Russian)

10. Romanenkova, O. A. Linguistic and Methodological Aspects of the Russian Language Promotion in Tunisia: Integration of the «Concept - Language - Profession» Model into the Educational Environment / O. A. Romanenkova, S. A. Ulanova // Humanities and Education. – 2025. – Vol. 16, No. 4 (64). – Pp. 84-88. – DOI 10.51609/2079-3499_2025_16_04_84. – EDN THSFJX. – (In Russian)

11. Cultural Heritage and Tourism Development. – Madrid : WTO, 2001.

УДК 372.881.161.1

Урунова Раиса Джавхаровна

доктор филологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Россия, urunova-rd@yandex.ru

Урунова Анна Валерьевна

преподаватель, МБОУ «Школа № 8» города Казань,
г. Казань, Россия, uru_ga@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОХОД КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Довузовский этап обучения русскому языку является сензитивным периодом формирования базовых речевых навыков. Однако ограниченные сроки, многоязычный состав групп и универсальный характер учебных пособий, к тому же ориентированных на носителей индоевропейских языков, затрудняют коммуникативную адаптацию представителей Юго-Восточной Азии, Ближнего Востока, Центральной Азии и т.п. Цель статьи обосновать необходимость перехода от «подгонки» иностранца под русскую языковую матрицу к построению перехода от его родного языка и мышления к русскому. Национально-ориентированная методика рассматривается в статье как вариант личностно-ориентированного обучения, учитывающего лингвистические, когнитивные и культурные особенности учащихся. Показано, что опора на данные лингвистической типологии позволяет прогнозировать и предотвращать интерференцию, а формирование групп из носителей одного или типологически близких языков делает возможным использование корректирующих и адаптивных курсов. В качестве практического решения предлагается создание «методических паспортов» – наборов данных и упражнений для работы с конкретным национальным контингентом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, национально-ориентированный подход, интерференция, лингвистическая типология, родной язык, изучаемый язык, соответствие, несоответствие.

Raisa D. Urunova

Doctor of Philology, Associate Professor,
Kazan Federal University, Kazan, Russia

Anna V. Urunova

Teacher, School No. 8 of Kazan,
Kazan, Russia

NATIONAL-ORIENTED TOUR AS A RESOURCE FOR OVERCOMING INTERFERENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

The pre-university stage of learning Russian is a sensitive period for the formation of basic speech skills. However, the limited time frame, the multilingual composition of the groups, and the universal nature of the textbooks, which are also focused on speakers of Indo-European languages, make it difficult for representatives of Southeast Asia, the Middle East, Central Asia, etc. to adapt to communication in Russian. The purpose of this article is to justify the need to transition from «fitting» a foreigner into the Russian language matrix to building a transition from their native language and mindset to Russian. The article considers a national-oriented methodology as an option of personality-oriented learning, which takes into account the linguistic, cognitive, and cultural characteristics of students. It is shown that relying on linguistic typology data allows for the prediction and prevention of interference, and the formation of groups of native speakers of the same or typologically similar languages makes it possible to use corrective and adaptive courses. As a practical solution, it is proposed to create «methodological passports» – sets of data and exercises for working with specific national contingents.

Keywords: Russian as a foreign language, national-oriented approach, interference, linguistic typology, native language, target language, correspondence, non-correspondence.

Для цитирования: Урунова, Р. Д. Национально-ориентированный подход как ресурс преодоления интерференции в обучении РКИ на довузовском этапе / Р. Д. Урунова, А. В. Урунова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 100-105.

For citing: Urunova, R. D. National-Oriented Approach as a Resource for Overcoming Interference in Teaching Russian as a Foreign Language at the Pre-University Stage / R. D. Urunova, A. V. Urunova // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 100-105.

Введение. Довузовская подготовка – это фундамент, в который часто закладываются либо мотивация, либо барьеры всего образовательного процесса, и в этом контексте национально-ориентированный подход к обучению русскому языку представляется как способ, который позволяет сделать этот этап максимально гуманным и эффективным для учащихся, поскольку, по мнению исследователей [7], есть все основания рассматривать его как версию личностно-ориентированного обучения на основе национальных особенностей. Ученые часто рассматривают национально-ориентированное обучение как реализацию комплекса взаимосвязанных факторов: национально-психологического, национально-культурного, национально-лингвистического и лингводидактического [7; 9]. Специфика контингента всегда определяет конкретный набор факторов, которые становятся основанием для выбора вектора национально-ориентированной методики, но практика показала, что каков бы не был состав аудитории, стратегической идеей, обеспечивающей эффективность обучения, является опора на родной язык учащихся.

В сфере русского языка как иностранного часто обсуждаются стандарты, уровни владения русским языком и количество академических часов на программы обучения, которые являются универсальными и совершенно не учитывают специфику контингента учащихся. Любой практикующий преподаватель знает: слушатели из Вьетнама, Нигерии, Колумбии или Ближнего Востока начинают этап довузовской подготовки «разными» не только культурно, но и когнитивно в силу особенностей родного языка, и этот факт становится решающим для результатов обучения большинства учащихся. Представители разных народов на начальном этапе готовы к изучению русского языка в разной степени, определяемой степенью и качеством интерференции их родных языков. Осмысление того, как перестать «подгонять» иностранца под нашу языковую матрицу, а вместо этого построить мостик от его родного языка к русскому языку, позволит создать комфортную для всех участников учебного процесса среду и значительно повысит эффективность обучения.

Актуальность темы заключается в учете следующих проблемных условий обучения русскому языку на этапе довузовской подготовки:

- На фоне многоязычного ландшафта современных подготовительных факультетов наблюдается кризис, вызванный «универсальностью» учебников по РКИ: они слишком абстрактны и, как правило, ориентированы на носителей индоевропейских языков. Языковой материал в них подается в аспекте классического европейского языкознания, тогда как в последнее время в российских вузах большинство иностранных учащихся – это представители стран Центральной Азии, Ближнего Востока, Юго-Восточной Азии и т.д. Для носителей языков этих стран русский язык видится как чрезвычайно экзотический, а способы его подачи непривычными и непонятными.

- Период довузовской подготовки – это важный этап формирования базовых навыков речевого поведения. Ошибки, допущенные на этом этапе, становятся трудноисправимым «акцентом».

- Период обучения на подготовительном факультете составляет девять месяцев – это недостаточный срок для овладения русским языком, который является одним из самых сложных для изучения.

Материалы и методы

В основе исследования лежит национально-ориентированный (этнометодический) подход к преподаванию русского языка как иностранного, учитывающий типологические особенности родного языка учащихся, их когнитивные стили и этнокультурные паттерны восприятия информации.

Эмпирическую базу составили типологические данные о русском и родных языках учащихся, полученные в процессе преподавания на подготовительном факультете Казанского федерального университета.

В исследовании применялись следующие методы:

- сравнительно-типологический метод – для выявления сходств и различий между изучаемым русским и родными языками учащихся;

- метод критического анализа – для оценки учебных пособий и организационных моделей обучения;

- метод наблюдения за речевой адаптацией разноязычных слушателей в полиязычных и одноязычных группах.

Для систематизации трудностей, вызванных интерференцией, разработана форма «методического паспорта», включающего комплекс упражнений и рекомендаций, дифференцированных по национальному составу группы.

Результаты. В ходе исследования было установлено, что эффективность обучения иностранцев русскому языку на довузовском этапе зависит от степени соответствия русского и родных языков учащихся. Выявлено, что основным барьером для речевой адаптации является интерференция, вызванная типологическими различиями языковых систем. На примере китайских учащихся показано, как фонетические несоответствия между родным и изучаемым языками затрудняют обучение на начальном этапе, который является основополагающим для всего образовательного процесса. Анализ характера и результатов обучения иранской группы позволил

систематизировать языковые и культурные явления, которые препятствуют изучению русского языка.

Доказано, что формирование групп из носителей типологически близких или одного родного языка позволяет применять национально-ориентированную методику, и это ускоряет адаптацию, снижает тревожность и повышает результаты обучения без «ломки» языкового сознания учащихся. Практическим результатом применения этноориентированного подхода стала разработка концепции «методического паспорта», в который включен список несоответствий между языками и упражнения, направленные на предотвращение интерференции.

Обсуждение. В современных условиях университетского многоязычия эффективному обучению русскому языку помогают новые подходы и способы оптимизации учебного процесса, к которым относятся определенные методические системы, в том числе и национально-ориентированное обучение.

Национально-ориентированная методика (или этнометодика) в преподавании русского языка как иностранного – это подход, который учитывает языковые и культурные особенности носителей изучаемого языка в сопоставлении с языковыми, этнокультурными и этнопсихологическими особенностями учащихся.

Этноориентированный подход обучения является традиционным для русистики, он использовался еще в XVIII веке и первоначально был связан с применением перевода учебного материала на родной язык на всех этапах обучения. Позже этот подход эволюционирует под влиянием новых условий обучения. Так, в XIX веке «в процессе обучения иностранным языкам стал использоваться сравнительный метод, предполагающий межъязыковые сопоставления на этапе введения нового материала» [7, с. 31]. Идеи использования перевода и межъязыковых сопоставлений в обучении РКИ широко применялись в советский период вплоть до второй половины XX века, когда: «Методические новации 1960–1980-х гг., связанные с распространением теории коммуникативного обучения, привели к переосмыслению роли и места родного языка на учебных занятиях» [7, с. 31].

В настоящее время интерес к национально-ориентированному подходу проявился с новой силой, и это связано с трудностями и проблемами обучения русскому языку в современных условиях (многоязычная ситуация в российских вузах, этнический состав групп, ограниченные сроки обучения и т.д.). Сегодня национально-ориентированная методика – это не просто «переводной метод» и не культурологический комментарий к материалу, это система обучения, учитывающая:

- Особенности родного языка учащихся в контексте лингвистической типологии.
- Когнитивные стили, характерные для каждой национальной образовательной традиции (например, в мусульманских странах мальчики и девочки учатся в разных школах, в Китае в школе не практикуется личностно-ориентированный подход, в африканских странах часто школы создаются религиозными общинами с соответствующей аспектизацией обучения и т.д.).
- Психологические и поведенческие паттерны восприятия информации, связанные с культурой страны, из которой приехали учащиеся. Особенности каждого культурного уклада неизбежно будут проявляться в процессе учебы либо на занятиях, либо во взаимоотношениях.

В национально-ориентированный подход естественным образом заложена конструктивная для преподавания русского языка методическая дихотомия:

- С одной стороны, этот подход позволяет провести корректирующий курс, основанный на целенаправленной борьбе с интерференцией;
- С другой стороны, открываются возможности осуществления адаптивного курса, поскольку, применяя этноориентированную методику, можно использовать соответствия между языками как опору для обучения.

В довузовский период применение национально-ориентированной методики может дать высокие результаты, поскольку при освоении фонетики и первичной автоматизации навыков при изучении грамматики учащиеся еще не могут абстрагироваться от призыва родного языка, и поэтому преподаватель должен целенаправленно работать «на опережение» интерференции, для понимания которой целесообразно использовать данные лингвистической типологии о соответствии / несоответствии языков.

Лингвистическая типология – это относительно новое направление языкознания, которое изучает универсальные структурно-функциональные особенности разных языков. Для точного определения типов языков в типологии изучается частотность структурных соответствий между языковыми системами, категории которых рассматриваются по степени их универсальности: от абсолютных универсалий, характерных для всех языков, до уникалий, которыми обладают отдельные языки. «Между универсалиями как общими (всеобщими) свойствами языков и уникалиями как специфическими (неповторимыми свойствами) располагаются свойства (черты), присущие более или менее многочисленным группам языков» [5, с. 30].

Для преподавания РКИ особенно продуктивен учет универсальных свойств языков, которые можно использовать как опору для обучения. Например, устройство речевого аппарата определяет сходство процесса речи на любых языках, поскольку произнесение звуков может осуществляться только способом, обусловленным физиологией человека, а для грамматических систем характерна общность когнитивных механизмов [1].

Таким образом, учет данных о структурно-функциональном соответствии изучаемого и родных языков учащихся может значительно упростить овладение русским языком, снизив влияние интерференции, путем решения следующих задач:

- Повышение эффективности преподавания за счёт использования элементов межъязыкового сходства;
- Учёт и преодоление трудностей, с которыми сталкиваются представители разных языков при овладении русским языком. Например, носители близкородственных русскому языков испытывают меньше трудностей,

особенно на начальном этапе, чем учащиеся, у которых родной язык типологически далёк от изучаемого языка;

- Ускорение и облегчение адаптации в новую социокультурную среду.

Для аргументации эффективности применения типологии в национально-ориентированном обучении необходимо проанализировать взаимодействие изучаемого и родного языков учащихся в контексте степени соответствия на примере трудностей, возникающих у китайских учащихся в начальный период обучения русскому языку.

Проблемам обучения русскому языку китайцев посвящен внушительный ряд трудов [2; 3; 4; 8; 9], а екатеринбургские ученые провели исследование для выяснения причин низких результатов за весь период обучения. После опросов учащихся были получены статистические данные: «30% студентов заявили о том, что после жизни в России знание русского языка не изменилось, а 20% сообщили о его ухудшении. Уровень владения русским языком, по оценке самих респондентов, также остается на достаточно низком уровне и не сильно изменяется с течением времени пребывания в России. Более 40% опрошенных понимают лишь набор стандартных фраз («Здравствуйте», «Как дела?», «До свидания» и т. п.). Только 6% всех респондентов могут понимать специальные тексты, касающиеся их будущей профессии, и язык радио и телевидения» [4, с. 97]. Описанная ситуация является характерной для многих российских вузов. В связи с этим ученые ставят вопрос: «Почему, несмотря на стойкую мотивацию к обучению в России, китайские студенты испытывают сложности в освоении языка?» [8, с. 149]. Причину они видят в трудности социокультурной адаптации китайских учащихся к российским условиям, что, по их мнению, в свою очередь приводит к низким результатам освоения русского языка [8, с. 150].

При самой высокой оценке проведенного в Екатеринбурге критического анализа обращает внимание, что фактор, названный основным, не является уникальным, актуальным только для учащихся из Китая, так как он характерен и для представителей других культур, например, для арабов, уйгуров или иранцев. Но проблема различия культур для представителей других стран не становится препятствием в овладении русским языком. Это приводит к выводу, что есть факторы, которые актуальны только для учащихся из Китая.

На наш взгляд, главным препятствием для речевой адаптации китайских учащихся является высокая степень несоответствия родного китайского и изучаемого русского языков. И для решения этой проблемы необходим критический подход к материалу обоих языков в контексте лингвистической типологии. В первую очередь через анализ сходств и различий необходимо выявить характер трудностей на начальном этапе учебы. Для этого целесообразно проанализировать несоответствия языков по параметрам, особенно важным для «входа» китайского учащегося в русскоязычное культурное пространство.

1. Для начального этапа особенно важными являются навыки аудиального восприятия единиц речи. Для речи на русском языке главной единицей является слово, а для китайской речи – слог, который «является не только звуковой, но и смысловой единицей» [3, с. 10]. Естественно, что китайцы настроены на слоговое восприятие звучащей речи, и поэтому большие по объему слова (производительный, образование, художественный) являются для них непреодолимым препятствием.

2. Аудиальные навыки осложняются несоответствием акцентных типов. «Русское ударение считается динамическим; ... оно обладает ... признаками интенсивности и длительности» [11, с. 10]. Китайский язык обладает музыкальным (тоновым) ударением [6]. Ударение и тональность обладают различными интонационными качествами и имеют разные статусы в звуковой системе языка [6, с. 515]. Следует заметить, что для большинства слушателей, которые так же, как китайцы, не владеют русской речью, эта проблема не является существенной, так как их родной и русский языки обладают одним типом ударения, и они могут распознавать границы звучащих слов, не обучаясь этому.

3. В системе РКИ обучение начинается с изучения букв и звуков. Благодаря тому, что письмо русского и родного языков, основываются на универсальном буквенно-звуковом принципе, представители многих языков довольно быстро усваивают и русское письмо, и звуковой состав речи. Иероглифическое китайское письмо осложняет ознакомление с русскими звуками, поскольку осуществляется по уникальному символическому принципу. И это приводит к необходимости уделять отдельное внимание обучению китайских слушателей беглому чтению, произнесению и восприятию русской речи на довузовском уровне.

Понимание преподавателем качества и степени интерференции между русским и родными языками учащихся значительно снизит ее влияние на процесс обучения. Очевидная сложность такого подхода определяет необходимость обучения в моногруппах и специальную подготовку преподавателя, который должен, хотя бы в общих чертах, знать соответствия и несоответствия между русским и родным языком учащихся [10, с. 208].

Обучение русскому языку в моногруппах по этноориентированному принципу позволяет выстроить методику преодоления интерференции [10, с. 208]. При этом необходимо учитывать проблему дефицита узконациональных пособий для начального этапа. Универсально построенные пособия не могут обеспечить эффективное овладение русским языком иностранцам, родной язык которых значительно отличается от изучаемого языка. Как один из вариантов решения для преодоления этих трудностей в рамках кафедры целесообразно создавать «методические паспорта» для основных моногрупп. «Методический паспорт» – это набор рекомендаций, в который входят список основных несоответствий и приемы, позволяющие преодолеть случаи интерференции. Например, в «методическом паспорте» для иранской группы целесообразно отметить следующие несоответствия:

1. Перечень фонетических несоответствий между русским и персидским языками:

- в персидском языке одноместное ударение на конце слова;

- сочетание двух гласных всегда произносится как дифтонг, то есть один из двух гласных произносится кратко или два гласных произносятся как один звук, что становится особенно большой проблемой при овладении склонением русских прилагательных;

- в безударном положении гласные звуки не подвергаются качественной редукции;
- нет предлогов, которые состоят из одного согласного, в них всегда есть вокалический элемент и т.д.

2. Перечень основных несоответствий в грамматике русского и персидского языков:

- аналитический тип грамматической системы: часто русским производным словам соответствуют словосочетания;

- отсутствие падежей;
- отсутствие категории рода;
- у глаголов отсутствует категория вида;

- есть только один тип спряжения, что вызывает трудности с усвоением двух типов спряжения русского глагола;

- наречия и имена прилагательные часто выражаются одним словом: рус. хороший – перс. khub, рус. хорошо – перс. khub; рус. плохой – перс. bd; рус. плохо – перс. bd;

- есть ряд глаголов, которые выражают идею, конкретизируемую дополнительными лексемами: например, глагол *dadén* выражают идею передачи (давать), а *kardén* выражает идею действия и т.д.

3. При изучении синтаксиса русского языка необходимо учесть, что для персидского языка характерны:

- фиксированный порядок слов в предложении: подлежащее обычно стоит на первом месте, а сказуемое всегда на последнем;

- наличие изафета как способа атрибутивной связи между словами;
- в изафетных конструкциях определяемое слово стоит перед определяющим и т.д.

4. При изучении лексики русского языка необходимо учесть, что в персидском языке:

- нет системы глаголов движения, используется одна лексема *raft* с абстрактной идеей движения, которая дополняется словами, уточняющими тип движения;

- нет системы глаголов местоположения;

- слова, обозначающие животных и насекомых, являются неодушевленными и отвечают на вопрос «Что?»;

- семантические категории, выраженные в русском языке отдельными словами, обозначаются одним словом: рус. девочка / девушка, перс. *dokhtar*; рус. новый / современный, перс. *jadid*; рус. юноша / подросток, перс. *pojavanan* и т.д.

- сложные понятия, выражаемые в русском языке одним производным словом, часто выражаются составными конструкциями и т.д.

5. В иранской группе необходимо учесть, что в персидской культуре:

- Гость – это святой человек. В Иране гости могут приезжать без приглашения и жить сколько захотят;
- Поддерживать больного родственника – обязанность всех членов не только семьи, но и рода;
- Отмечать общенациональные праздники – это обязанность;

- Животные – это грязные существа, они не должны находиться в доме, то есть «собака – не друг», а животное, выполняющее функцию;

- Культ семьи с устойчивым домостроем и безоговорочным подчинением младших старшим и т.д.

Заключение. Применение национально-ориентированной методики в период довузовской подготовки – это не дань моде и не способ разделения учащихся по национальным квартирам. Это путь к «экологичному» обучению, основанному на гуманном подходе по отношению к каждому слушателю, поскольку благодаря этой методике мы не ломаем языковое сознание, а используем его как фундамент для обучения. Предупреждая ошибки, мы экономим время и снижаем тревожность иностранных учащихся, уважая их лингвокультурную идентичность. В результате такого подхода формируется база, которая позволит на основном этапе обучения говорить не о выживании, а о профессиональной реализации на русском языке.

Вклад авторов. Урунова Р.Д. - разработка концепции, выбор методологии исследования, составление плана исследования, руководство исследованием, составление плана текста, научное редактирование, содержательная доработка рукописи. Урунова А.В. - сбор информации, отбор источников, осуществление исследования, работа над рукописью.

Contribution of the authors. Urunova R.D. concept development, selection of research methodology, research plan development, research supervision, drafting of the text outline, scientific editing, substantive revision of the manuscript. Urunova A.V. data collection, source selection, research implementation, manuscript preparation.

Список источников:

1. Абдрахманова, Р. Дж. Лингвистическая типология : учебное пособие / Р. Дж. Абдрахманова. – Бишкек : Издательство КРСУ, 2014. – 108 с.
2. Ван, Я. Национально ориентированный подход в обучении РКИ китайских студентов / Я. Ван // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 7 (124). – С. 49-51. – EDN CLQZRX.

3. Горелов, В. И. Лексикология китайского языка : учебное пособие / В. И. Горелов. – Москва : Просвещение, 1984. – 216 с.
4. Мировые университеты в глобальной образовательной среде // Полилингвальное образование в эпоху постграмотности : коллективная монография / М. Ю. Гудова, В. А. Гудов, М. О. Гузикова [и др.] ; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – С. 58-99 с.
5. Зеленецкий, А. Л. Сравнительная типология основных европейских языков : учебное пособие для вузов / А. Л. Зеленецкий. – 2-е издание. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 264 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13020-1. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/519064> (дата обращения: 04.05.2026).
6. Лингвистический энциклопедический словарь / главный редактор В. Н. Ярцева. – Москва : Советская Энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. Московкин, Л. В. Становление национально-ориентированного подхода в методике преподавания русского языка как иностранного / Л. В. Московкин, А. Юйсуфу // Профессорский журнал. Серия : Русский язык и литература. – 2023. – № 3 (15). – С. 30-35. – DOI 10.18572/2687-0339-2023-3-30-35. – EDN NXPXDL.
8. Открытое образование и педагогическая толерантность в поликультурной среде // Полилингвальное образование в эпоху постграмотности : коллективная монография / М. Ю. Гудова, В. А. Гудов, М. О. Гузикова [и др.] ; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – С. 139-158.
9. Стрельчук, Е. Н. Обучение уйгуров русскому языку в вузах КНР : педагогический инструментальный национально ориентированной методики / Е. Н. Стрельчук, Ш. Илихаму // Русистика. – 2022. – Том 20, № 4. – С. 515-530. – DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-4-515-530. – EDN HPHZCW.
10. Урунова, Р. Д. Типологические проблемы речевой адаптации при обучении русскому языку как иностранному в условиях университетского многоязычия / Р. Д. Урунова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 4. – С. 203–213. – DOI: 10.15593/2224-9389/2025.4.17.
11. Федянина, Н. А. Ударение в современном русском языке : учебное пособие / Н. А. Федянина. – Москва : Русский язык, 1976. – 304 с.

References:

1. Abdrakhmanova, R. J. Linguistic Typology : A Textbook / R. J. Abdrakhmanova. – Bishkek: Kyrgyz Russian Slavic University, 2014. – 108 p. – (In Russ.)
2. Van, Ya. National-oriented Approach in Teaching Russian as a Foreign Language to Chinese Students / Ya. Van // Global Scientific Potential. – 2021. – No. 7 (124). – Pp. 49-51. – EDN CLQZRX. – (In Russ.)
3. Gorelov, V. I. Lexicology of the Chinese language : a textbook / V. I. Gorelov. Moscow : Prosveshchenie Publ., 1984. 216 p. – (In Russ.)
4. World universities in the global educational environment // Multilingual education in the post-literacy era : a collective monograph / M. Y. Gudova, V. A. Gudov, M. O. Guzikova [et al. Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin ; Ural State Pedagogical University. – Yekaterinburg: [b. i.], 2021. – Pp. 58-99. – (In Russ.)
5. Zelenetsky, A. L. Comparative Typology of the Main European Languages : A Textbook for Higher Education Institutions / A. L. Zelenetsky. – 2nd Edition. – Moscow : Yurayt Publishing House, 2023. – 264 p. – (Higher Education). – ISBN 978-5-534-13020-1. – Text: electronic // Yurayt Educational Platform [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/519064> (accessed: 04.05.2026). – (In Russ.)
6. Linguistic Encyclopedic Dictionary / Editor-in-Chief V. N. Yartseva. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. – 685 p. – (In Russ.)
7. Moskovkin, L. V. The Formation of a National-Oriented Approach in Teaching Russian as a Foreign Language / L. V. Moskovkin, A. Yusufu // Professor's Journal. Series: Russian Language and Literature. – 2023. – No. 3 (15). – Pp. 30-35. – DOI 10.18572/2687-0339-2023-3-30-35. – EDN NXPXDL. – (In Russ.)
8. Open Education and Pedagogical Tolerance in a Multicultural Environment // Multilingual Education in the Post-Literacy Era : A Collective Monograph / M. Yu. Gudova, V. A. Gudov, M. O. Guzikova [et al.] ; Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin ; Ural State Pedagogical University. – Yekaterinburg : [b. i.], 2021. – Pp. 139-158. – (In Russ.)
9. Strelchuk, E. N. Teaching Uyghurs Russian in Chinese Universities : Pedagogical Tools of a Nationally Oriented Methodology / E. N. Strelchuk, Sh. Ilihamu // Rusistika. – 2022. – Vol. 20, No. 4. – Pp. 515-530. – DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-4-515-530. – EDN HPHZCW. – (In Russ.)
10. Urunova, R. D. Typological Problems of Speech Adaptation in Teaching Russian as a Foreign Language in the Context of University Multilingualism / R. D. Urunova // Bulletin of PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy. – 2025. – No. 4. – pp. 203-213. – DOI: 10.15593/2224-9389/2025.4.17. – (In Russ.)
11. Fedyanina, N. A. Stress in the Modern Russian Language : A Textbook / N. A. Fedyanina. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1976. – 304 p. – (In Russ.)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА

УДК 372.881.111.1

Радионова Светлана Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Набережночелнинский государственный педагогический
университет», г. Набережные Челны, Россия, svetrad@yandex.ru,
ORCID: 0000-0001-5806-8030

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА, СГЕНЕРИРОВАННОГО ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ

Целью статьи является обоснование эффективности использования песенного материала, сгенерированного с помощью технологий искусственного интеллекта (ИИ) для формирования иноязычных грамматических навыков. Методы включают анализ отечественных и зарубежных исследований, разработку и апробацию комплекса упражнений для 9 класса. Результаты показали, что сгенерированные песни повышают мотивацию к изучению иностранного языка и способствуют запоминанию грамматических явлений. В части недостатков генерации песен обозначены такие как выход за рамки языкового минимума в текстах песен, грамматические ошибки. Сделан вывод о возможности интеграции песенного материала, сгенерированного ИИ, во все этапы формирования грамматических навыков (восприятие, понимание, автоматизация через имитационные и подстановочные упражнения, включение навыка в речевую практику) при условии его лингвистической и методической проверки учителем.

Ключевые слова: искусственный интеллект, грамматические навыки, песенный материал, генерация, иностранный язык.

Svetlana A. Radionova

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Naberezhnye
Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

APPLICATION OF AI-GENERATED SONG MATERIAL IN TEACHING FOREIGN GRAMMAR

The aim of the article is to demonstrate the effectiveness of using AI-generated song material for the formation of foreign language grammar skills. The methods include the analysis of national and foreign research, as well as the development and testing of a set of exercises for the 9th grade. The results showed that generated songs increase motivation to learn a foreign language and aid in memorizing grammatical phenomena. Among the disadvantages of song generation, the following are identified: going beyond the language minimum in lyrics and grammatical errors. It was concluded that it is possible to integrate the song material generated by AI into all stages of grammar skill formation (perception, comprehension, automation through imitation and substitution exercises, and integration of the skill into speech practice), provided that the material is subject to linguistic and methodological verification by the teacher.

Keywords: artificial intelligence, grammar skills, song material, generation, foreign language.

Для цитирования: Радионова, С. А. Применение песенного материала, сгенерированного искусственным интеллектом в обучении иноязычной грамматике / С. А. Радионова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 106-110.

For citing: Radionova, S. A. Application of AI-generated Song Material in Teaching Foreign Grammar / S. A. Radionova // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 106-111.

Введение. Вопросам изучения возможностей применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в методике обучения иностранным языкам посвящены работы отечественных и зарубежных ученых [1; 4; 11].

В процессе обучения грамматической стороне речи технологии генеративного ИИ могут быть использованы для создания дидактического материала, такого как тренировочные тесты, учебные тексты, упражнения, детализированные визуальные материалы, а также песни. Песенный материал выступает эффективным средством формирования грамматических навыков (ГН) в процессе обучения иноязычной грамматике, поскольку он обеспечивает многократное восприятие и воспроизведение грамматических структур в контексте. Применение песенного материала, сгенерированного с применением генеративных технологий ИИ в обучении, является относительно новым явлением. Получаемый дидактический материал не может рассматриваться как безусловно корректный и требует обязательной методической и лингвистической проверки, соотнесения с целями обучения. Ключевая роль в отборе и использовании ИИ-сгенерированного песенного материала принадлежит учителю, на которого возлагается ответственность за качество, целесообразность и педагогическую эффективность применяемых средств обучения. В рамках данной работы проведён анализ внедрения ИИ-сгенерированного песенного материала в обучение грамматике, в результате которого были выявлены основные преимущества и недостатки его применения.

В научной статье «Явление “застывшей в голове песни”: мелодический звон в сознании», Т. Мёрфи [10] описывает феномен «застывшей в голове песни» (song-stuck-in-my-head) и рассматривает его как потенциальный аналог «языкового эха» в голове (din in the head), способный стимулировать процессы усвоения иностранного языка. Его эксперимент, включавший 49 участников (30 из которых были носителями английского языка), показал, что практически все респонденты хотя бы однажды испытывали данное явление, причём подавляющее большинство – в иностранном языке. Т. Мёрфи подчёркивает, что если «языковое эхо» способствует активации языкового механизма и непроизвольному усвоению материала, то аналогичное воздействие могут оказывать и песни. Он отмечает, что песня способна дать желаемый эффект даже тогда, когда обучающийся не понимает каждое слово или воспринимает содержание лишь частично, что делает музыкальный материал особенно ценным на начальных этапах обучения.

В этом контексте многократное повторение грамматических структур в песнях позволяет учащимся запоминать правила и грамматические явления без прямого заучивания, через естественную аудиальную автоматизацию, что способствует формированию и укреплению ГН.

Для каждого этапа формирования ГН – имитации, подстановки, трансформации и репродукции – песенный материал может быть эффективно интегрирован в учебный процесс при помощи грамотно составленных упражнений. Опираясь на этапы формирования ГН, предложенные Е. И. Пассовым [5], а также на классификацию упражнений с песенным материалом, представленную в исследовании М. А. Ерыкиной и Е. Е. Ивановой [2], можно выстроить последовательную систему работы с песней, соответствующую логике развития ГН.

Анализируя подходы к выбору музыкального материала, исследователи подчёркивают, что спектр возможных жанров чрезвычайно широк: от поп- и рок-композиций до джаза, этнической музыки и саундтреков. Однако, ключевым принципом является необходимость учитывать предпочтения и обучающихся, и учителя, поскольку использование музыки, которая не нравится одной из сторон, снижает мотивационный эффект. Оптимальной считается стратегия поиска «общей территории» интересов. Привлечение самих обучающихся к выбору песен также повышает их включённость в учебный процесс и предоставляет учителю доступ к новому материалу. Т. Мёрфи предлагает использовать специальные анкеты, позволяющие собрать список мотивирующих и методически полезных песен, отобранных учениками [9].

Материалы и методы. В работе использовались теоретические методы (анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта) и эмпирические (изучение отечественных и зарубежных экспериментов, моделирование учебного процесса, разработка упражнений).

Материалы включали генеративные нейросети ChatGPT (создание текстов песен, диалогов, упражнений) и Suno AI (озвучивание); детализированные промпты с указанием уровня владения языком, грамматической цели (Second Conditional), тематики и стиля; комплекс из 4 упражнений для формирования ГН по этапам (имитация, подстановка, трансформация, репродукция).

Результаты и обсуждение. В рамках настоящей работы был осуществлён анализ передового педагогического опыта по применению ИИ в обучении иностранным языкам. Преподавателями кафедры романо-германских языков и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета Н. Н. Прохоровым и Л. Ю. Смолиной-Степович, было проведено исследование, в котором они рассматривали возможности и ограничения использования генеративного ИИ на различных этапах формирования ГН у студентов 2-го курса по направлению подготовки Иностранный язык. На этапе первичного предъявления ChatGPT использовался для генерации вводного диалога с целевыми грамматическими структурами. Этап присвоения грамматического материала включал создание предложений, направленных на выявление и осмысление грамматических паттернов. Контрольная практика представляла собой наиболее насыщенную часть занятия и включала различные типы упражнений (выбор формы, раскрытие скобок, соотнесение частей предложений), сгенерированные с помощью ИИ. Завершающим этапом стал выход в речь, в рамках которого ChatGPT применялся для генерации коммуникативных заданий и вопросов для обсуждения, направленных на активное использование изучаемых грамматических конструкций.

Авторы выделили основные недостатки в создании дидактического материала генеративным ИИ.

Во-первых, было отмечено, что при многократных запросах одного типа ChatGPT не всегда обеспечивает достаточную вариативность дидактического материала. В ходе работы над упражнениями нейросеть воспроизводила идентичные или близкие по структуре предложения, поэтому авторам приходилось либо изменять предложения, либо заменять их собственными. Во-вторых, в проведенном исследовании было отмечено, что в генерации ответов на запросы ChatGPT ориентируется на носителей английского языка, что приводит к включению лексических единиц и выражений, выходящих за рамки текущего языкового минимума студентов. Следовательно, очевидна необходимость дополнительной адаптации материала учителем. В-третьих, даже при четко сформулированном запросе, ИИ может использовать грамматические конструкции, выходящие за рамки требуемого правила или вовсе ему не следовать [6, с. 792]. Делая вывод, можно сказать, что сгенерированный с помощью ИИ дидактический материал может быть использован в учебном процессе только при условии методической экспертизы учителя, что предполагает достаточно высокий уровень его профессионализма.

Особый интерес для данной работы представляют два экспериментальных исследования, проведенных Мадхумати Гоуркар (Madhumati Gourkar) на базе Университета Савитрибай Пхуле Пуна (Savitribai Phule Pune University) [8]. Оба эксперимента были направлены на изучение эффективности ИИ-сгенерированных песен в обучении грамматической стороне речи при изучении немецкого языка как иностранного на начальном уровне (A1–A2).

В первом эксперименте песенный материал использовался для повторения и закрепления глаголов и местоимений, требующих после себя дательный падеж, в контексте темы «Город и его объекты». Во втором эксперименте ИИ-сгенерированная песня применялась на этапе повторения грамматической темы «Причастие прошедшего времени (Partizip II)» в тематическом поле «Путешествия». В обоих случаях песенный текст создавался с помощью ChatGPT на основе детально проработанных промтов и затем озвучивался с использованием сервиса Suno AI. Работа с песнями была интегрирована в структуру занятия и включала задания на аудирование, лексику, грамматику и говорение.

С целью оценки эффективности внедрения песенного материала в учебный процесс М. Гоуркар был проведен опрос обучающихся. Результаты были положительными, большинство участников отметили, что использование ИИ-сгенерированных песен способствует лучшему усвоению и повторению грамматических структур, облегчает запоминание лексики и повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Так исследователь выявил значительный дидактический потенциал песенного материала, созданного с применением генеративных технологий ИИ, при условии его методически грамотного использования.

При внедрении песенного материала, созданного с использованием технологий ИИ, учителю необходимо руководствоваться определенными требованиями. Как отмечают М.У. Зубайраева и П.Х. Альмурзаева [3], песенные тексты должны соответствовать возрастным и языковым возможностям обучающихся, не содержать избыточно сложных лексических и грамматических конструкций и быть ориентированы на конкретные учебные цели. Особое внимание следует уделять частотности и повторяемости языковых единиц, что способствует более эффективному усвоению грамматического материала. Кроме того, важным условием является тематическая соотнесённость текста песни с изучаемым материалом и её дидактическая направленность.

Рассмотрим процесс интеграции песни в обучение английской грамматике на примере темы «Условные предложения второго типа (Second Conditional (Conditional II))» для обучающихся 9-го класса. Выбор данной грамматической темы обусловлен требованиями ФРП по английскому языку, в соответствии с которой изучение условных предложений второго типа предусмотрено на данном этапе обучения [7].

На первом этапе работы над песней осуществлялась генерация текста с использованием технологий ИИ. Для этого был создан детальный промт: «Please generate a song text in English for learners at A2–B1 level (Grade 9). The purpose of the song is to practise the grammar topic «Second Conditional». Use clear and repetitive examples of the structure «if + Past Simple, would + infinitive». The song should include everyday situations relevant to teenagers (school, hobbies, dreams, future plans). Avoid complex vocabulary and idiomatic expressions. The lyrics should consist of 2 short verses and a catchy, repetitive chorus that highlights the target grammar structure. The tone of the song should be engaging, positive, and suitable for classroom use». Сгенерированная песня получила название «If I Were You». Она состоит из двух куплетов и двух припевов.

Следующим этапом было озвучивание песни. Для достижения оптимального звучания и повышения дидактической ценности песенного материала при генерации композиции в сервисе Suno AI были заданы дополнительные параметры, определяющие музыкальный стиль и характер исполнения. В частности, было добавлено описание стиля «upbeat pop song with a clear rhythm and a catchy melody. Light instrumental arrangement, medium tempo, positive and motivating mood. The vocals should be clear and easy to understand, suitable for teenage learners. The song should sound friendly and modern, appropriate for classroom use and repeated listening». Также загружена обложка для песни и добавлено описание «The song was created for Grade 9 learners to practice the use of the Second Conditional. The song can be effectively used at different stages of grammar skill formation». Песня размещена по ссылке: <https://suno.com/s/ykLcRaigwftWsw89>. Итоговый вариант песни длится 2 минуты 52 секунды.

После создания и публикации песни была осуществлена работа над комплексом упражнений. Данный комплекс включает в себя 4 упражнения. Последовательность упражнений выстроена в соответствии с логикой

поэтапного формирования ГН и обеспечивает постепенный переход от восприятия грамматического правила к его самостоятельному использованию в речи.

Этап имитации предполагает первичное знакомство обучающихся с грамматической моделью и формирование её слухового и зрительного образа. Разработанная песня может быть применена на уроке открытия новых знаний, когда ученики только знакомятся с условными предложениями второго типа. Предлагается следующая формулировка задания: Listen to the song and pay attention the sentences with the Second Conditional. Write them into the table, separating the “if-clause” and the main clause.

If-clause (Past Simple)	Main clause (would + infinitive)
If I had more time after school	I would learn to play the guitar
If I knew all the answers well	

Учащимся предлагается прослушать песню два раза и выписать как можно больше предложений, содержащих структуру if + Past Simple, would + infinitive. После прослушивания обучающиеся делятся ответами и дополняют друг друга.

На этапе подстановки песенный материал используется для частичной автоматизации грамматической структуры условных предложений второго типа. Обучающимся предлагается работать с уже знакомым текстом песни. После повторного прослушивания учащиеся в парах заменяют существительное или местоимение в условном предложении, сохраняя грамматическую модель. Задание: Work in pairs. Use the sentences from the song and change the subject. Ask your partner a question using the Second Conditional. Your partner answers using the same structure. Follow the example:

If I had more time after school, I would learn something new.

→ If she had more time after school, what would she do?

→ She would learn to play the guitar.

Такое задание способствует закреплению грамматической модели и её использованию в элементарной устной коммуникации.

Этап трансформации направлен на дальнейшую автоматизацию ГН и развитие гибкости его использования. На данном этапе обучающиеся не только воспроизводят готовую грамматическую модель, но и осознанно изменяют её форму в зависимости от коммуникативной задачи. Задание: Transform the sentences: change them into negative and interrogative forms. Keep the structure of the Second Conditional. Follow the example:

If I had more time after school, I would learn to play the guitar.

→ If I had more time after school, I wouldn't learn to play the guitar.

→ If you had more time after school, would you learn to play the guitar?

Также на данном этапе целесообразно организовать парную работу или работу по цепочке: один обучающийся формулирует вопрос, второй – дает ответ, используя отрицательную форму, после чего задает следующий вопрос.

Этап репродукции подразумевает интеграцию ГН в речевую деятельность обучающихся, что свидетельствует о его сформированности. На данном этапе обучающимся можно предложить создать собственный куплет к песне. Задание может звучать так: Write your own short verse for the song. Use the grammar structure Second Conditional (if + Past Simple, would + infinitive). Your verse should contain 3–4 sentences and, if possible, follow a simple rhyme scheme. The topic should be related to teenage life (school, free time, dreams, future plans). You may work individually or in pairs.

Заключение. Данное исследование подтверждает дидактический потенциал песен, созданных на базе ИИ в обучении грамматике. Во-первых, интеграция технологий ИИ в процесс обучения делает его более интерактивным, персонализированным и эффективным. ИИ позволяет создавать интерактивные и мультимодальные учебные материалы, повышая вовлечённость и усвоение материала учащимися. Во-вторых, песни всегда были эффективным аутентичным средством изучения иностранного языка, поскольку они задействуют эмоциональную сферу обучающихся и способствуют интеграции разнообразных видов деятельности в классе.

Успешность интеграции ИИ-сгенерированных песен в учебный процесс напрямую зависит от учителя. Он выступает в роли методического эксперта, осуществляющего отбор, коррекцию и адаптацию материала в соответствии с принципами обучения иностранному языку. Человеческая экспертиза, эмоциональный интеллект и способность к спонтанной реакции необходимы для разработки и интеграции дидактических упражнений, сопровождающих эти песни.

Разработанный комплекс упражнений демонстрирует, что при методически грамотной организации работы песня становится не только средством мотивации, но и полноценным дидактическим инструментом. Вместе с тем следует подчеркнуть, что работа с песней не должна подменять традиционные виды учебной деятельности, а рассматриваться как дополнительное средство, способствующее разнообразию форм работы на уроке, повышению учебной мотивации и более прочному закреплению грамматического материала на уроках иностранного языка. Ключевым условием создания качественного дидактического песенного материала является корректно сформулированный промпт, позволяющий получить лингвистически и методически

релевантный результат. Созданный на основе такого запроса материал и опубликованный в пользовательскую библиотеку сервиса Suno AI может использоваться многократно, адаптироваться под разные учебные группы и быть доступным для других учителей и обучающихся.

Список источников:

1. Дони́на, О. В. Технологии искусственного интеллекта в языковом образовании / О. В. Дони́на // Журнал филологических исследований. – 2023. – Том 8, № 3. – С. 52-54. – URL: <https://naukaru.ru/temp/7150b876a9ceed5fc49e1fd9456b42c.pdf> (дата обращения: 15.04.2026).
2. Ерыкина, М. А. Песни для развития лексико-грамматических навыков у студентов неязыкового вуза / М. А. Ерыкина, Е. Е. Иванова // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4, № 4. – С. 304-316. – DOI 10.15643/libartrus-2015.4.6. – EDN UMIWEN.
3. Зубайраева, М. У. Методы использования музыки в обучении иностранному языку / М. У. Зубайраева, П. Х. Альмурзаева // Управление образованием : теория и практика. – 2022. – № 5 (51). – С. 168-173. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-ispolzovaniya-muzyki-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>
4. Климентьев, Д. Д. Анализ экспериментального применения нейронных сетей в разработке дидактических материалов по иностранным языкам / Д. Д. Климентьев, В. В. Климентьева // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 2(70). – С. 251-258. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-eksperimentalnogo-primeneniya-neyronnyh-setey-v-razrabotke-didakticheskikh-materialov-po-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 30.03.2026)
5. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.
6. Прохоров, Н. Н. Развитие грамматического навыка с помощью чата GPT на практических занятиях английского языка в вузе / Н. Н. Прохоров, Л. Ю. Смолина-Степович // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции, Орел, 28 марта 2024 года. – Орел : Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2024. – С. 787-792. – EDN XXRMNA.
7. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Иностранный (английский) язык : (для 5–9 классов образовательных организаций). – Текст : электронный // Единое содержание общего образования : [сайт]. – URL: <https://edsoo.ru/?ysclid=mp5d8ox148160616722>
8. Gourkar, M. AI-generated songs as a didactic tool in teaching German as a foreign language / M. Gourkar // Metaversalize. – 2025. – Том 2, № 2. – P. 107–121.
9. Murphey, T. Music and song / T. Murphey. – Oxford University Press, 1998. – 151 p.
10. Murphey, T. The song stuck in my head phenomenon : A melodic din in the LAD? / T. Murphey // System. – 1990. – Release 18 – № 1. – P. 53-64.
11. Qun Luo The Artificial Intelligence and Neural Network in Teaching / Qun Luo, Jiliang Yang // Computational Intelligence and Neuroscience. 2022. – DOI:10.1155/2022/1778562. – URL: https://www.researchgate.net/publication/361234116_The_Artificial_Intelligence_and_Neural_Network_in_Teaching

References:

1. Donina, O. V. Artificial Intelligence Technologies in Language Education / O. V. Donina // Journal of Philological Research. – 2023. – Volume 8, No. 3. – pp. 52-54. – URL: <https://naukaru.ru/temp/7150b876a9ceed5fc49e1fd9456b42c.pdf> (date of reference: 04/15/2026). – (In Russ.).
2. Yerykina, M. A. Songs for the development of lexico-grammatical skills among students of a non-linguistic university / M. A. Yerykina, E. E. Ivanova // Russian Humanitarian Journal. – 2015. – Vol. 4, No. 4. – Pp. 304-316. – DOI 10.15643/libartrus-2015.4.6. – EDN UMIWEN. – (In Russ.).
3. Zubayraeva, M. U. Methods of Using Music in Teaching a Foreign Language / M. U. Zubayraeva, P. Kh. Almurzaeva // Education Management: Theory and Practice. – 2022. – No. 5 (51). – Pp. 168-173. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-ispolzovaniya-muzyki-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>.
4. Klimentiev, D. D. Analysis of the Experimental Application of Neural Networks in the Development of Foreign Language Teaching Materials / D. D. Klimentiev, V. V. Klimentieva // Scientific Notes : Electronic Scientific Journal of Kursk State University. – 2024. – No. 2(70). – Pp. 251-258. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-eksperimentalnogo-primeneniya-neyronnyh-setey-v-razrabotke-didakticheskikh-materialov-po-inostrannym-yazykam> (accessed: 30.03.2026). – (In Russ.).
5. Passov, E. I. Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication / E. I. Passov – Moscow : Russian Language, 1989. – 276 p. – (In Russ.).
6. Prokhorov, N. N. Developing Grammatical Skills Using the GPT Chat in Practical English Classes at a University / N. N. Prokhorov, L. Yu. Smolina-Stepovich // Current Issues in Linguistics and Linguodidactics in the Context of Intercultural Communication : Collection of Materials from the IV All-Russian Scientific and Practical Conference, Oryol, March 28, 2024. – Oryol : Oryol State University named after I.S. Turgenev, 2024. – P. 787-792.
7. Federal working program of basic general education. Foreign (English) language : (for grades 5–9 of educational organizations). – Text : electronic // Unified content of general education : [website]. – URL: <https://>

edsoo.ru/?ysclid=mp5d8ox148160616722 – (In Russ.).

8. Gourkar, M. AI-generated songs as a didactic tool in teaching German as a foreign language / M. Gourkar // *Metaversalize*. – 2025. – Vol. 2, No 2. – P. 107–121.

9. Murphey, T. Music and song / T. Murphy. – Oxford University Press, 1998. – 151 p.

10. Murphey, T. The song stuck in my head phenomenon : A melodic din in the LAD? / T. Murphey // *System*. – 1990. – Release 18 – No 1. – P. 53–64.

11. Qun Luo The Artificial Intelligence and Neural Network in Teaching / Qun Luo, Jiliang Yang // *Computational Intelligence and Neuroscience*. 2022. – DOI:10.1155/2022/1778562. – URL: https://www.researchgate.net/publication/361234116_The_Artificial_Intelligence_and_Neural_Network_in_Teaching

УДК 372.881.111.1

Юнусова Екатерина Валерьевна

магистрант, Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, catherina.yunusova@yandex.ru

Семенова Елена Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
европейских языков и лингводидактики, Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия,
elenaserg2802@gmail.com

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОНЛАЙН-ЗАНЯТИИ

Актуальность проведенного исследования обусловлена необходимостью адаптации методики обучения чтению на иностранном языке к условиям индивидуального занятия в онлайн-формате, который предъявляет особые требования к отбору учебных материалов, в частности – к аутентичным текстам англоязычной прессы, при обучении чтению. Авторы представили лингводидактическую модель применения аутентичных текстов англоязычных СМИ, учитывающую лингвистические, содержательные и эргономические критерии отбора изучаемого материала в цифровой среде. Методология исследования базируется на комплексе методов: теоретического анализа и синтеза, сравнительного анализа и педагогического моделирования. В исследовании обоснована необходимость компенсации когнитивных и эргономических ограничений чтения с экрана посредством поэтапной организации работы с текстом в синергии с выделенными тремя группами критериев отбора аутентичных медиатекстов.

Ключевые слова: аутентичные тексты англоязычной прессы, обучение чтению, онлайн-обучение, критерии отбора текстов, цифровая эргономика, лингводидактическая модель.

Ekaterina V. Yunusova

Master's student, Chuvash State Pedagogical University named after I.Y.
Yakovlev, Cheboksary, Russia

Elena S. Semenova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the
Department of European languages and linguodidactics, Chuvash State
Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev, Cheboksary, Russia

LINGUODIDACTIC MODEL FOR APPLYING AUTHENTIC ENGLISH-LANGUAGE DIGITAL MEDIA TEXTS IN TEACHING READING DURING INDIVIDUAL ONLINE LESSONS

The relevance of this study is determined by the necessity to adapt foreign language reading instruction methodology to the specific conditions of individual online tutoring, which imposes distinct requirements on the selection of instructional materials, particularly authentic texts from English-language digital media, employed in reading teaching. The authors propose a linguodidactic model for the integration of authentic English-language media texts, which incorporates linguistic, content-related, and ergonomic criteria governing the selection of learning materials within digital educational environment. The methodological framework of the study draws upon a comprehensive set of research methods, including theoretical analysis and synthesis, comparative analysis, and pedagogical modeling. The study substantiates the necessity of mitigating cognitive and ergonomic constraints inherent in screen-based reading through a systematically staged approach to text-based activities, implemented in synergy with the three defined groups of criteria for selecting authentic media texts.

Keywords: authentic English-language digital media texts, reading instruction, online learning, text selection criteria, digital ergonomics, linguodidactic model.

Для цитирования: Юнусова, Е. В. Лингводидактическая модель применения аутентичных текстов англоязычной прессы для обучения чтению на индивидуальном онлайн-занятии/ Е. В. Юнусова, Е. С. Семенова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2 (60). – С. 114-120.

For citing: Yunusova, E. V. Linguodidactic model for applying authentic english-language digital media texts in teaching reading during individual online lessons / E. V. Yunusova, E. S. Semenova // Vestnik Naberezhno-Chelny State Pedagogical University. – 2026. – No 2 (60). – С. 111-117.

Введение. В условиях нарастающей цифровизации системы образования сформировались новые форматы обучения иностранным языкам, среди которых особое место занимают занятия в дистанционном режиме. Данный формат предоставляет уникальные возможности для построения индивидуальных траекторий обучения под потребности обучающихся, независимо от их местонахождения. При этом перед преподавателями и методистами встает задача разработки инструментария, позволяющего обеспечить качество образовательного процесса. При обучении чтению на иностранном языке одним из ключевых компонентов становится система отбора учебных материалов, в том числе – аутентичных текстов, которые представляют для нас особый интерес.

Материалы и методы. Данное исследование носит теоретико-методологический характер и направлено на разработку лингводидактической модели применения аутентичных текстов англоязычной прессы при обучении чтению на индивидуальных онлайн-занятиях. Для достижения цели исследования использовался метод педагогического моделирования. Поскольку онлайн-формат занятий предъявляет новые требования к обучению, мы также опирались на принципы системности, коммуникативной направленности и учёта когнитивной эргономики цифровой среды. Теоретическая часть исследования проводилась с помощью комплекса методов: анализ, синтез, сравнение.

Результаты и обсуждение. Использование аутентичных материалов в преподавании иностранных языков давно стало предметом пристального внимания исследователей по всему миру. Несмотря на вариативность подходов к рассмотрению вопроса аутентичности, обусловленную спецификой исследований, в лингводидактике утвердилось понимание, что аутентичный текст – это текст, созданный носителем языка в реальных коммуникативных, а не учебных целях, и не подвергавшийся искусственной адаптации или упрощению [1,2,7,10]. В данном случае фокус смещается от простого происхождения текста на его функциональную направленность. Поскольку материал создается не для учебной аудитории, а для носителей языка в реальных коммуникативных ситуациях, он обеспечивает естественную организацию лексики, синтаксической структуры и предметно-логических связей.

Тексты англоязычной прессы, благодаря своей функциональной и жанрово-стилистической разнородности, обладают высоким дидактическим потенциалом, обеспечивая эффект языкового погружения и актуальность социокультурных реалий. Специфика подобных текстов во многом определяется типом издания, его целевой аудиторией и тематической направленностью. Структура новостных медиатекстов строится по принципу так называемой «перевернутой пирамиды», предполагающую иерархическое распределение информации по степени ее значимости. В начале текста располагают лид (“lead”), в котором концентрируется основная информация и даются ответы на ключевые вопросы (“5W: who, what, where, when, why”) кто, что, где, когда и почему. Далее, по мере развития текста, представляются дополнительные детали, комментарии, уточнения, при этом каждый последующий абзац, как правило, содержит менее значимую информацию. Необходимо подчеркнуть, что особую роль в структуре медиатекста играет заголовок, который с одной стороны выполняет информативную функцию, а с другой стороны нацелен на привлечение внимания читателя. Как правило заголовки отличаются лаконичностью, нередко экспрессивностью, включая элементы игры слов, культурные отсылки, аллитерации, эмфатический язык и иные стилистические приемы [6]. Вследствие этого они могут

рассматриваться как эффективный инструмент формирования навыков антиципации у обучающихся. Так, при работе со статьёй на уроке ученики могут выдвигать гипотезы относительно содержания текста после прочтения заголовка, а знакомясь с лидом учатся быстро извлекать суть содержания. В отличие от новостных текстов, ориентированных на передачу фактов, публицистические тексты (“features”) характеризуются большей степенью нарративности. Публицистические медиатексты охватывают широкий круг тем: культура, искусство путешествия, техника, психология и др., что расширяет возможности их использования в образовательном процессе. Структуру данных текстов можно представить в виде модели «песочных часов», в рамках которой выделяются лид, вводный параграф (“nut graph”), основная часть и вывод, обеспечивающие логическую завершенность высказывания [6]. Кроме того, публицистические тексты характеризуются активным использованием средств выразительности (метафоры, сравнения, идиомы, описательные конструкции и др.), что делает их ценным ресурсом для расширения лексического запаса обучающихся. Потенциально интересной дидактической базой при обучении чтению на английском языке являются рекламные медиатексты. К специфическим характеристикам данных текстов можно отнести их ориентацию на широкую аудиторию и, соответственно, стилистическую простоту. Однако стремление к лёгкости восприятия и быстроте запоминания информации в некоторых случаях может приводить к искажению языковых норм. Например, когда авторы рекламных слоганов сознательно прибегают к нарушению грамматических норм или использованию нестандартных конструкций для привлечения внимания носителей языка. Поэтому при работе с подобным материалом преподавателю важно осуществлять критический отбор, чтобы избежать закрепления в речевой практике обучающихся ошибочных языковых паттернов.

Формирование навыков работы с неадаптированной информацией является значимым аспектом обучения иностранному языку. И для учащихся 10 классов (15–16 лет), находящихся на этапе подготовки к поступлению в высшие учебные заведения, это умение становится фундаментом их будущего академического и профессионального развития. Однако прямое копирование и перенос традиционных методик работы с бумажным текстом в онлайн-среду оказывается малоэффективным, поскольку не учитывает особенности восприятия информации в цифровом формате.

Вопрос о различиях в понимании текста при чтении с бумажного носителя и с экрана выступает предметом активных дискуссий в области когнитивной психологии, эргономики и лингводидактики. В исследовании, проведенной группой ученых с участием 72 норвежских школьников 10 класса, было установлено, что при чтении линейных текстов в формате PDF на экране компьютера показатели понимания оказались ниже, чем при чтении тех же текстов в печатном формате. Авторы эксперимента выделили несколько причин данного эффекта: навигационные трудности, отсутствие фиксированных пространственно-тактильных маркеров и дополнительная когнитивная нагрузка при прокручивании страниц на экране компьютера [8].

Скроллинг нарушает пространственную стабильность текста, затрудняя локализацию информации и построение ментальной карты структуры текста. Печатный текст, в отличие от цифрового, предоставляет фиксированные визуальные и тактильные сигналы: толщина прочитанной части, физическое расположение абзаца на странице, возможность быстро вернуться к нужному месту [8]. Следовательно, тексты для онлайн-чтения должны обладать четкой внутренней структурой. Значительное усложнение когнитивной обработки наблюдается при выполнении заданий в онлайн-формате. В случаях, когда текст и задания к нему расположены в разных окнах, необходимость многократного переключения между ними создаёт дополнительную нагрузку на рабочую память в сравнении с оперированием физическими объектами [11]. К этому добавляются метакогнитивные искажения: учащиеся склонны переоценивать степень своего понимания при чтении с экрана, что снижает мобилизацию усилий для глубокой обработки материала [3]. Не менее значимым представляется учёт параметров визуальной эргономики: жидкокристаллические экраны (LCD), характеризующиеся излучающим светом, провоцируют более быстрое наступление зрительного утомления по сравнению с бумажным носителем, что, в свою очередь, оказывает влияние на качество когнитивной обработки информации [9].

В контексте индивидуального онлайн-обучения все эти факторы приобретают особое значение. С одной стороны, формат «один на один» позволяет снизить нагрузку за счет отсутствия отвлекающих факторов, имеющих место при групповой работе. С другой стороны, он требует от ученика высокой саморегуляции, поскольку при онлайн-обучении когнитивная нагрузка может возрастать из-за необходимости одновременно обрабатывать контент, управлять интерфейсом и поддерживать внимание. Исследования показывают, что персонализированные подходы и своевременный скаффолдинг (учебная поддержка) в онлайн-среде способствуют повышению мотивации и академических результатов [4]. Однако поддержка должна предоставляться по мере необходимости и постепенно сниматься, чтобы развивать автономность ученика.

Проведенный анализ научной литературы по вопросам когнитивных, эргономических и дидактических особенностей работы с текстом в цифровой среде показывает, что традиционные подходы к отбору материалов требуют пересмотра. Таким образом, возникает необходимость интеграции трех измерений отбора: лингвистического, обеспечивающего языковую доступность, содержательного, поддерживающего мотивацию и культурную релевантность, и технико-эргономического, минимизирующего когнитивную нагрузку цифровой среды.

Нами предлагается лингводидактическая модель, сконструированная методом педагогического

моделирования на основе принципа системности (см. рисунок 1). Модель включает лингвистические, содержательные и технико-эргономические критерии.

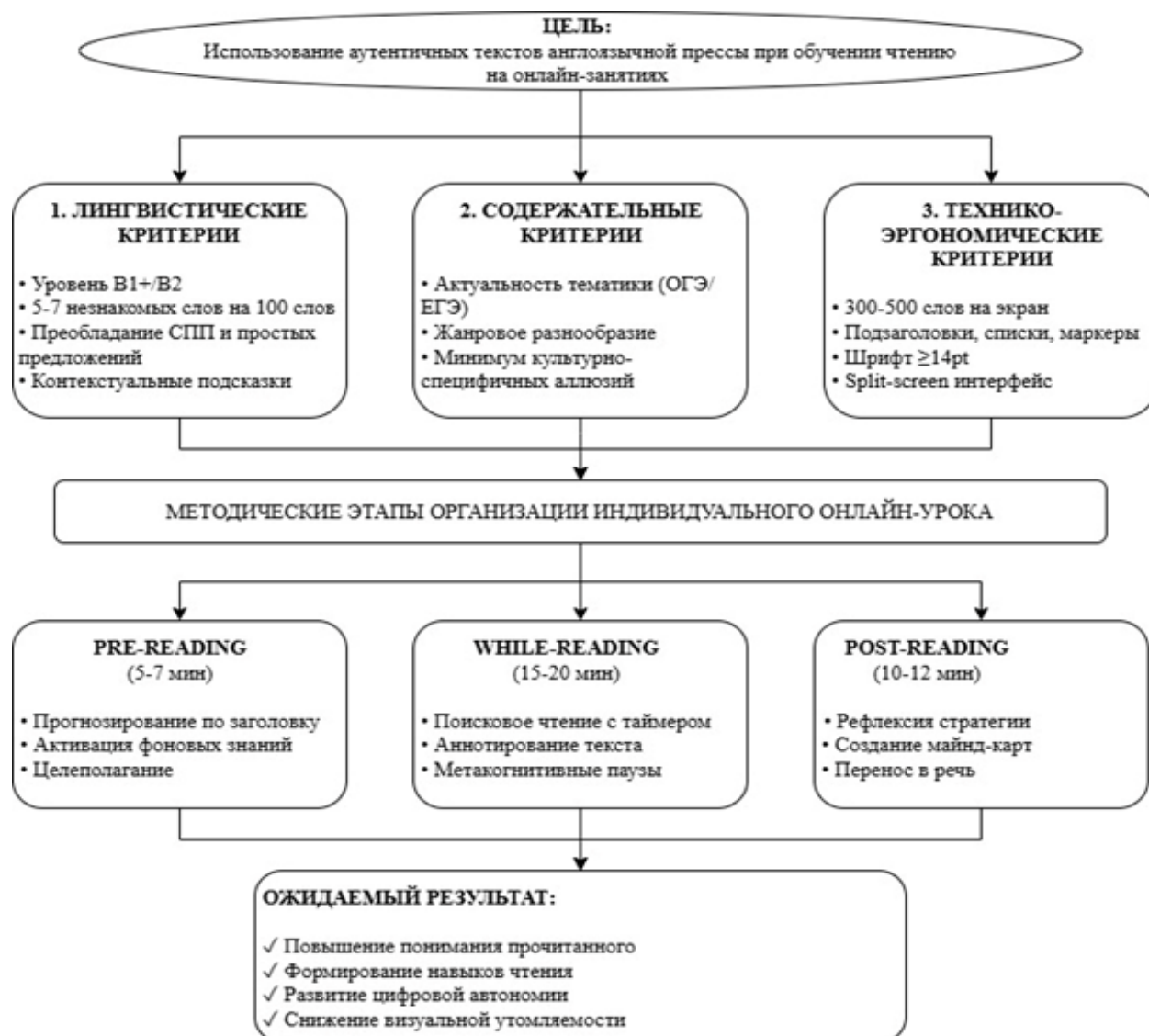


Рис. 1. Лингводидактическая модель применения аутентичных текстов англоязычной прессы для обучения чтению на индивидуальном онлайн-занятии
Составлено авторами на основе [3,4,5,8].

Лингвистические критерии обеспечивают соответствие текста языковому уровню обучающихся и минимизируют лексические трудности, которые в цифровой среде воспринимаются острее. Уровень сложности лексики B1+/B2 по CEFR, плотность незнакомой лексики не более 5–7 % единиц, преобладание простых и сложноподчинённых предложений, минимизация узкоспециальной лексики обеспечивают соответствие материала актуальному уровню познавательных возможностей учеников 10 класса и критериям раздела «Чтение» ЕГЭ [7].

Содержательные критерии ориентированы на поддержание мотивации обучающихся и компенсацию потенциального снижения когнитивной вовлечённости при чтении с экрана. Актуальность тематики для подростков 15–16 лет, жанрово-стилистическое разнообразие, культурная релевантность способствуют поддержанию внутренней мотивации обучающихся и подготовке к экзаменам в формате итоговой аттестации. Для данной возрастной группы рекомендуются следующие издания: National Geographic, Wired, The Teen Tribune, BBC News, Teen Breathe, Teen Vogue, The Teen Magazine, Positive News in Levels. Издания, ориентированные на подростковую аудиторию дают преподавателю достаточное разнообразие аутентичных текстов, для решения поставленных задач при обучении чтению на иностранном языке.

Технико-эргономические критерии отбора обусловлены особенностями чтения с экрана устройств. Как показывают исследования, восприятие информации с дисплея носит фрагментарный характер, отличается повышенной зрительной нагрузкой и склонностью к нелинейному сканированию текста [9,11]. Для того,

чтобы нивелировать эти риски, оптимальным диапазоном аутентичного текста считается 300-500 слов [8]. При отборе текстов также важна его визуально-композиционная структура: наличие подзаголовков, маркированных списков и других графических опор, облегчают ученику задачи поискового чтения. Существенное значение приобретает эргономика отображения, так шрифт должен быть крупным (не менее 14 ppt), контраст между фоном и текстом – высоким, а верстка – адаптивной, чтобы на любом устройстве текст был читабельным. Не менее важным является продуманный интерфейс заданий, предусматривающий возможность одновременного отображения текста и вопросов, например, в формате разделенного экрана (“split-screen”). Следовательно, оптимальный с точки зрения восприятия текст, используемый на онлайн-уроке, как правило ограничивается объемом одной-двух экранных страниц и не требует от обучающегося интенсивного скроллинга. В случаях, когда исходный материал превышает указанные параметры, представляется методически оправданным деление на логически завершённые фрагменты с последующей поэтапной организацией работы, что в свою очередь будет способствовать не только усвоению содержания текста, но и сохранению фокуса внимания учащихся на решении поставленных задач.

Важно подчеркнуть, что перечисленные группы критериев отбора аутентичных текстов англоязычной прессы целесообразно рассматривать не изолированно, а во взаимосвязи, поскольку именно их интеграция определяет организацию каждого этапа работы с аутентичным текстом. Дидактическая эффективность онлайн-занятия достигается не за счет отдельного параметра, а благодаря их согласованному применению в рамках единой лингводидактической модели.

Организация работы с аутентичным текстом на онлайн-занятиях начинается с предтекстового этапа (“Pre-reading”), на который, как правило, отводится 5–7 минут. Основной целью данного этапа является формирование механизмов смыслового прогнозирования, и поскольку цифровой формат, в отличие от печатного, лишен тактильных маркеров (ощущение толщины страницы, визуальная привязка к месту в журнале), возникает необходимость в их компенсаторном замещении. Так, данную функцию может выполнять углубленный анализ заголовочного комплекса и визуальных элементов статьи. Кроме того, активация фоновых знаний осуществляется не только в устной форме, но и посредством дискуссии в чате или на визуальной онлайн-доске для совместной работы, что обеспечивает как фиксацию выдвигаемых гипотез, так и их последующую верификацию. Важным компонентом данного этапа выступает совместная постановка цели чтения, которая настраивает обучающегося на осознанное восприятие текста, тем самым снижая риск рассеянного внимания, свойственного для работы в онлайн-среде.

Текстовый этап (“While-reading”) продолжительностью 15–20 минут ориентирован на регуляцию и оптимизацию когнитивной нагрузки учащегося в процессе взаимодействия с аутентичным текстом. Принимая во внимание данные исследований о негативном влиянии скроллинга на понимание информации [8,11], представляется целесообразным использование техник поэтапного предъявления текста (по абзацам, смысловым блокам) и применение режима разделенного экрана, позволяющего одновременно видеть текст и задания к нему, что в свою очередь снижает когнитивную нагрузку с ученика, связанную с необходимостью многозадачного переключения между окнами. Инструменты цифрового аннотирования, которые учащиеся могут применять непосредственно в файле с текстом, способствуют формированию структурной ментальной репрезентации содержания. При обучении поисковому чтению можно использовать задания со встроенным таймером выполнения, что не только имитирует условия ограниченности времени на экзамене, но и позволяет ученикам сконцентрировать внимание на выполнении заданий. В дополнении к этому включение метакогнитивных пауз, сопровождаемых вопросами рефлексивного характера о степени понимания прочитанного, выявлении затруднений, дает возможность своевременно корректировать когнитивные стратегии обучающихся на ранних стадиях их формирования.

Завершающей частью работы с аутентичными текстами является послетекстовый этап (“Post-reading”), который занимает 10-12 минут от урока. Основными задачами на данном этапе являются закрепление ментальной модели текста и развитие рефлексии о проделанной работе. Для формирования устойчивой когнитивной репрезентации содержания текста, ученикам предлагается воспользоваться цифровыми инструментами визуального структурирования. Создание на интерактивных онлайн-досках майнд-карт, заметок, схем и таблиц позволяют собрать разрозненные смысловые блоки о прочитанном в единую когнитивную схему. Вместе с этим, организованная дискуссия или написание краткого письменного высказывания по теме статьи способствуют глубокому усвоению материала. Не менее важным на данном этапе является обсуждение с учеником стратегий чтения, которые помогли ему в работе с аутентичным текстом. Данный диалог является прекрасным инструментом в развитии саморегуляции обучающегося, тем самым побуждая в нем способность отслеживать собственные познавательные процессы и корректировать их по мере необходимости.

Заключение. Таким образом, представленная структура онлайн-урока выступает методическим инструментом компенсации рисков экранного чтения, связанных с фрагментарностью восприятия и ростом когнитивной нагрузки обучающихся. При этом синергия выделенных групп критериев: лингвистических, содержательных и технико-эргономических, создает оптимальные условия для формирования навыков различных видов чтения в рамках цифрового формата преподавания дисциплины.

Разработанная модель может быть эффективно интегрирована в практику обучения чтению на иностранном языке различными категориями специалистов, включая учителей общеобразовательных учреждений (в

условиях перехода на дистанционный формат обучения), репетиторов, а также разработчиков цифровых образовательных ресурсов. Вместе с тем перспективы дальнейших исследований видятся нами в создании специализированного банка аутентичных текстов, сопровождаемых методически выверенными онлайн-упражнениями, для внедрения предложенной методики в практику индивидуального онлайн-обучения.

Вклад авторов. Юнусова Е.В. – сбор и анализ информации, проведение исследования, оформление статьи по требованиям журнала. Семенова Е.С. – руководство исследованием, научное редактирование.

Contribution of the authors. Yunusova E.V. data collection and analysis, conducting the research, preparing the article according to the journal's guidelines. Semenova E.S. research supervision, academic editing.

Список источников:

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – 239 с.
2. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учебное пособие / С. К. Фоломкина. – Москва : Высшая школа, 2005. – 255 с.
3. Ackerman, R. Metacognitive regulation of text learning : on screen versus on paper / R. Ackerman, M. Goldsmith // *Journal of Experimental Psychology : Applied*. – 2011. – Vol. 17, Iss. 1. – P. 18–32.
4. Doo, M. Y. A meta-analysis of scaffolding effects in online learning in higher education / M. Y. Doo, C. J. Bonk, H. Heo // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. – 2020. – Vol. 21, Iss. 3. – P. 1–25.
5. Gilmore, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning / A. Gilmore // *Language Teaching*. – 2007. – Vol. 40, No. 2. – P. 97–118.
6. Harcup, T. *Journalism : Principles and Practice* / T. Harcup. – 3rd ed. – London : SAGE Publications Ltd, 2015. – 288 p.
7. Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* / S. D. Krashen. – Oxford : Pergamon Press, 1982. – 202 p.
8. Mangen, A. Reading linear texts on paper versus computer screen : effects on reading comprehension / A. Mangen, B. R. Walgermo, K. Brønnick // *International Journal of Educational Research*. – 2013. – Vol. 58. – P. 61–68.
9. Noyes, J. M. VDT versus paper-based text : reply to Mayes, Sims and Koonce / J. M. Noyes, K. J. Garland // *International Journal of Industrial Ergonomics*. – 2003. – Vol. 31. – P. 411–423.
10. Nuttall, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* / C. Nuttall. – 2nd ed. – Oxford : Macmillan Heinemann, 1996. – 288 p.
11. Effects of VDT and paper presentation on consumption and production of information : psychological and physiological factors / E. Wästlund, H. Reinikka, T. Norlander, T. Archer // *Computers in Human Behavior*. – 2005. – Vol. 21. – P. 377–394.

References:

1. Solovova, E. N. *Methods of Teaching Foreign Languages : A Basic Course : A Guide for Students of Pedagogical Universities and Teachers* / E. N. Solovova. – Moscow : AST : Astrel, 2008. – 239 p. – (In Russ.).
2. Folomkina, S. K. *Teaching Reading in a Foreign Language at a Non-Language University : A Study Guide* / S. K. Folomkina. – Moscow : Higher School, 2005. – 255 p. – (In Russ.).
3. Ackerman, R. Metacognitive regulation of text learning : on screen versus on paper / R. Ackerman, M. Goldsmith // *Journal of Experimental Psychology : Applied*. – 2011. – Vol. 17, Iss. 1. – P. 18–32.
4. Doo, M. Y. A meta-analysis of scaffolding effects in online learning in higher education / M. Y. Doo, C. J. Bonk, H. Heo // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. – 2020. – Vol. 21, Iss. 3. – P. 1–25.
5. Gilmore, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning / A. Gilmore // *Language Teaching*. – 2007. – Vol. 40, No. 2. – P. 97–118.
6. Harcup, T. *Journalism : Principles and Practice* / T. Harcup. – 3rd ed. – London : SAGE Publications Ltd, 2015. – 288 p.
7. Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* / S. D. Krashen. – Oxford : Pergamon Press, 1982. – 202 p.
8. Mangen, A. Reading linear texts on paper versus computer screen : effects on reading comprehension / A. Mangen, B. R. Walgermo, K. Brønnick // *International Journal of Educational Research*. – 2013. – Vol. 58. – P. 61–68.
9. Noyes, J. M. VDT versus paper-based text : reply to Mayes, Sims and Koonce / J. M. Noyes, K. J. Garland // *International Journal of Industrial Ergonomics*. – 2003. – Vol. 31. – P. 411–423.
10. Nuttall, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* / C. Nuttall. – 2nd ed. – Oxford : Macmillan Heinemann, 1996. – 288 p.
11. Effects of VDT and paper presentation on consumption and production of information : psychological and

physiological factors / E. Wästlund, H. Reinikka, T. Norlander, T. Archer // Computers in Human Behavior. – 2005. – Vol. 21. – P. 377–394.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Blank lined area for notes.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Blank lined area for notes.

ISSN 2713-2730



9 772713 273002 >