

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ

№8, 2025

ОПЫТ

РЕЗУЛЬТАТ

ISSN 2658-5545

ПЕДАГОГИКА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ

ТЕХНОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЯ

ВОСПИТАНИЕ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

РОСТОВ-НА-ДОНУ

**ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ «ИЗДАТЕЛЬСКО-ПОЛИГРАФИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «НАУЧНАЯ КНИГА»**

Журнал «ПРОЕКТИРОВАНИЕ. ОПЫТ. РЕЗУЛЬТАТ» выходит в свет с 2018 года.

В журнале публикуются материалы, имеющие непосредственное отношение к воспитательной работе, статьи о новом в науке и практике воспитания, об инновационной деятельности школ, опытно-экспериментальной работе федеральных и региональных экспериментальных площадок в сфере образования, предлагаются эффективно действующие модели самоуправления, раскрывается позитивный опыт воспитательной деятельности в учебном процессе и вне уроков. Публикуются материалы о детских и молодежных общественных организациях России и ближнего зарубежья.

Журнал с готовностью размещает на своих страницах отзывы и рецензии на вновь вышедшие монографические исследования и учебно-методические издания, также могут публиковаться организованные научные мероприятия, результаты проведения научных конференций, посвященные актуальным вопросам в области педагогики, психологии, языкознания.

Тексты статей, поступающие в редакцию от авторов, проходят научное рецензирование и в обязательном порядке проверяются на наличие недобросовестного научного цитирования, а также самоцитирования в системе «Антиплагиат». Статьи принимаются к рассмотрению оригинальностью 75% и более.

**РАЗДЕЛЫ И РУБРИКИ ЖУРНАЛА:**

- ✓ Общая педагогика, история педагогики и образования
- ✓ Теория и методика обучения и воспитания
- ✓ Теория и методика профессионального образования
- ✓ Методология и технология профессионального образования
- ✓ Коррекционная педагогика
- ✓ Теория и методика физического воспитания, спорта

**Языки:** Русский, английский

**Количество статей в журнале:** до 25

Электронному сетевому изданию присвоен серийный номер ISSN 3034-2767

Сайт издательства: <https://pedproect.ru>

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации: серия Эл № ФС77-87682 от 28 июня 2024 г.

Учредитель: Алагаева Кавсарат Юсуповна, 344114, РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г.О. ГОРОД РОСТОВ-НА-ДОНУ, Г РОСТОВ-НА-ДОНУ, УЛ БОРЯНА, Д. 20, 24

Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Издательско-полиграфический центр "Научная книга"

**АДРЕС ИЗДАТЕЛЬСТВА: 394030, Г. ВОРОНЕЖ, УЛ. СРЕДНЕ-МОСКОВСКАЯ, 32Е, ОФИС 3**

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ЖУРНАЛА:

**Боровицкая Юлия Витальевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Астафьев Николай Вениаминович,**

доктор педагогических наук, профессор, Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России

**Гилев Геннадий Андреевич,**

профессор кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник физической культуры РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, мастер спорта СССР, отличник физической культуры, академик МАНПО, награжден орденом «За вклад в просвещение»

**Бутов Александр Юрьевич,**

доктор педагогических наук, академик Международной академии наук высшей школы

**Гузненков Владимир Николаевич,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры «Инженерная графика», ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», академик Российской академии естествознания

**Евтушенко Илья Владимирович,**

доктор педагогических наук, профессор, доцент по кафедре олигофренопедагогики и логопедии, Московский педагогический государственный университет

**Жигорева Марина Васильевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики Дефектологический факультет, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Институт детства, кафедра инклюзивного образования и сурдопедагогики

**Колесов Владимир Иванович,**

кафедра гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Лужского института (филиала) Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заслуженный деятель науки и образования Российской академии естествознания, академик Российской академии естествознания

**Полынская Ирина Николаевна,**

профессор кафедры изобразительного искусства ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», доцент, доктор педагогических наук, член Международного союза педагогов-художников, член-корреспондент Российской Академии Естествознания

**Садовников Евгений Степанович,**

доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры физического воспитания и оздоровительных технологий, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»

**Самусенков Олег Иосифович,**

заведующий кафедрой физвоспитания, доктор педагогических наук, профессор Российского государственного художественно-промышленного университета им. С.Г. Строганова

**Свечкарёв Виталий Геннадьевич,**

доктор педагогических наук, профессор Майкопского государственного технологического университета

**Симонова Татьяна Николаевна,**

доктор педагогических наук, доцент, Заслуженный врач РФ, ФГБОУ ВО Астраханский государственный университет, профессор кафедры педагогического образования

**Скуратовская Марина Леонидовна,**

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дефектологии и инклюзивное образование», руководитель учебно-научной лаборатории «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», ФГБОУ ВО «Донской государственный технических университет». Член Экспертного Совета по образованию инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья при Комитете Государственной Думы по науке и высшему образованию. Член рабочей группы по вопросам образования и психолого-педагогической помощи лицам с нарушениями речи Совета Министерства просвещения Российской Федерации по вопросам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

**Тоноян Хорен Аветисович,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания и допризывной подготовки; член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПГУ)

**Фокин Роман Романович,**

доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского»

**Харченкова Людмила Ивановна,**

профессор кафедры русского языка и литературы Российского государственного гидрометеорологического университета, доктор педагогических наук, основатель и руководитель научной школы «Межкультурная коммуникация в современной гуманитарной парадигме»

**Хасанов Навруз Баратович,**

доктор педагогических наук, и.о. профессора кафедры «Организация работы с молодежью и развития русского языка» Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова

**Шкунов Владимир Николаевич,**

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии естествознания; глава муниципального образования «Инзенский район», член Экспертного совета при Правительстве Российской Федерации

**Мальцева Людмила Валентиновна,**

доктор педагогических наук, доцент, профессор Кубанского государственного университета

**Красильникова Ольга Александровна,**

доктор педагогических наук, доцент заведующий кафедрой сурдопедагогики института дефектологического образования и реабилитации, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

**Куликовская Ирина Эдуардовна,**

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного образования, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

**Шувалова Наталья Владимировна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», специалист по внедрению и применению современных информационных технологий в условиях цифровизации процессов

\*\*\*\*\*

## EDITOR-IN-CHIEF

### **Borovitskaya Julia Vitalievna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogy, Psychology and Social Work Department, Volgograd State University

## EDITORIAL BOARD

### **Astafyev Nikolay Veniaminovich,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tyumen Institute of Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia

### **Gilev Gennady Andreevich,**

Professor of the Sports Disciplines and Teaching Methods Department at Moscow Pedagogical State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Physical Culture of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Master of Sports of the USSR, excellent student of Physical Education, Academician of the MANPO, awarded the Order "For Contribution to Education" Butov, Alexander Yurievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the International Academy of Sciences of Higher Education

### **Guznenkov Vladimir Nikolaevich,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Engineering Graphics Department, Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Academician of the Russian Academy of Natural Sciences Ilya Vladimirovich Yevtushenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor at the Department of Oligophrenopedagogy and Speech Therapy, Moscow Pedagogical State University

### **Zhigoreva Marina Vasilyevna,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Inclusive Education and Sign Language Teaching, Faculty of Defectology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow Pedagogical State University", Institute of Childhood, Department of Inclusive Education and Sign Language Teaching

### **Kolesov Vladimir Ivanovich,**

Department of Humanities and Natural Sciences of the Luga Institute (branch) A.S. Pushkin Leningrad State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Honored Worker of Science and Education of the Russian Academy of Natural Sciences, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences

### **Polynskaya Irina Nikolaevna,**

Professor of the Department of Fine Arts, Nizhnevartovsk State University, Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, member of the International Union of Art Educators, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences

### **Sadovnikov Evgeny Stepanovich,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physical Education and Health Technologies, Volgograd State University Samusenkov Oleg Iosifovich, Head of the Department of Physical Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Russian State University of Art and Industry named after S.G. Stroganov

**Svechkarev Vitaly Gennadievich,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Maikop State Technological University

**Simonova Tatiana Nikolaevna,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Honored Doctor of the Russian Federation, Astrakhan State University, Professor of the Department of Pedagogical Education

**Skuratovskaya Marina Leonidovna,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Defectology and Inclusive Education Department, Head of the educational and Scientific Laboratory "Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Educational Needs", Don State Technical University. Member of the Expert Council on Education of the Disabled and Persons with Disabilities under the State Duma Committee on Science and Higher Education. Member of the working group on education and psychological and pedagogical assistance to persons with speech disorders of the Council of the Ministry of Education of the Russian Federation on education of persons with disabilities and persons with disabilities

**Tonoyan Khoren Avetisovich,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Physical Education and Pre-Conscription Training; Corresponding Member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Razumovsky Moscow State University of Technology and Management (PSU) Roman Romanovich Fokin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal State Budgetary Military Educational Institution of Higher Education "Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky"

**Kharchenkova Lyudmila Ivanovna,**

Professor of the Department of Russian Language and Literature at the Russian State Hydrometeorological University, Doctor of Pedagogical Sciences, founder and head of the scientific school "Intercultural Communication in the Modern Humanitarian Paradigm"

**Khasanov Navruz Barotovich,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Acting Professor of the Department "Organization of Work with Youth and Development of the Russian Language" of the Kyrgyz State Technical University named after I. Razzakov

**Shkunov Vladimir Nikolaevich,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Member-Correspondent of the Russian Academy of Natural Sciences; Head of the Inzensky District municipality, member of the Expert Council under the Government of the Russian Federation

**Maltseva Lyudmila Valentinovna,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Kuban State University

**Krasilnikova Olga Aleksandrovna,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Sign Language Teaching Department at the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

**Kulikovskaya Irina Eduardovna,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Preschool Education, Southern Federal University

**Shuvalova Natalia Vladimirovna,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Sports Disciplines and Teaching Methods Department, Moscow Pedagogical State University, specialist in the introduction and application of modern information technologies in the context of digitalization of processes

## СОДЕРЖАНИЕ

### **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Бессонова Анна Сергеевна</i> УЧЕБНАЯ КНИГА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	14
<i>Грозенков Максим Андреевич</i> МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	20
<i>Литвина Лилия Михайловна</i> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИИ ПРОГРАММ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ	26
<i>Садовников Евгений Степанович, Жегалова Марина Николаевна, Давыдов Даниил Винаминович</i> ПАТРИОТИЗМ КАК СИСТЕМА ИМПЛИКАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЗАБОТЫ О СЕБЕ И ОБЩЕСТВЕ	33
<i>Чередова Елена Александровна, Иващенко Мария Викторовна</i> СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	41

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

<i>Болокова Нуриет Кадырбечевна</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	49
<i>Гришечкина Анна Михайловна, Фурманова Марина Игоревна</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕ- И ПОСТПОЗИЦИОННЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	54
<i>Магомадова Лидия Руслановна</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В РЕАЛИЗАЦИИ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КОРРЕКЦИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	68
<i>Хильманович Валентина Николаевна</i> КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО БИОФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	76
<i>Холодова Светлана Николаевна</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПОВЫШЕННОЙ ТРУДНОСТИ С УЧЕТОМ СИЛЫ АРХИМЕДА	84
<i>Шехирева Наталья Александровна</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕГРАЦИИ РЕСУРСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	91

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

*Волкова Анна Ивановна, Матвеева Инга Сергеевна, Коновалова Ирина Николаевна, Гаврикова Светлана Константиновна*  
 ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОНКУРСЫ И ПРОБЫ КАК ПРОСТРАНСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 98

*Ворсобина Наталия Владимировна, Симаченко Оксана Владимировна*  
 ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСОДИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИКИ 104

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПОРТА**

*Ежова Алла Витальевна, Шуткин Сергей Николаевич, Прыткова Елена Сергеевна*  
 ИНТЕГРАЦИЯ РАЗНОВИДНОСТЕЙ ИГРЫ В ВОЛЕЙБОЛ В УЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТКАМИ 111

## **МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Кернерман Марина Вячеславовна*  
 ИНТЕГРАЦИЯ ПРАКТИК ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ 117

*Миронова Ирина Николаевна*  
 СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ 123

*Су Дань, Чжан Лу, Ся Куйлян*  
 ИССЛЕДОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ И ПРАКТИКИ ТРЁХМЕРНОЙ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В ОТРАСЛЕВЫХ ИНСТИТУТАХ ПРИКЛАДНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ С БАКАЛАВРИАТОМ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ “ЧЕТЫРЁХ СИНЕРГИЙ И ЧЕТЫРЁХ ПОВЫШЕНИЙ” 129

*Токарева Лариса Владимировна, Краснова Ольга Александровна, Романькова Марина Николаевна, Черединова Ольга Витальевна*  
 РЕЧЕВЫЕ ТАКТИКИ И СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ЗАНЯТИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ 136

*Харечкин Алексей Николаевич, Катунина Наталия Павловна, Кудрявцев Роман Анатольевич, Гаджиев Магомед Алиевич*  
 КОМПЛЕКСНЫЕ ЗАНЯТИЯ В ХОДЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ 142



## CONTENT

### **GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

<i>Bessonova Anna Sergeevna</i> ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOK AS A MEANS OF IMPLEMENTING FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS	14
<i>Grozenkov Maxim Andreevich</i> A MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SOCIAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN PROJECT ACTIVITIES	20
<i>Litvina Lilia Mikhailovna</i> PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE EMPLOYEES OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES WITHIN THE FRAMEWORK OF THE INTEGRATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION PROGRAMS INTO THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF CADETS	26
<i>Sadovnikov Evgeny Stepanovich, Zhegalova Marina Nikolaevna, Davydov Daniil Viniaminovich</i> PATRIOTISM AS A SYSTEM OF IMPLICATIVE CONNECTIONS IN THE CONTEXT OF CARING FOR ONESELF AND SOCIETY	33
<i>Cheredova Elena Aleksandrovna, Ivashchenko Maria Viktorovna</i> SOCIAL COMMUNICATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION	41

### **THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING**

<i>Bolokova Nuriyet Kadyrbechevna</i> LINGUODIDACTIC POSSIBILITIES AND PROSPECTS OF INTERACTION BETWEEN ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND A TEACHER IN MODERN TEACHING METHODS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	49
<i>Grishechkina Anna Mikhailovna, Furmanova Marina Igorevna</i> FORMATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS OF USING PRE- AND POSTPOSITIONAL ADJECTIVES (BASED ON THE MATERIAL OF FRENCH AND RUSSIAN)	54
<i>Magomadova Lidiya Ruslanovna</i> THE PSYCHOLOGICAL COMPONENT IN THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR CORRECTING DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS	68
<i>Khilmanovich Valentina Nikolaevna</i> A SET OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF A MODEL OF CONTINUOUS BIOPHYSICAL EDUCATION AT A SPECIALIZED UNIVERSITY	76
<i>Kholodova Svetlana Nikolaevna</i> SOME FEATURES OF SOLVING PHYSICAL PROBLEMS OF INCREASED DIFFICULTY, TAKING INTO ACCOUNT THE POWER OF ARCHIMEDES	84
<i>Shekhireva Natalia Alexandrovna</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE RESOURCES INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING	91

**CORRECTIONAL PEDAGOGY**

*Volkova Anna Ivanovna, Matveeva Inga Sergeevna, Konovalova Irina Nikolaevna, Gavrikova Svetlana Konstantinovna*  
 PROFESSIONAL COMPETITIONS AND TRIALS AS A SPACE FOR SELF-  
 REALIZATION OF STUDENTS OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION  
 SYSTEM 98

*Vorsobina Natalia Vladimirovna, Simachenko Oksana Vladimirovna*  
 SPEECH THERAPY WORK ON THE DEVELOPMENT OF PROSODY IN OLDER  
 PRESCHOOL CHILDREN WITH OND LEVEL 3 BY MEANS OF LOGORHYTHMICS 104

**THEORY AND METHODOLOGY OF SPORTS**

*Yezhova Alla Vitalievna, Shutkin Sergey Nikolaevich, Prytkova Elena Sergeevna*  
 INTEGRATION OF VOLLEYBALL VARIETIES INTO PHYSICAL EDUCATION  
 CLASSES WITH FEMALE STUDENTS 111

**METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION**

*Kernerman Marina Vyacheslavovna*  
 INTEGRATION OF INFORMATION EDUCATION PRACTICES INTO THE SYSTEM OF  
 PROFESSIONAL TRAINING OF CULTURAL PROFESSIONALS 117

*Mironova Irina Nikolaevna*  
 STRUCTURE AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION 123

*Su Dan, Zhang Lu, Xia Kuiliang*  
 A STUDY OF THE CONSTRUCTION AND PRACTICE OF A THREE-DIMENSIONAL  
 MODEL OF EDUCATION IN BRANCH INSTITUTES OF APPLIED UNIVERSITIES  
 WITH A BACHELOR'S DEGREE BASED ON THE CONCEPT OF "FOUR SYNERGIES  
 AND FOUR PROMOTIONS" 129

*Tokareva Larisa Vladimirovna, Krasnova Olga Alexandrovna, Romankova Marina Nikolaevna, Cheredinova Olga Vitalievna*  
 SPEECH TACTICS AND STRATEGIES OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF A  
 COMMUNICATIVE SITUATION ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT A MEDICAL  
 UNIVERSITY 136

*Kharechkin Alexey Nikolaevich, Katunina Natalia Pavlovna, Kudryavtsev Roman Anatolyevich, Gadzhiev Magomed Alievich*  
 COMPREHENSIVE TRAINING IN THE COURSE OF PROFESSIONAL  
 DEVELOPMENT USING THE EXAMPLE OF EMPLOYEES OF SPECIAL UNITS 142



# **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

---

УДК 372.881.1

# УЧЕБНАЯ КНИГА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

*Бессонова Анна Сергеевна*

*Аспирант,*

*ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»*

В исследовании рассматривается динамика изменений содержания и методики преподавания английского языка в контексте трансформации поколений Федеральных образовательных стандартов (ФГОС). Автор изучает функции и структуру учеников английского языка, учитывая изменение образовательных результатов. Большое внимание уделяется профессиональной компетентности учителя, его умению корректировать учебный процесс в зависимости от поставленных целей и задач. Кроме того, в начале работы определяются общие цели и задачи изучения английского языка для понимания того, какие средства наиболее целесообразно применять.

Рассматривая учебник как средство преподавания иностранного языка, автор анализирует те изменения, которые происходили в процессе трансформации ФГОС и определяет предполагаемую эффективность данных преобразований. Ориентируясь на системно-деятельностный подход, автор выявляет специфику составления учебников, работы с ними учителей и тех целей, которые достигаются в ходе обучения. В пример приводятся учебники английского языка, на которых отразились изменения стандартов и анализируются их существенные характеристики.

Целью данного исследования определена характеристика учебников английского языка в качестве педагогического средства реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Объектом является процесс преподавания английского языка, предметом-изменения в содержании учебников.

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, содержание образования, учебник, английский язык, рабочая программа, профессиональная компетентность, методические пособия, экспертная оценка.

\*\*\*\*\*

Динамика современного общества обуславливает необходимость изменений в различных сферах жизнедеятельности. Подходы к преподаванию различных дисциплин, в том числе, английского языка, также изменяются. Особое внимание необходимо уделять изучению данного предмета в старшей школе, т.к. этап профессиональной ориентации, осознанный подход к выбору дальнейшего жизненного пути и понимание самореализации обуславливают постановку специфических образовательных целей. Именно поэтому иностранный язык рассматривается не просто как учебная дисциплина, а как средство коммуникации, которое обеспечивает успешность в учебной, профессиональной и повседневной жизнедеятельности.

Все содержательные моменты и изменения закреплены в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего образования. Для качественного преподавания английского языка отечественными авторами был разработан ряд учебников, а также методических комплексов и все они претерпели определенные изменения в процессе трансформации образовательных стандартов.

Целью данного исследования определена характеристика учебников английского языка в качестве педагогического средства реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Объектом является процесс преподавания английского языка, предметом-изменения в содержании учебников.

Определяя цель исследования, мы конкретизировали те задачи, которые необходимо будет решить в процессе работы:

- конкретизировать образовательные результаты в области изучения иностранного языка в контексте ФГОС;
- выявить наиболее значимые моменты, касающиеся содержания учебников английского языка;

- определить специфику изменений, связанных с содержанием учебных книг по английскому языку.

Работа предполагает использование аналитических методов при исследовании выбранных нами публикаций, а также формулировку выводов относительно целей и задач, поставленных в самом начале.

Для нас важны исследования, отражающие требования ФГОСов относительно иностранного языка (Н. А. Баранова, С. А. Сальникова, М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева), касающиеся вопросов составления учебников по английскому языку (А. Г. Макарова, В. А. Жердев, А. Н. Морозова), а также ранее опубликованные нами работы по данной теме (А. С. Бессонова), что позволит проследить динамику исследовательской работы.

#### **Образовательные результаты в области изучения английского языка как иностранного в контексте ФГОС.**

Рабочие программы по любому предмету строятся на основе федерального государственного стандарта образования. Для каждого уровня образования существует свой стандарт, в котором выделены требования, предъявляемые к уровню овладения тем или иным предметом. Важно отметить, что данные требования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при получении начального, основного или среднего образования [14].

На этапе старшей школы перед обучающимися ставится задача не только освоения грамматических правил и лексических конструкций языка, но и овладения навыками устной и письменной речи, развития ключевых и предметных компетенций, которые в образовательных стандартах отражены в качестве универсальных учебных действий. Именно поэтому содержание книги должно включать задания и упражнения, нацеленные на развитие необходимых знаний, умений и навыков.

А. Н. Морозова [8] говорит о том, что в отношении иностранного языка особую актуальность приобретает осмысление роли учебника в достижении личностных и метапредметных результатов обучения, соответствие содержания учебника современным требованиям к предметным результатам обучения, обоснование методологической базы учебника в контексте приоритетных подходов к обучению иностранным языкам, определяющих эффективность учебного процесса в данной предметной области.

Данный автор подчеркивает, что во ФГОС более раннего поколения отсутствовала конкретизация предметных результатов по дисциплине «Иностранный язык» [9], [13], апеллируя к общеобразовательным целям и задачам, а также к универсальным учебным действиям. В данном стандарте не был конкретизирован объём грамматических и лексических знаний, были даны обобщенные формулировки, касающиеся умения говорить, поддерживать диалоги, составлять письменные тексты. Отдельно говорилось о знании грамматики: структуре и видах предложений, понимании основных лексических единиц, формировании понятий о речевой этикете. В данном стандарте не велось речи ни об универсальных учебных действиях, ни о компетенциях, ни о том, какие конкретно образовательные предметные результаты должны быть достигнуты.

Образовательные стандарты первого поколения (2004г.) имели своей основой достаточно обобщенные результаты по английскому языку и поэтому одной из важнейших задач учителя было предоставление конкретных знаний и контроль за усвоением их учениками в контексте субъективного понимания, определения их приоритетности.

Во втором поколении стандартов (2012 г.) в приоритет были поставлены универсальные учебные действия и ориентировались они, почти, как и последующие стандарты на самостоятельный поиск информации, оперирование уже имеющимися знаниями и формирование навыков исследовательской деятельности. Во «главу угла» были поставлены развитие иноязычной коммуникативной компетенции и в ее пространстве личностное развитие обучающегося. Здесь же появились более четкие требования к предметным результатам, которые сформулированы и дифференцированы в отдельную группу [9]. Однако, данные результаты недостаточно четко сформулированы, что представляет некую неопределенность для разработчиков образовательных программ в плане содержания и для учителя в контексте контроля и оценки результатов обучения.

Именно поэтому нам необходимо актуализировать концептуальную опору на когнитивные и коммуникативные компоненты универсальных учебных действий, а также на различные концепции, отражающие исследовательские точки зрения на изучение иностранного языка. Л.В. Щерба, к примеру [8] утверждает, что «обучение иностранному языку – это обучение деятельности: овладение речью, общение, формировании речемыслительной деятельности», поэтому, конечно, мы говорим о сформированных навыках иноязычной коммуникации, а также о тех лингвистических средствах, которые обеспечивают их реализацию. В стандартах последнего поколения (2022 г.) уже присутствуют конкретные формулировки, касающиеся иностранного, в частности, английского языка. Это касается направлений речевой деятельности, сформированности лингвистических конструкций. Четко расписаны те грамматические области и

количество знаний, которые они должны содержать, а также определены конкретные регулятивные, коммуникативные, когнитивные универсальные учебные действия, отражающие специфику английского языка, объем устной и письменной речи. На настоящий момент стандарт содержит самые четкие и подробные требования в отношении предметных результатов по английскому языку по сравнению с двумя предыдущими. Поэтому в данном случае возникла актуальность корректировки содержания учеников по английскому языку в контексте трансформации содержания ФГОС [11].

Как мы уже говорили, ранее, содержание учебных книг по английскому языку должно соответствовать тем задачам, которые определены во ФГОС.

М. В. Степанова, А. Н. Шапов [10] говорят о том, что учебники должны проходить постоянную экспертизу и только на основе экспертной оценки в сочетании с образовательной практикой в них должны вноситься необходимые изменения. И. Л. Бим, упоминаемая в работе данных авторов, уточняет, что в учебном процессе учебник необходимо рассматривать на трех уровнях:

- в качестве одного из средств обучения и в его взаимосвязи с другими инструментами преподавания английского языка. В данном случае оптимальней говорить о создании учебно-методического комплекса, включающего учебник и пособия, рекомендации к нему, чтобы учитель в полной мере мог использовать все средства и на уроке, и для домашнего задания;

- с другой стороны, на настоящий момент выпускается множество вариантов учебников различных авторов, и они отражают субъективную позицию разработчика. Поэтому учителю, который принимает решение работать по определенному учебнику, важно, чтобы эта концепция была ему близка и приемлема;

- и еще одна точка зрения показывает, что учебник является отражением именно методики преподавания английского языка, нацеленной на достижение конкретных результатов в контексте компетенций, знаний, умений и навыков.

По мнению Е. С. Потрикеевой [9], важно говорить о нескольких функциях учебника по английскому языку, в том числе:

- коммуникативной, позволяющей обеспечить базовые знания и навыки обучающихся в контексте иноязычного общения;

- информационной, собственно содержащей языковой материал;

- мотивирующей, повышающей интерес к изучению языка;

- контролирующей, содержащей необходимые задания для оценки знаний;

- развивающей и воспитательной.

Опираясь на эти функции, нужно понимать, что их выполнение в зависимости от трансформации содержания ФГОСов тоже изменяется, как и методы обучения, и содержание учебника. Именно об этом и пойдет далее речь.

Современные учебники английского языка, отражая требования ФГОСов, претерпели некоторые содержательные изменения, которые отражают коррекцию их содержания и методики.

В качестве наиболее ярких примеров, характеризующих взаимосвязь учебника и ФГОС СОО возможно привести «Английский в фокусе» (Spotlight), при помощи которого мы проиллюстрируем и его содержательные характеристики, и его изменения в соответствии с тем, что предъявляют современные образовательные стандарты. Интересней всего будет разобрать данный учебник для 10-11 классов, который является логическим продолжением начального и базового курсов 2-9 классов. Данный учебно-методический комплект «Spotlight» для 10 и 11 класса разработан с учётом требований ФГОС, с учётом Европейских стандартов в области изучения иностранных языков, а также авторской методической концепцией линии УМК «Английский в фокусе». Он включает все разделы, которые предполагают освоение базового уровня владения английским языком. Из всего комплекса нам более всего интересен сам учебник как предмет анализа.

Авторы учебника О.В. Афанасьева, Дж. Дули, И.В. Михеева и др. изначально делали акцент на многообразии тем и тех знаний, умений, которые необходимо сформировать у обучающихся. Однако даже такой полноценный учебно-методический комплекс претерпел изменения в ходе изменений требований образовательных стандартов, пересмотра содержания ЕГЭ и иных объективно обусловленных обстоятельств.

Изначально издание учебника уже предполагало ознакомление обучающихся с множеством тем, связанных не только с языком, но и с окружающим миром, и практикующие специалисты [15] подчеркивают, что большой разницы между изданиями 2008, 2009, 2012 и 2014 гг. не наблюдается за исключением смены нескольких тем. Основные трансформации произошли позже, с появлением ФГОСов третьего поколения, ориентируясь на которые учебники предполагают работу учителей и учеников с аутентичными текстами [4]. Это представляется вполне понятным для этапа старшей школы, на котором обучающиеся уже обладают определенной мотивацией, сформированностью базовых языковых знаний и навыков.

В качестве основных характеристик современного учебника авторы [5], [7] определяют живой, современный и аутентичный английский язык, включение учащихся в изучение различных культур, материалы для подготовки ко всем разделам ЕГЭ. Именно поэтому в контексте содержания ФГОСов третьего поколения основной концепцией учебника является обучение через культуру. В тематику изучения языка включен более обширный страноведческий материал, касающийся и России, и англоговорящих стран, их обычаев и традиций. В контексте такого подхода развиваются коммуникативные, личностные универсальные учебные действия, умение размышлять, аргументировать свою точку зрения.

Именно поэтому в последнем издании учебника много заданий, предполагающих не только чтение, аудирование и письмо, но и самостоятельную работу (составление текстов, выражение своего мнения). Также отличительной чертой данного учебника в контексте последних изменений является то, что в нем нет ничего на русском языке [3]. Это способствует максимальному «погружению» в языковую среду и понимание менталитета, культуры другого народа.

Изменения в соответствии со стандартами 2022 г., как мы говорили, привели к трансформации образовательных результатов, а, следовательно, к изменению содержания ЕГЭ. Конечно, учебник не мог оставаться прежним, и последние изменения ориентированы на максимальное развитие навыков говорения, аудирование, расширение словарного запаса и формирование навыков свободной иноязычной коммуникации не только в контексте знания языка, но и более обширного владения информацией, кругозора. Модульная структура современного учебника включает наличие в каждом модуле разделов “Reading Skills”, “Listening & Speaking Skills”, “Grammar in Use”, “Literature” (“Science”). Анализируя подобное структурирование, мы можем отметить практическую направленность учебника: чтобы выученный грамматический материал, новые слова могли быть использованы, предлагается ознакомиться с произведениями литературы, либо научными достижениями. При этом данная деятельность охватывает сразу несколько форматов: говорение, слушание и чтение.

Завершение модуля разделом “Progress Check” позволяет сочетать все вышеназванные умения и навыки для создания какого-либо творческого, учебного продукта, качественной проверки полученных знаний.

В качестве основных изменений в соответствии с трансформациями ФГОС в учебнике английского необходимо назвать:

- дифференциацию разделов в модульной структуре (аудирование, чтение, говорение) и объединение данных частей в итоговом компоненте, где есть возможность комплексной проверки знаний;
- использование дополнительных материалов (электронных образовательных ресурсов, книги для учителя);
- более «обширная», по сравнению с первыми изданиями тематическая составляющая учебника.

Однако, подводя итоги, необходимо отметить, что изменения касаются не столько содержания учебника, сколько подходов к качественному преподаванию английского, которое возможно при полноценном использовании всех разделов и инструментов учебника. Концептуальная и тематическая база этого и других учебников остается неизменной, с внесением дополнений и качественных изменений по мере трансформации требований ФГОС, однако при работе с изданиями любых авторов учителю необходимо опираться на универсальные учебные действия в качестве образовательных результатов.

В качестве основного вывода необходимо отметить объективную обусловленность тех изменений, которые происходили и происходят в учебниках английского языка. Нацеленность на полноценное использование всех ресурсов учебника, самостоятельная работа, которая основывается не только на знаниях учащегося, но и на поиск дополнительной информации, позволяют использовать учебник как основной инструмент преподавания английского языка.

Множество тем, ориентированность на изучение культуры учитывают специфику обучения в старшей школе, нацеленность на профессию и понимание того, что язык является неотъемлемым средством коммуникации. В соответствии с изменением целей образования, важностью формирования полноценно развитой личности, грамотного высококлассного специалиста менялись и государственные образовательные стандарты, образовательный процесс, отчасти – содержание учебников, в том числе, и по английскому языку. Учитывая динамику современного общества, нужно понимать, что эти изменения далеко не последние, однако прочная концептуальная база для разработки учебника, богатое содержательное наполнение позволят их расширить и углубить, возможно сделать их еще более интересными.

Актуализируя трансформацию образовательных результатов во ФГОС, нами определены не только предметные, но и личностные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия, важно отметить, что основная особенность учебника по английскому языку – это обучение через культуру, традиции, особенности жизни людей: все это способствует не

только отражению образовательных стандартов в процессе обучения, но и формированию механизмов социальной адаптации личности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова, Н. А., Сальникова С. А. Требования федеральных государственных образовательных стандартов, и их реализация в рабочей программе по иностранному языку // Концепт. 2016. №S12. С. 1-9.
2. Бессонова, А. С. Феномен учебной книги по английскому языку в российском образовании / А. С. Бессонова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2025. – № 3. – С. 20-24.
3. Биболетова, М. З., Трубанева, Н. Н. Роль учебно-методического комплекта по иностранному языку в моделировании современной информационно-образовательной среды // Ценности и смыслы. 2018. №5. С. 111-127.
4. Бредихина. И. А., Заинчковский М. М. Отражение реалий иноязычной культуры в учебниках английского языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. №1. С. 71-78.
5. Иностранный язык. Реализация ФГОС основного общего образования: методическое пособие для учителя / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева; под ред. И. Н. Добротиной. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022 – 103 с.: ил.
6. Кодиров, С., Рахманова Ф. Проблемы при создании учебников английского языка // ОИИ. 2021. №6/S. С. 243-247.
7. Макарова, А. Г., Жердев В. А. Создание учебно-методического комплекса по иностранному языку // Педагогика и просвещение. 2024. №2. С. 187-201.
8. Морозова, А. Н. Роль школьного учебника в формировании профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка в области научно-исследовательской деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. №6 (56). С. 8-23.
9. Потрикеева, Е. С. К вопросу оценивания учебника иностранного языка // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. №1. С. 31-36.
10. Степанова, М. В., Шамов А. Н. Критерии экспертной оценки учебника по иностранному языку // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. №6. С. 86-102.
11. Степанова, М. В. Учебник по иностранным языкам для школы как средство реализации актуальных задач иноязычного образования и развития профессиональной компетентности учителя // Педагогический ИМИДЖ. 2019. №1 (42). С. 125-137.
12. Чупина, Н. С. Способы повышения мотивации студентов к изучению английского языка / Н. С. Чупина // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 3. – С. 51-55.
13. Шарифхон, А. Р. Разработка учебников английского языка в соответствии с новой системой образования // Вестник педагогического университета (Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин). 2021. №S5-6 (9-10). С. 71-78.
14. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года №371 (с изменениями на 19 марта 2024 года) от 18.05.2023.Эл. ресурс: <https://fgosreestr.edsoo.ru/educational-program/34>. Режим доступа: fgosreestr.edsoo.ru (Дата обращения 21.11.2025)
15. Чат преподавателей английского языка <https://www.englishteachers.ru/forum/index.php?app=forums&module=forums&controller=topic&id=441&page=21&ysclid=mi9wbmhysy603120995> Эл. ресурс. Режим доступа: www.englishteachers.ru (Дата обращения 22.11.2025)

## A TEXTBOOK ON ENGLISH AS A MEANS OF IMPLEMENTING FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

*Bessonova A.S.*

The study examines the dynamics of changes in the content and methodology of teaching English in the context of the transformation of generations of Federal Educational Standards (FES). The author studies the functions and structure of English learners, taking into account the change in educational outcomes. Much attention is paid to the teacher's professional competence, their ability to adjust the learning process based on the goals, and objectives set. Additionally, the overall goals and objectives of learning English are identified at the beginning of the process to determine the most effective methods to use.

Considering a textbook as a means of teaching a foreign language, the author analyzes the changes that occurred during the transformation of the Federal State Educational Standards and determines the expected effectiveness of these transformations. Based on a systemic-activity approach,

the author identifies the specific features of textbook composition, teachers' work with them, and the goals that are achieved during the learning process. The article provides examples of English textbooks that reflect the changes in the standards and analyzes their essential characteristics.

The purpose of this study is to characterize English textbooks as a pedagogical tool for implementing the Federal State Educational Standards. The object is the process of teaching English, and the subject is changes in the content of textbooks.

**Keywords:** educational standard, educational content, textbook, English language, working program, professional competence, methodological manuals, expert assessment.

УДК 37.013

# МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Грозенков Максим Андреевич**

Аспирант,

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования  
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования  
имени К.Д. Ушинского, г. Санкт-Петербург, Россия  
SPIN-код 6675-4336

*Статья посвящена решению актуальной воспитательной задачи в школе – социальному самоопределению старшеклассников. В работе представлена теоретическая модель педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников в процессе проектной деятельности. В исследовании описана структура модели, включающая научно-методический, процессуальный (педагогическое сопровождение) и результативные блоки, а также выделены ключевые педагогические условия и методы ее реализации. Новизна заключается в интеграции методологических принципов системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, что позволяет трансформировать формальную проектную задачу в пространство социального самоопределения старшеклассников. Результатом применения модели является поэтапное формирование социальной идентичности старшеклассника при реализации проектного замысла, выражающееся в обретении ценностных ориентацией, знаний о социуме и практических навыков взаимодействия с окружающим миром. Модель служит концептуальной основой для дальнейшего проектирования диагностических материалов в сфере воспитания. Материалы статьи могут быть использованы для совершенствования практики воспитания в старшей школе.*

**Ключевые слова:** социальное самоопределение, педагогическое сопровождение, проектная деятельность, системно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, теоретическая модель, воспитательная задача, социализация.

\*\*\*\*\*

В современной образовательной парадигме проектная деятельность является эффективным пространством для социального самоопределения старшеклассников. Период юношества характеризуется активным поиском личностной и социальной позиции, а реализация социальных практик позволяет создать необходимые условия для активной субъектной деятельности старшего подростка. Воздействия внешней среды могут определять поведение индивида напрямую, но сознательный выбор и адаптация в обществе происходят только через формирование собственных координат в системе человеческих отношений [1].

При реализации проектного замысла старшеклассник сталкивается с ситуацией выбора, необходимостью его осмысления и последующим принятием ответственности за принятые решения. Необходимость выбора цели, задач, ресурсов, партнеров, этических оснований деятельности моделирует ситуацию жизненного самоопределения, где выбор осознанной стратегии определяет не только конкретный результат, но и оказывает влияние на внутренние ценностно-смысловые установки в дальнейшей жизни, этот процесс, по С.Л. Рубинштейну, есть акт самодетерминации, «где внешнее преломляется через внутреннее» [2].

Образовательные учреждения сталкиваются с противоречием, когда правовые документы декларируют высокие требования не только к образовательным результатам выпускников в соответствии с «Портретом выпускника школы», но и объявляют школу пространством социального самоопределения, предъявляя высокие требования к готовности педагогов в области педагогического сопровождения, индивидуализации и персонализации [3]. При этом, зачастую образовательное пространство школы не структурируется и не используется педагогами целенаправленно для решения задач социализации подрастающего поколения, а само педагогическое сопровождение не выстраивается как индивидуализированная траектория, отталкивающаяся от диагностированного запроса и возможностей конкретного старшеклассника.

В статье раскрывается логика перехода от индивидуального запроса старшеклассника к проектированию педагогического сопровождения в пространстве проектной деятельности,

ориентированном на социальное самоопределение. В статье описана модель педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников в проектной деятельности в условиях реализации системно-деятельностного и личностно-ориентированного педагогических подходов. Новизна модели заключается в интеграции методологических принципов системно-деятельностного (далее – СДП) и личностно-ориентированного педагогических (далее – ЛОП) подходов применительно к задаче педагогического сопровождения в контексте индивидуализированной траектории, переводящей формальную проектную задачу в пространство личностного смыслообразования.

Развивая концепцию социального самоопределения А. Маслоу, Э. Фромм, А.Г. Ковалев, И.С. Кон, М.И. Рожков, Г.С. Селевко, Г.А. Цукерман и др., в своих трудах описали технологии субъектной активности ученика в образовательном процессе и отмечают, что каждый человек – личность и индивидуальность, стремящаяся к реализации своего потенциала. Соблюдение принципов организации таких педагогических условий позволит личности воспитанника развиваться через внутренние механизмы самоактуализации (по Фромму), постепенно конструировать свою личность через присвоение культурных ценностей (по Кону) и преодолевать возникающие трудности в следствии собственной активности (по Рожкову) [4], [5], [6].

В педагогической науке нет единого подхода к определению понятия «социальное самоопределение». Педагогический словарь под ред. Б.М. Бим-Бад предлагает следующее широкое определение: «самоопределение – центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений» [7]. В нашей работе мы будем понимать под «социальным самоопределением» сложный и поэтапный процесс активного выявления, осознания и утверждения своей позиции в системе общественных отношений. Социальное самоопределение может рассматриваться как процесс и как результат деятельности. Как процесс для старшего подростка оно характеризуется интенсивностью и личной значимостью на основе индивидуальных особенностей, ценностей и соотношении собственного «Я» с ожиданиями общества, а как результат – связано с решением задач формирования образовательных, профессиональных и личностных стратегий [8].

Решение проблемы социального самоопределения старшеклассников как актуальной задачи воспитания школы может осуществляться за счет интеграции СДП и ЛОП. Отечественные ученые в своих трудах выделяли самостоятельную деятельность как необходимое качество личности, напрямую связанное с развитием через преобразование экзогенного во внешней социокультурной среде во внутренние (эндогенные) смыслы и мотивы.

Рассматривая СДП (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.), акцент делается на деятельности как движущей силе преобразования личности. Обретение социальной идентичности рассматривается не как статичный результат, который единожды достигается человеком, а как развитие, разворачивающееся в активности и общении [9]. В таком контексте самоопределение рассматривается как результат включенности личности в социально значимую деятельность, в ходе которой происходит освоение системы социальных ролей, усвоение общественных норм и через рефлекссию этих процессов формируется собственная субъектная позиция воспитанника [10]. Таким образом, социальное самоопределение ученика – не спонтанный процесс, а характеристика, которая формируется в специально организованной, сопровождаемой педагогом, деятельности, где старшеклассник в силу возрастных особенностей получает опыт личного осмысленного выбора и социального взаимодействия.

Рассматривая ЛОП (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.) внимание уделяется построению индивидуальной траектории самоопределения старшеклассника как самостоятельной и неповторимой личности и обуславливается уникальностью опыта (по И.С. Якиманской), субъектной позицией (по В.В. Серикову), диалогичностью взаимодействия (по Е.В. Бондаревской). И.С. Якиманская в своих трудах описала, что каждый ученик по-своему интерпретирует общие социальные нормы, исходя из своих ценностей, интересов и жизненного контекста [11]. Научная школа В.В. Серикова рассматривает самоопределение в контексте соблюдения условия активной позиции самого подростка, его готовности к самостоятельному выбору и принятием ответственности за него [12]. В работах Е.В. Бондаревской самоопределение происходит за счет диалогического общения между педагогом и учеником на условиях, когда готовые решения не навязываются взрослыми, а являются продуктом самостоятельного осмысления собственных запросов подростка [13]. Обобщая представленные идеи, обретение подростком социальной идентичности происходит не просто через усвоение внешних требований общества, а с помощью поиска личностно значимых смыслов в тех ролях и видах деятельности, которые предлагает социум.

Интеграция СДП и ЛОП позволяет представить на рисунке 1 модель педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассника в проектной деятельности.



*Рисунок 1 – Модель педагогического сопровождения социального самоопределения старшекласников в проектной деятельности*

Нами предлагается теоретическая модель, интегрирующая методологические принципы обоих подходов, а ее описание является ответом на выявленное противоречие: несмотря на то, что проектная деятельность представляет собой пространство для социального самоопределения, ее воспитательный потенциал зачастую не реализуется в полной мере из-за отсутствия целостной системы сопровождения, ориентированной на индивидуальный запрос и развитие социальной идентичности старшекласника.

К ключевым элементам СДП мы относим системные условия, определяемые нормативными документами, и выделяем сопутствующие организационные вызовы. На их основе нами описываются принципы отбора педагогических методов, способствующих социальному самоопределению старшекласников в процессе проектной деятельности.

Системно-деятельностный компонент задает логику организации проектной деятельности как последовательности социально значимых действий, моделирующих ситуации жизненного выбора. Проектная деятельность трактуется как практика, в которой старшекласник, сталкиваясь с необходимостью анализа социальной проблемы, согласования действий с партнерами и рефлексии результатов, осваивает систему социальных ролей и норм.

Нами выделены три группы системных условий, непосредственно вытекающих из принципов системно-деятельностного подхода для нашей модели.

- организационные условия включают моделирование элементов общественной жизни в образовательной среде (волонтерский отряд, партнерские проекты, школьная конференция);
- содержательные условия создаются с помощью методов, моделирующих социальные взаимодействия;
- психолого-педагогические условия, основанные на диагностике и индивидуализации.

Организационные вызовы отражают устройство современной массовой школы и связаны с формализацией учебно-воспитательных процессов. Отдельно мы отмечаем риски превращения воспитательных мероприятий и проектной деятельности в формальные акции, лишённые личностной значимости для учащихся. Школы сталкиваются с ресурсными ограничениями – нехваткой кадров с тьюторскими компетенциями, отсутствием инфраструктуры социального партнерства. С методической точки зрения наблюдается проблема мониторинга результативности педагогического сопровождения, заключающаяся в сложности измерения развитости личностных качеств учеников.

В логике СДП мы выделяем следующие принципы отбора педагогических методов, способствующие социальному самоопределению старшекласников в процессе проектной деятельности:

- принцип социально-ориентированной деятельности (приоритет реального взаимодействия с социальной средой);
- принцип структурной целостности (компенсация ресурсных ограничений через интегративные методы обучения);
- принцип диагностической обоснованности (преодоление проблем мониторинга через анализ качественных показателей социальной самоидентификации обучающихся);
- принцип рефлексивной управляемости (все этапы проектирования включают осмысление социального опыта);
- принцип ресурсной компенсации (активизация внутренних ресурсов образовательной системы и коллектива).

Таким образом, выделенные принципы обеспечивают соответствие методов системным условиям и позволяют минимизировать организационные вызовы при сохранении деятельностной природы социального самоопределения. Однако, задавая общую алгоритмику процесса, системно-деятельностный подход не обеспечивает в полной мере индивидуализации

траектории развития и результативной самоидентификации обучающихся старшей школы в процессе учебного проектирования.

К определяющим элементам ЛОП мы относим принципы, условия и конкретные методы педагогического сопровождения реализации проектного замысла.

Такие педагогические условия составляют содержательно-смысловой компонент модели, опирающийся на уникальность личного опыта ученика, субъектную позицию подростка и диалогичность как характеристику педагогического сопровождения. Ориентация на выявление, поддержку и сопровождение индивидуального познавательного и социального запроса старшеклассника превращает внешне заданную проектную задачу в пространство личностно-значимого смыслообразования.

К ключевым принципам ЛОП мы относим:

- принцип субъектности: создание условий для осознанного выбора и авторской позиции ученика (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская);
- принцип индивидуализации; учет субъектного опыта, ценностно-смысловой аспект социального проектирования (И.С. Якиманская);
- принцип диалогичности; педагогическое сопровождение как диалог вне навязывания готовых решений (Е.В. Бондаревская, В.С. Библер) [14].
- принцип персонификации; проектирование личностно-значимых ситуаций, требующих нравственного выбора (В.В. Сериков);
- принцип поддержки: создание условий для самораскрытия и реализации потенциала личности (О.С. Газман) [15].

Исходя из принципов ЛОП мы выделяем психолого-педагогические условия, способствующие социальному самоопределению в условиях педагогического сопровождения проектной деятельности:

- эмоционально-психологические: доверительная атмосфера, ситуация успеха, психологическая безопасность, учет возрастных и индивидуальной особенностей;
- условия индивидуализации образовательного процесса: диагностика и учет субъектного опыта, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий, создание «зон свободы» для проявления личностной позиции;
- диалогические условия: субъект-субъектное взаимодействие, создание пространства для диалога, использование методов фасилитации;
- культуросообразные условия: интеграция социокультурного пространства, учет традиционных ценностей, организация добровольческой деятельности как средства культурной идентификации;
- условия профессиональной готовности педагога: сформированность тьюторских компетенций, владение технологиями педагогической поддержки и сопровождения, готовность к созданию личностно-развивающих ситуаций.

Охарактеризуем педагогические методы сопровождения, способствующие социальному самоопределению старшеклассников в проектной деятельности. В соответствии с интегрирующими принципами модели методы сопровождения социального самоопределения в проектной деятельности объединяют инструментарий СДП и ЛОП:

- методы организации социально-ориентированной деятельности (логика СДП): социальные пробы, волонтерские проекты, краеведческие исследования, моделирование общественных институтов;
- методы индивидуализации и поддержки субъектности (логика ЛОП): тьюторское консультирование при проектировании ИОМ, личностно-ресурсное картирование, ведение портфолио [16].
- рефлексивно-диалогические методы (интеграция СДП и ЛОП): педагогические мастерские, проблемно-диалогические дискуссии, групповые интервью, анализ кейсов нравственного выбора.

Общим для всех методов является создание педагогических условий, где внешняя социальная задача становится пространством внутреннего смыслообразования.

Таким образом, синергия двух подходов обеспечивает методологическую целостность модели и обеспечивает переход от формального выполнения проекта в условиях педагогического сопровождения к самостоятельной и осмысленной деятельности, поддерживающей социальное самоопределение старшеклассника.

Подробнее рассмотрим проекцию принципов на компоненты результата модели. Принципы личностно-ориентированного подхода (субъектность, диалогичность, поддержка) непосредственно детерминируют развитие ценностных ориентаций, а принципы системно-деятельностного подхода (социальная ориентированность, структурная целостность) обеспечивают формирование знаний о социуме. Практические навыки социализации складываются под воздействием комплекса принципов: организационные условия создают среду

для отработки коммуникативных и организационных компетенций, а психолого-педагогические условия обеспечивают личностное принятие социальных ролей через социализирующие практики и пробы.

Каждый компонент результата нашей модели обеспечивается согласованием принципов и методов двух подходов, что проиллюстрировано в таблице 1:

Таблица 1.

*Компоненты результата педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников в проектной деятельности*

Компонент результата	Ключевые принципы	Механизм формирования
Ценностные ориентации	Субъектность, диалогичность личностно-ориентированного подхода	Рефлексия нравственного выбора в личностно-значимых ситуациях
Знания о социуме	Социальная ориентированность, структурная целостность системно-деятельностного подхода	Анализ социальных систем через проектную деятельность
Практические навыки	Комплекс принципов обоих подходов	Апробация социальных ролей в реальных и модельных ситуациях

Предлагаемая нами теоретическая модель представляет собой концептуальную основу для организации педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников в процессе проектной деятельности и описывает его ключевые механизмы и содержательные направления.

Основным результатом нашего исследования стала теоретическая модель, направленная на разрешение существующего противоречия современной школы: между требованием к формированию социальной идентичности выпускника и отсутствием целостной педагогической модели такого процесса. Мы предлагаем вести сопровождение социального самоопределения старшеклассников через проектную деятельность на основе интеграции системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Такое сочетание позволяет, организовать социально значимую деятельность для старшеклассника и обеспечить ее личностное принятие и смыслообразование в ходе реализации личностно-значимого проектного замысла.

Конструктивно модель включает три взаимосвязанных компонента: научно-методический (принципы и методы), процессуальный и результативный. Практическая значимость работы заключается в создании концептуального каркаса для совершенствования воспитательной работы: модель может служить основой для разработки диагностического инструментария и подготовки педагогов к роли тьюторов. Таким образом, исследование предлагает конкретный путь трансформации проектной деятельности из формального требования в действенный инструмент воспитания, направленного на социальное самоопределение старшеклассников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 713 с.
3. Шарапова, О. С. Внедрение индивидуального проекта в старшую школу как инновация «сверху» (из опыта работы крупных образовательных комплексов г. Москвы) / О. С. Шарапова // Исследователь/Researcher. – 2023. – № 4 (44). – С. 30–51.
4. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; пер. с англ. Г. Ф. Швейника, Г. А. Новичковой ; науч. ред. П. С. Гуревич. – Москва : Академический Проект, 2007. – 272 с. – (Психологические технологии).
5. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 225 с.
6. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания : учебное пособие для студентов вузов / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Москва : Владос-Пресс, 2004. – 384 с.
7. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.

8. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – Москва : Российский фонд фундаментальных исследований, 1995. – 113 с.
9. Рубцов, В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования : деятельностный подход / В.В. Рубцов. – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2008.
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Рос. Акад. образования, Психологический ин-т, Междунар. Ассоциация "Развивающее обучение". – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
11. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Издание 2-е. – Москва : Сентябрь, 2000. – 112 с.
12. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. – Москва : б. и., 1998. – 289 с.
13. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 351 с.
14. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) – на гранях логики культуры // Книга избранных очерков. М.: Русское феноменологическое общество, 1997. 440 с.
15. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Москва : Инноватор, 1995. – Вып. 3. – С. 58–64.
16. Ковалева, Т. М. Личностно-ресурсное картирование как средство реализации идеи опосредствования [Текст] / Т. М. Ковалева // 12-е Междунар. Чтения памяти Л. С. Выготского: материалы Чтений РГГУ (14–17 нояб. 2011). – М.: РГГУ, 2011.

#### **A MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SOCIAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN PROJECT ACTIVITIES**

**Grozenkov M.A.**

The article is devoted to solving an urgent educational task in school – the social self-determination of high school students. The paper presents a theoretical model of pedagogical support for the social self-determination of high school students in the process of project activities. The study describes the structure of the model, which includes scientific, methodological, procedural (pedagogical support) and effective blocks, as well as highlights the key pedagogical conditions and methods of its implementation. The novelty lies in the integration of methodological principles of system-activity and personality-oriented approaches, which makes it possible to transform a formal project task into a space of social self-determination of high school students. The result of applying the model is the gradual formation of a high school student's social identity during the implementation of the project plan, expressed in the acquisition of value orientation, knowledge about society and practical skills of interaction with the outside world. The model serves as a conceptual basis for further design of diagnostic materials in the field of education. The materials of the article can be used to improve the practice of education in high school.

**Keywords:** social self-determination, pedagogical support, project activity, system-activity approach, personality-oriented approach, theoretical model, educational task, socialization.

УДК 378

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИИ ПРОГРАММ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ

**Литеина Лилия Михайловна**

*Старший преподаватель кафедры уголовного процесса,  
Казанский юридический института МВД России, Казань, Россия  
SPIN-код 5022-7015*

*Патриотическое воспитание курсантов образовательных организаций, подведомственных МВД РФ, играет ключевую роль в подготовке высококвалифицированных кадров, обладающих высоким уровнем гражданской сознательности, чувством ответственности и преданности своему долгу защиты интересов общества и государства. Одним из перспективных направлений совершенствования процесса патриотического воспитания курсантов выступает интеграция целевых программ духовно-нравственного воспитания в образовательный процесс, обеспечивающая единство профессионального обучения и личностного развития будущих сотрудников ОВД. Целью статьи является теоретическое обоснование и разработка модельных представлений о процессе патриотического воспитания будущих сотрудников ОВД через призму интеграции целевых программ духовно-нравственного воспитания в систему их профессионального образования. В статье определена сущность патриотизма как основного компонента системы нравственных ценностей будущих сотрудников ОВД, сформулированы принципы патриотического воспитания курсантов образовательных организаций системы МВД РФ, определены значение и потенциал интеграции духовно-нравственных программ в образовательный процесс, представлена структурно-содержательная модель интегрированной системы патриотического воспитания курсантов образовательных организаций МВД РФ, проанализирован и обобщен успешный практический опыт реализации данной модели в Казанском юридическом институте МВД РФ.*

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание курсантов, принципы патриотического воспитания курсантов образовательных организаций МВД РФ, интегрированная система патриотического воспитания курсантов.

\*\*\*\*\*

Современная геополитическая обстановка, характеризующаяся высокой динамикой трансформации общественных отношений, усилением информационного противоборства и попытками девальвации традиционных российских духовно-нравственных ценностей, предъявляет особые требования к личностным и профессиональным качествам сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации (ОВД РФ). Патриотическое воспитание будущих полицейских является важнейшим направлением образовательной деятельности вузов системы Министерства внутренних дел Российской Федерации, поскольку подготовка кадров должна учитывать необходимость повышения уровня духовного и нравственного сознания курсантов и слушателей, а также необходимость формирования и развития устойчивых морально-психологических качеств личности будущих сотрудников ОВД, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи в условиях нарастающей социальной нестабильности и потенциальных угроз национальной безопасности. Выполнение служебных обязанностей требует от сотрудников ОВД проявления высокого чувства долга, ответственности, честности и преданности своему народу и государству, поэтому можно сказать, что вопросы профессионального образования курсантов находятся на стыке двух направлений: академической подготовки и воспитательной работы, ориентированной на развитие морального облика будущего сотрудника полиции. В данных условиях интеграция программ духовно-нравственного воспитания в учебный процесс становится важным фактором эффективного формирования необходимых личностных качеств будущих сотрудников ОВД, поскольку их

будущая профессиональная деятельность должна быть основана на принципах гуманизма, законности, справедливости и объективности [1]. Деятельность сотрудников ОВД сопряжена не только с высокими физическими и психологическими нагрузками, но и с необходимостью принятия ответственных решений, напрямую затрагивающих права и свободы граждан, а также основы государственной безопасности. В этих условиях формирование у курсантов – будущих сотрудников ОВД устойчивой системы нравственных ориентиров, стержнем которой является патриотизм, становится задачей стратегической важности.

Актуальность темы обусловлена также рядом внутренних вызовов, среди которых наиболее значимыми являются необходимость повышения престижа службы в органах внутренних дел, укрепления доверия населения к полиции и противодействие коррупционным проявлениям и профессиональной деформации. Профессиональная подготовка курсантов ведомственных образовательных организаций долгое время была сфокусирована преимущественно на формировании специальных знаний, умений и навыков. Однако сегодня очевидно, что без целостного духовно-нравственного становления личности, без воспитания глубокого и осознанного чувства патриотизма эффективное выполнение служебных обязанностей, сохранение профессиональной чести и достоинства весьма затруднительно [2]. Интеграция программ духовно-нравственного воспитания в образовательный процесс выступает ключевым механизмом решения данной проблемы, обеспечивая синтез профессиональной компетентности и гражданской зрелости будущего сотрудника ОВД РФ.

*Целью* данного исследования является теоретическое обоснование и разработка модельных представлений о процессе патриотического воспитания будущих сотрудников ОВД через призму интеграции целевых программ духовно-нравственного воспитания в систему их профессионального образования. Для достижения поставленной цели в рамках исследования решаются следующие задачи: раскрыть сущность патриотизма как основного компонента системы нравственных ценностей курсанта; определить значение и потенциал интеграции духовно-нравственных программ в образовательный процесс; выделить показатели и критерии эффективности патриотического воспитания; проанализировать и обобщить успешный практический опыт реализации данного подхода на примере Казанского юридического института МВД России.

Патриотизм в контексте профессиональной подготовки сотрудников ОВД не сводится к абстрактной любви к Родине. Большинство современных исследователей считают, что патриотизм является системообразующим свойством личности сотрудника полиции, включая в себя такие значимые ценностно-смысловые характеристики, как мировоззрение, мотивы, интересы, цели, жизненные ценности [3, С. 192]. Кроме того, размышляя о значении патриотизма и патриотических ценностей в структуре духовно-нравственной культуры курсантов, авторы отмечают, что именно патриотизм выступает основой духовно-нравственных установок сотрудника полиции, позволяя воспринимать работу в органах внутренних дел как патриотический долг оказания помощи гражданам своей страны, а присягу сотрудника полиции как клятву, по морально-этической значимости сопоставимую с клятвой Гиппократу [4, С. 157].

Патриотизм представляет собой сложное социально-психологическое и философское явление, которое проявляется в разных аспектах человеческой жизни. Обратимся к определению данного понятия в современной науке. С одной стороны, патриотизм рассматривается как качество личности, которое базируется на чувствах любви к Родине, национальной гордости, верности Отечеству и умения ставить сверхлические цели [5]. Патриотизм как интегративное личностное качество отражает устойчивые характеристики индивида, проявляющиеся в приверженности своему народу, государству и культуре. Авторы, исследующие этот аспект, подчеркивают важность внутренней мотивации и осознанного выбора ценностей, связанных с национальной принадлежностью. Так, К. Н. Леонтьев утверждает, что патриотизм формируется через осмысление исторического опыта нации и идентификацию себя с её культурными традициями и духовно-нравственными ценностями через сознательное участие в благосостоянии и защите интересов родины [6]. А. М. Душкин, рассматривая патриотизм как философскую категорию, отмечает, что в современных условиях наблюдается некоторая дезинтеграция общества относительно сущности данного понятия, что вызывает необходимость более четкого разграничения патриотизма и смежных феноменов консолидации социума через осмысление целесообразности и рационалистичности социального единства. Патриотизм, по мнению автора, может быть двух видов: природным и искусственным. При этом природный патриотизм представляет собой феномен, предполагающий собственное смысловое символическое и священное пространство личности, которое сложно поддается рациональному анализу, искусственный же патриотизм базируется на внешней идеологии и зачастую граничит с национализмом [7, С. 9-10]. Р. Е. Селеверстов и Е. Н. Ткач, обращаясь к проблеме патриотизма с социально-психологической точки зрения, рассматривают данную категорию как интегральную характеристику личности, которая включает

в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты и является одной из базовых составляющих национального самосознания народа [8].

С другой стороны, патриотизм выступает как один из наиболее значимых компонентов в системе духовно-нравственных ценностей. Эта ценность воплощается в любви к стране, ее жителям, традициям, территориям, природным особенностям, а также в стремлении к защите национального суверенитета и территориальной целостности, следование патриотизму обеспечивает укрепление национальной идентичности и государственности. [9].

Принимая личностно-ориентированную концепцию в качестве системообразующей в связи с тем, что в педагогической теории и практике формирование патриотизма у обучающихся выступает одной из приоритетных задач воспитания и развития личности, в рамках данного исследования *патриотизм* рассматривается как интегративное качество личности, основанное на чувстве любви и преданности своей Родине, выражающееся в ценностном отношении к её истории, культуре, традициям и ценностям, готовности защищать интересы государства и способствовать его процветанию, а также осознание ответственности перед обществом и желание внести вклад в развитие и укрепление своего народа и страны. В структуре нравственного облика курсанта патриотизм выполняет системообразующую функцию, являясь мотивационной основой служебной деятельности.

Структура патриотизма как интегральной характеристики личности курсантов образовательных организаций, подведомственных МВД РФ, включает в себя когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент предполагает наличие у курсанта системных знаний об истории, культурных традициях, правовых основах и национальных интересах России, понимание роли и места органов внутренних дел в системе обеспечения государственной безопасности, осознание социальной значимости своей будущей профессии.

Эмоционально-ценностный компонент патриотизма курсанта включает в себя чувство гордости за свою страну, её историю и достижения, уважение к символам государственности, чувство долга и ответственности за защиту правопорядка. Именно этот компонент формирует внутреннюю готовность к самопожертвованию и выполнению служебного долга даже в тяжелых и экстремальных условиях.

Поведенческий компонент находит свое выражение в активной и добросовестной гражданской и профессиональной позиции. Это готовность действовать в соответствии с законом и присягой, проявлять инициативу в укреплении правопорядка, личную дисциплинированность и стремление к профессиональному совершенствованию.

Патриотизм как интегральное качество личности, интегрированный в систему нравственных ценностей курсанта, трансформируется из абстрактной идеи в конкретный принцип служебного поведения, определяющий его моральную устойчивость, верность долгу и неприятие любых форм противоправного поведения.

Современные исследования показывают, что существует прямая связь между приоритетом традиционных духовно-нравственных ценностей и степенью выраженности патриотизма, т.е. патриотизм более выражен у приверженцев традиционных ценностей. При этом у российской молодежи достаточно высокий уровень осведомленности о патриотизме, но все же преобладают эгоцентрические установки [10]. Это может свидетельствовать о том, что далеко не все молодые люди воспринимают патриотизм как ценность, многие из них лишь номинально транслируют сведения о значимости патриотизма как важной характеристики гражданина своей страны, но не имеют глубоких и осознаваемых ценностных установок патриотического характера.

Патриотическое воспитание является важным аспектом образования на всех его этапах. В.А. Сухомлинский указывал на то, что, фундаментом патриотического воспитания выступает «идея Родины, как национальный идеал, который особо важен для воспитания» [11, с. 267].

Патриотическое воспитание курсантов образовательных организаций, подведомственных Министерству внутренних дел Российской Федерации, представляет собой целенаправленный процесс формирования гражданских качеств курсантов, основанных на системе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, чувства долга перед Родиной, уважения к истории своего государства, готовности защищать её безопасность и правопорядок, укрепление нравственности и морали будущих сотрудников органов внутренних дел. Данный процесс осуществляется посредством организации систематической образовательной, воспитательной и культурно-просветительной деятельности, направленной на развитие высоких морально-психологических качеств будущих сотрудников полиции, формирование ответственного и позитивного отношения к службе, соблюдение норм профессиональной этики, укрепление приверженности общечеловеческим ценностям и принципам справедливости.

Исходя из специфики образовательной деятельности организаций системы МВД России, основными принципами патриотического воспитания курсантов образовательных организаций,

подведомственных МВД РФ, на наш взгляд, выступают принципы профессионализма и ответственности, исторической преемственности, гуманизма и уважения прав человека, непрерывности и целостности процесса патриотического воспитания курсантов (см. рисунок 1).



*Источник: Составлено автором на основании [1,2,3,4]*

*Рисунок 1 – Принципы патриотического воспитания курсантов образовательных организаций МВД РФ*

Принцип профессионализма и ответственности в патриотическом воспитании курсантов образовательных организаций МВД РФ заключается в том, что высокий уровень профессионализма сотрудников ОВД предполагает не только наличие качественных профессиональных знаний и навыков, необходимых для успешного исполнения служебных обязанностей, но и осознание личной ответственности за принимаемые решения и поступки, строгое следование принципам служебного долга и этики, приоритетность интересов государства и общества, определяющие моральную устойчивость курсанта, верность долгу и неприятие любых форм противоправного поведения. Реализация данного принципа на практике требует системного включения элементов патриотического воспитания в процесс формирования профессиональных компетенции курсантов на всех его этапах.

Принцип исторической преемственности определяет необходимость изучения исторических корней и опыта прошлого в процессе патриотического воспитания курсантов, которые помогают сформировать понимание значимости традиций и обычаев российского народа, чувство гордости за свою страну и готовность сохранить и передать следующим поколениям ее культурное наследие.

Принцип гуманизма и уважения прав человека предполагает построение процесса патриотического воспитания с опорой на уважение человеческого достоинства, справедливость и честность, которые являются основой профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов. Важнейшим элементом патриотического воспитания является формирование профессиональной этики и высокой профессиональной культуры, в т.ч. культуры взаимодействия с гражданами и коллегами.

Принцип непрерывности и целостности процесса патриотического воспитания курсантов предполагает, что формирование патриотизма – это процесс, который целенаправленно реализуется, начиная с первых дней поступления курсанта в образовательную организацию и продолжается постоянно на протяжении всего периода обучения и службы. Реализация учебных дисциплин и воспитательных мероприятий должна в полном и неделимом единстве целостного образовательного процесса обеспечивать комплексное усвоение теоретических знаний, практических навыков и личностных качеств как интегрированного результата патриотического воспитания курсантов.

Интеграция программ духовно-нравственного воспитания в образовательный процесс выступает одним из содержательных аспектов реализации принципа непрерывности и целостности патриотического воспитания. Значение интеграции программ духовно-

нравственного воспитания в образовательный процесс подготовки курсантов обусловлено необходимостью комплексного подхода к формированию профессионально-личностных качеств будущих сотрудников ОВД. Интеграция программ духовно-нравственного воспитания в профессиональное образование курсантов представляет собой целенаправленный процесс обогащения учебно-воспитательной деятельности содержанием, формами и методами, способствующими формированию целостной личности с высоким уровнем патриотизма, развитым правосознанием, моральными принципами и гражданской ответственностью. Интеграция оказывает синергетический эффект, позволяя преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и воспитательной работой. Нравственные категории (долг, честь, достоинство, справедливость) перестают быть лишь предметом лекций и назиданий, а становятся живым смыслом, наполняющим профессиональные дисциплины и производственную практику. Через призму духовно-нравственных ценностей у курсанта формируется профессиональная идентичность, понимание своей роли в качестве защитника закона, прав граждан и государственных устоев. Этот процесс способствует более осознанному и ответственному отношению курсантов к учебе и будущей службе. Интеграция в образовательный процесс программ духовно-нравственного воспитания, включающих элементы психологической подготовки, case-study, дискуссии на этические темы, в т.ч. связанные с проблемами патриотизма и его значения для сотрудников ОВД, содействуют развитию у будущих сотрудников способности к сопереживанию, пониманию мотивов поведения людей, что крайне важно в их непосредственной работе с гражданами. Интеграция должна носить не эпизодический, а сквозной характер, пронизывая все этапы обучения – от лекционных занятий и семинаров до практик, самостоятельной работы и внеучебной деятельности. Практически реализация интеграционных подходов при организации патриотического воспитания курсантов возможна благодаря созданию сквозных модулей воспитания, включенных в учебные планы, курсов гуманитарного цикла, факультативных занятий, тематических семинаров, конференций, круглых столов, спортивных соревнований, культурно-массовых мероприятий, военно-патриотических лагерей, экскурсий, встреч с ветеранами правоохранительных органов и участниками боевых действий, в т.ч. сотрудниками ОВД, являющихся участниками и героями СВО. Эффективность интеграции программ духовно-нравственного воспитания в образовательный процесс во многом зависит от специфики конкретной образовательной организации, включая квалификацию преподавательского состава, материально-техническое оснащение, организационные условия проведения занятий и мероприятий, мотивацию самих обучающихся, заинтересованность руководства вуза в достижении положительных результатов воспитательного процесса.

Успешным примером патриотического воспитания будущих сотрудников ОВД в рамках интеграции программ духовно-нравственного воспитания в процесс профессионального образования курсантов является опыт Казанского юридического института МВД России. В институте создана интегрированная система воспитательной работы, построенная на принципах патриотического воспитания, изложенных выше (см. рисунок 2).



Источник: Составлено автором на основании систематизации педагогического опыта

Рисунок 2 – Интегрированная система патриотического воспитания курсантов образовательных организаций МВД РФ

Компонентами интегрированной системы воспитательной работы, построенной на принципах патриотического воспитания, выступают использование потенциала музейной педагогики, применение мемориальных и церемониальных практик, а также обогащение содержания учебных дисциплин материалом на основе патриотического воспитания. На базе института действует музей, который является центром патриотической работы. Курсанты вовлекаются не только в качестве экскурсантов, но и в качестве создателей экспозиций,

исследователей истории ведомства, что формирует у них живое, эмоционально окрашенное отношение к традициям службы. Институт активно участвует в мероприятиях, посвященных Великой Отечественной войне, организует встречи с ветеранами ОВД и Вооруженных Сил. Такое непосредственное общение с носителями традиций служения оказывает мощное воспитательное воздействие. На базе музея также проводятся учебные занятия, которые, позволяют курсантам не только получать теоретические знания, но и эмоционально погружаться в исторические события, что, безусловно, способствует более глубокому усвоению материала и формированию патриотических чувств.

В рамках церемониальной практики традиционно реализуются торжественные ритуалы принятия Присяги, вручения погон, посвящения в курсанты, которые выстраиваются как эмоционально насыщенные события, подчеркивающие значимость момента и ответственность выбранного профессионального пути будущих сотрудников ОВД. Это мощный инструмент формирования корпоративного духа и чувства сопричастности.

Интеграция компонентов патриотического воспитания в учебный процесс происходит за счет обогащения патриотическим содержанием учебных дисциплин и организации проектно-исследовательской и проектно-творческой деятельности курсантов. В рамках преподавания профессиональных дисциплин преподаватели института активно используют исторические примеры героизма и доблести сотрудников органов внутренних дел, организуют дискуссии, деловые игры и кейсы, содержание которых затрагивает проблемы патриотизма, профессиональной этики и морального выбора будущих сотрудников ОВД. Представленная система патриотического воспитания курсантов образовательных организаций МВД РФ является комплексной и достаточно вариативной, что позволяет применять ее в различных образовательных системы МВД для повышения эффективности формирования у курсантов патриотических качеств личности и готовности к служению Отечеству.

Таким образом, патриотическое воспитание будущих сотрудников ОВД является не вспомогательным, а системообразующим элементом их профессиональной подготовки, непосредственно влияющим на качество кадрового потенциала ведомства и уровень доверия общества к деятельности органов внутренних дел. Одним из перспективных направлений совершенствования процесса патриотического воспитания курсантов выступает интеграция целевых программ духовно-нравственного воспитания в образовательный процесс, обеспечивающая единство профессионального обучения и личностного развития будущих сотрудников ОВД. Казанский юридический институт МВД РФ имеет положительный опыт создания интегрированной системы патриотического воспитания курсантов, сочетающей музейную педагогику, церемониальную практику, работу с ветеранами и интеграцию патриотической тематики в учебные дисциплины, позволяет достичь значимых результатов в деле формирования патриотизма у будущих офицеров правопорядка. Дальнейшее развитие системы ведомственного образования должно быть связано с углублением и расширением интеграционных процессов, направленных на формирование у курсантов высокой гражданской ответственности, основанной на прочном фундаменте духовно-нравственных и патриотических ценностей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бучакова М. А. Духовное и нравственное воспитание сотрудников органов внутренних дел / М. А. Бучакова, О. А. Дизер // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – №3 (74). – С. 34-37.
2. Жаркой М. Э. Патриотизм: сущность, содержание и правовые основы форм его воспитания у сотрудников правоохранительных органов / Э. М. Жаркой, В. Н. Жильский // Право и государство: теория и практика. – 2024. – №9 (237). – С.
3. Кипреев С. Н. Формирование патриотизма у курсантов образовательных организаций МВД России в процессе повседневной деятельности / С. Н. Кипреев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – №2 (94). – С. 191-198.
4. Канокова Л. Ю. Особенности формирования чувства патриотизма у курсантов и слушателей учебных заведений МВД России / Л.Ю. Канокова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-2. – С. 156-158.
5. Аракелян Г. Л. Сущность и особенности педагогического сопровождения формирования патриотической позиции курсантов МВД России / Г. Л. Аракелян, Т. С. Слободчикова, И.Л. Орехова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2019. – №6. – С. 21-43.
6. Леонтьев К. Н. Восток, Россия и славянство : сборник статей К. Леонтьева / К.Н. Леонтьев. – Москва : Типо-литография И. Н. Кушнерева и К°, 1885-1886. Т. 1. – 1885. – [6], II – 312 с.
7. Душкин А. М. Патриотизм: сущность, формы бытия, варианты трансформации: автореферат дис. ... кандидата философских наук : 5.7.1. / Душкин Алексей Михайлович; [Место

защиты: ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» ; Диссовет 33.2.016.01 (Д 212.177.03)]. – Омск, 2023. – 21 с.

8. Селеверстов Р.Е. Методологические и социально-психологические аспекты исследования проблемы патриотизма / Р. Е. Селеверстов, Е. Н. Ткач // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12. – № 9А. – С. 99–107.

9. Газиева И. А. Патриотизм как социальная ценность: восприятие студенческой молодежи / И. А. Газиева // СНИСП. – 2025. – №1. – С. 142-168.

10. Стрижакова В. Е. Патриотизм в системе ценностей современных студентов / В. Е. Стрижакова // Молодой ученый. – 2024. – № 36 (535). – С. 237-240.

11. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина //Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 1 /Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – С. 267 – 538.

#### **PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE INTERNAL AFFAIRS OFFICERS THROUGH THE INTEGRATION OF MORAL EDUCATION PROGRAMS INTO THE PROFESSIONAL EDUCATION OF CADETS**

*Litvina L.M.*

The patriotic education of cadets of educational organizations subordinate to the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation plays a key role in the training of highly qualified personnel with a high level of civic consciousness, a sense of responsibility, and dedication to their duty to protect the interests of society and the state. One of the promising areas for improving the process of patriotic education of cadets is the integration of targeted programs of spiritual and moral education into the educational process, which ensures the unity of professional training and personal development of future law enforcement officers. The purpose of this article is to provide a theoretical basis and develop model representations of the process of patriotic education of future law enforcement officers through the integration of targeted programs of spiritual and moral education into their professional education system. The article defines the essence of patriotism as the main component of the system of moral values of future law enforcement officers, and formulates the principles of patriotic education for cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, defines the significance and potential of integrating spiritual and moral programs into the educational process, presents a structural and content model of the integrated system of patriotic education for cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, and analyzes and summarizes the successful practical experience of implementing this model at the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

**Keywords:** patriotism, patriotic education, spiritual and moral education, patriotic education of cadets, principles of patriotic education of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, integrated system of patriotic education of cadets.

УДК 304.2, 304.3, 17.022.1, 355.233.231.1

## ПАТРИОТИЗМ КАК СИСТЕМА ИМПЛИКАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЗАБОТЫ О СЕБЕ И ОБЩЕСТВЕ

**Садовников Евгений Степанович**

*Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физического воспитания и оздоровительных технологий Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, Российская Федерация*

**Жегалова Марина Николаевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания и оздоровительных технологий Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, Российская Федерация*

**Давыдов Даниил Винаминович**

*Студент Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, Российская Федерация*

В статье представлена теоретическая разработка трехуровневой модели патриотического сознания, интегрируемой принципом онтологической заботы. Актуальность исследования обусловлена трансформацией общественных ценностей в условиях глобализации и цифровизации, вызывающей потребность в устойчивых мировоззренческих ориентирах. На основе применения методологического аппарата имплицитивных связей патриотизм концептуализирован как сложная система, где актуализация элементов на личностном уровне закономерно обуславливает их развитие на социальном и государственном уровнях. Модель раскрывает механизм поэтапного развития патриотизма: от заботы о себе через социальную активность к ответственному участию в укреплении государственности. В работе проанализированы когнитивный, эмоциональный и деятельностный механизмы формирования патриотического сознания. Предложенный системный подход позволяет перейти к выстраиванию конкретных образовательных стратегий, основанных на принципе последовательного раскрытия заботы. Практическая значимость исследования заключается в создании теоретической основы для совершенствования системы патриотического воспитания и молодежной политики через создание комплексной системы образовательных и воспитательных мероприятий, направленных на гармоничное развитие личности и укрепление гражданской идентичности в современном социуме. Разработанная модель открывает новые возможности для формирования комплексных программ, направленных на гармоничное развитие личности и укрепление гражданского общества в условиях современных вызовов.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое сознание, имплицитивные связи, забота о себе, мыследеятельность, гражданская идентичность, образование, системный подход, воспитание.

\*\*\*\*\*

Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления патриотизма как сложной системы с имплицитивными связями в условиях трансформации общественных ценностей и вызовов глобализации. Информационная перегрузка, характерная для современного этапа, часто приводит к ценностной дезориентации, что заставляет личность искать устойчивые идеалы, способные наполнить жизнь смыслом и ясными перспективами. В этих условиях именно патриотическое сознание выступает как стабилизирующий фактор личностного развития и социального прогресса. В связи с этим особую значимость приобретает исследование того, как происходит трансформация традиционных представлений о патриотизме, какие новые формы приобретает патриотическое сознание и какие механизмы обеспечивают его устойчивость в изменяющемся мире. Согласно данным социологического опроса, проведенного ВЦИОМ, с начала специальной военной операции наблюдается заметное усиление чувства долга и социальной ответственности среди молодежи [8]. Изучение механизмов формирования патриотического сознания как интегративного качества личности, представляющего собой сложный и многогранный феномен [7, с. 96], приобретает ещё большую значимость в контексте цифровизации общества и размывания традиционных ориентиров. Системный подход к анализу

патриотического сознания позволяет выявить его структурные компоненты и взаимосвязи между ними, что отражено в работах современных исследователей, в том числе в наших предыдущих публикациях [5], [6], [7]. Ответы на эти вопросы имеют не только теоретическое, но и сугубо прикладное значение для совершенствования государственной молодежной и образовательной политики. Разработка трехуровневой модели патриотизма, основанной на принципе заботы, представляется особенно важной для создания эффективных стратегий патриотического воспитания, направленных на гармоничное развитие личности и укрепление гражданского общества.

Цель исследования заключается в теоретическом осмыслении и разработке трехуровневой модели патриотического сознания, интегрируемой принципом онтологической заботы и реализуемой через механизмы мыследеятельности.

Задачи:

- Раскрыть содержание и структуру патриотизма как сложной системы с имплицативными связями;
- Разработать и описать трехуровневую модель патриотизма (личностный, социальный, государственный), интегрируемую принципом заботы;
- Проанализировать механизмы формирования патриотического сознания (когнитивный, эмоциональный, деятельностный);
- Сформулировать практические выводы и рекомендации по применению разработанной модели в образовательной и воспитательной практике.

Объект исследования: патриотизм как сложный социально-психологический феномен в условиях современности.

Предметом исследования является взаимосвязь имплицативных связей и трехуровневой структуры патриотического сознания.

В исследовании авторами использованы опубликованные ранее работы (Е.С. Садовников, П.П. Фантров), отражающие процесс патриотического воспитания, публикации отечественных ученых, исследующие основные концепции воспитания (В. С. Калинин, Т. А. Макарова, В.А. Петровский), а также труды великих деятелей (Платон, В. В. Путин).

В современных социально-философских и политологических исследованиях патриотизм все чаще концептуализируется как сложная, многоаспектная система взаимосвязанных компонентов. Применение абстрагирования, сравнительного анализа, синтеза, индукции, дедукции, диалектического и герменевтического подходов предоставило возможность исследовать феномен патриотизма как сложную систему, интегрируемую принципом онтологической заботы.

Абстрагирование представляло собой методологический инструмент, позволивший выделить и акцентировать внимание на ключевых характеристиках изучаемого феномена – трехуровневой структуре патриотизма (личностный, социальный, государственный) и системе имплицативных связей между ними, игнорируя менее существенные детали. Данный метод способствовал формированию более глубокого понимания внутренней логики патриотического сознания, что позволило развить теоретическую конструкцию его уровней организации.

Сравнительный анализ представлял собой систематизированный подход, который включал сопоставление различных теоретических позиций и моделей патриотизма с целью выявления их сходств и различий. В рамках данного исследования этот метод был использован для анализа трехуровневой модели на фоне других подходов с когнитивным, эмоциональным и деятельностным механизмами формирования патриотизма. Это сопоставление позволило углубить понимание специфики и новизны предлагаемой автором системной концепции.

Синтез являлся процессом интеграции различных элементов и составляющих в единую, целостную систему. Данный метод позволил объединить концепцию онтологической заботы (М. Хайдеггер) и логический аппарат имплицативных связей в целостную теоретическую модель патриотического сознания. Это дало возможность установить взаимосвязи между философскими, психологическими и логическими аспектами патриотизма, выявив его интегративные характеристики.

Индукция представляла собой метод аргументации и логического вывода, основанный на переходе от частных наблюдений к общим заключениям. В данной работе на основе анализа конкретных проявлений заботы на личностном, социальном и государственном уровнях был сделан общий вывод о системообразующей роли принципа заботы для патриотизма в целом.

Дедукция, в контексте научного исследования, представляла собой метод логического вывода, в котором общее утверждение или теория применяется к конкретным случаям. Используя дедукцию, общая гипотеза о патриотизме как системе, скрепленной заботой, была применена к конкретным социальным практикам и механизмам воспитания, что позволило сформулировать практические рекомендации.

Диалектический подход представлял собой методологическую основу для глубокого анализа изменений и эволюции патриотического сознания, с акцентом на его противоречивые аспекты и динамику, возникающую в процессе его формирования. Использование данного метода способствовало более глубокому пониманию того, как разрешаются противоречия между личными, социальными и государственными интересами в структуре патриотизма, и как трансформируется его содержание в условиях вызовов глобализации и цифровизации.

Герменевтический подход предоставил исследовательские инструменты для анализа глубинных значений и символики, присущих концептам «онтологическая забота» и «имплицативная связь», а также их воздействия на индивидуальное и коллективное сознание. Применение указанного подхода также способствовало пониманию того, как интерпретация патриотизма обогащается через призму этих философских и логических конструктов, что подчеркивает его динамическую природу и зависимость от социокультурных факторов.

Ключевым инструментом для анализа внутренней динамики патриотизма выступает понятие имплицативной связи, которая раскрывает систему условных зависимостей, где актуализация одного элемента закономерно обуславливает и актуализацию другого, формируя целостную структуру патриотического мировоззрения [7, с. 115]. Имплицативные связи позволяют проследить причинно-следственные отношения между различными компонентами этого феномена и выявить закономерности его формирования.

Многоуровневая модель патриотизма, интегрирующим ядром которой выступает принцип заботы, позволяет системно описать данный феномен. В основе данной системы лежит рассмотрение заботы в ее онтологическом понимании – как фундаментального отношения, пронизывающего человеческое бытие-в-мире и выражающегося в «озаботившемся отношении человека к реальности, к подлинности бытия, целостности присутствия» [12, с. 358]. Этот принцип находит свое отражение в фундаментальных исследованиях психологии личности и проявляется в деятельности самопостроения, направленной на перестройку мотивационно-смысловых отношений [3, с. 141]. Именно онтологическая забота служит краеугольным камнем патриотического сознания, реализуясь на трех взаимосвязанных уровнях:

На личностном уровне забота проявляется через стремление к саморазвитию, нравственному совершенствованию и формированию гражданской позиции;

На социальном уровне она реализуется через участие в общественной жизни, помощь «значимым другим» и содействие социальному прогрессу;

На государственном уровне забота выражается в защите интересов страны, сохранении культурного наследия и развитии государственной безопасности [6, с. 126].

Мы считаем, что забота, представляя собой не изолированный феномен, а сложную систему взаимосвязей, выполняет функцию "скрепляющего раствора" для микро-, мезо- и макроуровней патриотического сознания, предотвращая его распад. Как отмечает М. Фуко, анализируя стоическую традицию, забота о себе представляет собой целенаправленный процесс самоизменения, в котором идея «спасения» трактуется как достижение внутренней гармонии и подлинности бытия через рациональное самопознание [10, с. 288]. Этот процесс личностной трансформации является необходимым основанием для перехода к высшим уровням патриотического сознания.

Теоретический анализ показывает, что патриотическое сознание формируется на пересечении различных сфер человеческой деятельности: образовательной, культурной, социальной и политической. Именно на стыке этих сфер происходит кристаллизация патриотических смыслов и их интеграция в индивидуальную картину мира. Взаимодействие этих сфер создает многомерное пространство, где патриотическое сознание обретает свою целостность и устойчивость, становясь органичным компонентом личности.

Таким образом, теоретический анализ позволяет концептуализировать патриотизм как целостную трехуровневую систему, интегрируемую принципом онтологической заботы. Эта теоретическая рамка служит основанием для перехода к детальному рассмотрению имплицативных связей, обеспечивающих целостность и динамику патриотического сознания.

Мы полагаем, что система импликаций в патриотическом сознании выстраивается следующим образом: если индивид проявляет заботу о собственном развитии и нравственном совершенствовании, то это создает основу для эффективной социальной деятельности. Данная логическая последовательность отражает не только внешнюю, но и внутреннюю необходимость: личность, обретая гармонию и силу через заботу о себе, естественным образом проецирует этот позитивный опыт на расширяющийся круг социальных связей (родственник, товарищ, наставник). Дальнейшее развитие данной цепочки предполагает, что формирование личной ответственности неизбежно ведет к становлению гражданской позиции, а любовь к малой родине способствует укреплению связи с большой Родиной. При этом принципиально важным остается вектор направленности заботы о себе: она не может быть самоцелью и должна работать на благо общества и государства. В противном случае возникает риск ее вырождения в эгоцентризм, что разрушает саму суть патриотизма как социально ориентированного чувства.

Данная система связей может быть описана в терминах материальной импликации, которая определяется как «приблизительный логический эквивалент оборота «если ..., то ...», «если X, то Y». По нашему мнению, в контексте патриотизма это выстраивается в двухступенчатую импликативную цепь: (Забота о себе → Забота о других) → Забота о государстве [7, с. 116].

Анализ импликативных связей позволяет выявить следующие закономерности формирования патриотического сознания (Рисунок 1):

Забота о собственном развитии → формирование нравственных качеств → становление гражданской позиции;

Любовь к малой родине → укрепление связи с большой Родиной → развитие патриотического сознания;

Личная ответственность → социальная активность → участие в государственном строительстве и управлении.

Мы считаем важным подчеркнуть, что характер этих взаимосвязей может трансформироваться под влиянием различных факторов, таких как возрастные особенности личности, специфика социального окружения, влияние средств массовой информации и образовательных институтов.

Кроме того, следует отметить, что все эти связи носят двусторонний характер, где каждая последующая стадия вытекает из предыдущей и способствует её углублению и развитию. Этот динамический характер импликативных связей обеспечивает постоянное развитие и совершенствование патриотического сознания в соответствии с изменяющимися условиями социальной среды. В этой системе механизм обратной связи играет ключевую роль в формировании устойчивой системы патриотического сознания, так как каждый элемент постоянно совершенствуется под влиянием других компонентов.

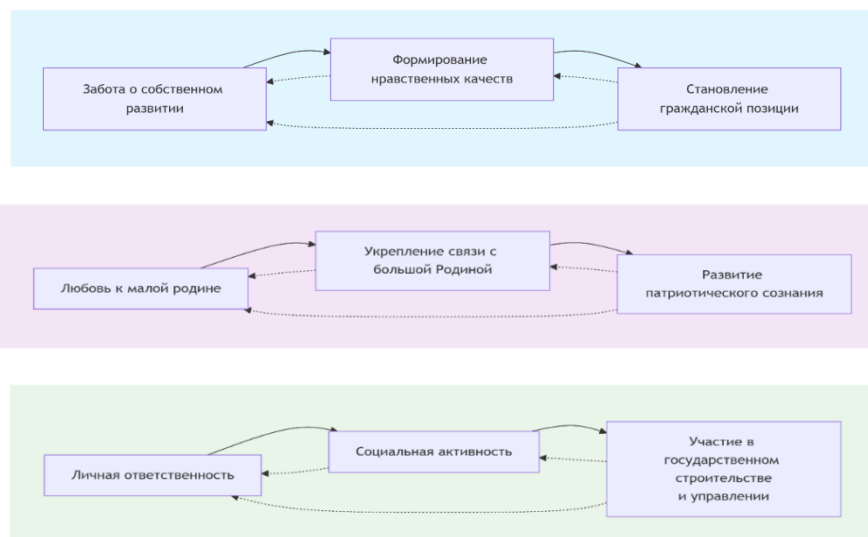


Рисунок 1 – Импликативные связи формирования патриотического сознания

Таким образом, представленная система импликативных связей раскрывает внутреннюю логику развития патриотического сознания как динамической системы, где каждый уровень заботы закономерно вытекает из предыдущего и одновременно усиливает его, создавая устойчивую трехуровневую структуру патриотизма.

Анализ патриотического сознания через призму уровневой организации позволяет выявить его системный характер и механизм поэтапного развития. Данный феномен реализуется через три взаимосвязанных уровня, каждый из которых вносит уникальный вклад в формирование целостной патриотической позиции личности (Рисунок 2).

Личностный уровень патриотизма представляет собой фундаментальную основу формирования патриотического сознания. Он реализуется через комплексную заботу о собственном развитии, которая включает в себя: формирование нравственных качеств личности, развитие самосознания и рефлексивных способностей, профессиональное самосовершенствование, культурное обогащение, физическое и духовное развитие что в совокупности формирует целостную и ответственную личность, способную к эффективной деятельности на благо общества [11, с. 60]. Важным аспектом является становление системы ценностных ориентаций, формирование гражданской позиции и ответственности за свои действия.

На социальном уровне патриотическое сознание проявляется через активное взаимодействие индивида с обществом. Это выражается в заботе о ближнем социальном окружении, помощи «значимым другим», участии в общественной жизни, реализации социально значимых проектов, развитии волонтерского движения и поддержке социально уязвимых групп населения. Именно здесь патриотизм из внутреннего убеждения превращается в конкретные дела, ощутимые для других людей. Важно подчеркнуть, что социальный уровень предполагает формирование навыков конструктивного взаимодействия с другими людьми и участия в общественной жизни.

Государственный уровень патриотизма характеризуется защитой национальных интересов, сохранением историко-культурного наследия, развитием государственности, обеспечением устойчивого развития общества, укреплением обороноспособности страны и поддержанием территориальной целостности. На этом уровне патриотизм достигает своей наиболее зрелой, обобщенной формы, когда личность, становясь субъектом заботы о своём государстве, отождествляет свои собственные интересы с интересами страны в целом. Этот уровень находит поддержку на высшем государственном уровне, где подчеркивается, что «патриотизм вырастает не только из любви к Родине, но и из уважения государства к личности, к достоинству человека, и заботы граждан о своей стране» [5, с. 58]. По своей сути, этот уровень предполагает осознание своей роли как гражданина и участника государственного строительства и управления [4, с. 103–135].

Единство этих трёх уровней обеспечивает целостность патриотического сознания как сложного социально-психологического феномена, что позволяет преодолеть фрагментарность восприятия патриотизма и формирует целостное мировоззрение, основанное на осознанной связи личного благополучия с процветанием общества и государства.

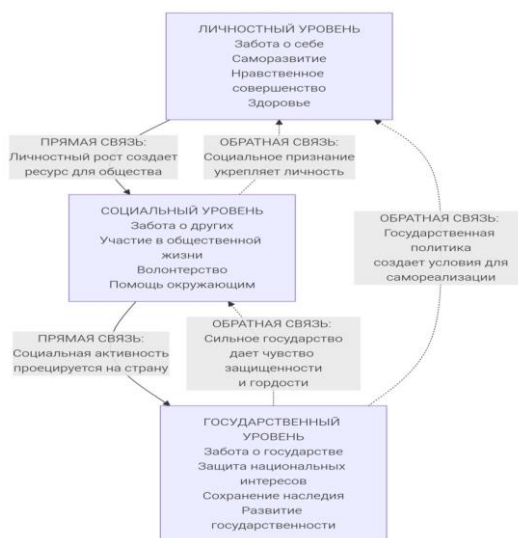


Рисунок 2 – Уровни формирования патриотического сознания

Таким образом, по нашему мнению, патриотическое сознание представляет собой сложную трехуровневую систему, где каждый последующий уровень закономерно вырастает из предыдущего. Личностный уровень формирует нравственно-ценностный фундамент, социальный уровень транслирует эти ценности в практику взаимодействия с обществом, а государственный уровень завершает эту систему, интегрируя личность в общегосударственный контекст.

Функционирование выявленных имплицативных связей и уровневой структуры патриотического сознания обеспечивается комплексом взаимосвязанных механизмов. Анализ их взаимодействия позволяет выделить три ключевых процесса: когнитивный, эмоциональный и деятельностный, которые образуют единый контур формирования и реализации патриотических ориентаций.

Когнитивный механизм представляет собой сложную систему последовательных этапов формирования патриотического сознания. Он начинается с активного получения знаний через различные каналы информации, включает ее критическое осмысление, формирование собственной системы взглядов, практическое применение знаний в социальной деятельности и систематизацию полученного опыта. Центральной функцией данного механизма является не просто накопление сведений, а выработка осмысленной и аргументированной личностной позиции.

В свою очередь, эмоциональный механизм включает формирование первичных патриотических чувств, развитие устойчивых ценностных ориентаций, эмоциональную идентификацию с национальным сообществом и проявление патриотических чувств в поведении. Именно этот механизм, питаемый чувствами гордости и исторической связи, выступает ключевым катализатором, переводящим понимание в личностно значимую мотивацию.

Деятельностный механизм завершает процесс, объективируя внутренние установки в социальной практике. Он реализуется через постановку конкретных целей (например, в волонтерской работе или профессиональном служении), разработку планов, организацию деятельности и мониторинг результатов. Этот механизм закрепляет патриотическое сознание через практику, превращая его из системы взглядов в образ жизни.

Важно отметить, что, по нашему мнению, все эти механизмы функционируют в тесной взаимосвязи, образуя единую систему формирования патриотического сознания. Их работа также координируется в рамках «трехпоясного» механизма мыследеятельности по Г. П. Щедровицкому, где когнитивный механизм соотносится с поясом мыследействия, эмоциональный – с поясом мысли-коммуникации, а деятельностный – с поясом мыследействия [13]. Такой синтез обеспечивает устойчивость патриотического сознания, делая его осмысленным, эмоционально переживаемым и практически реализуемым.

Рассмотрев теоретические основы патриотизма как сложной многоуровневой системы, перейдем к тому, как эти идеи могут воплощаться в реальной жизни. Важно понимать: патриотизм не существует в отрыве от повседневных действий людей – он проявляется через конкретные поступки, программы и общественные практики, которые связывают личное развитие человека с благополучием общества и государства. В основе практической реализации лежит принцип последовательного раскрытия заботы – от себя к другим, от локального сообщества к стране в целом.

Конкретные проявления имплицитивных связей патриотизма находят выражение в следующих взаимосвязях: забота о собственном здоровье способствует повышению трудоспособности и эффективности социальной деятельности; забота об образовании и профессиональное развитие ведут к росту квалификации и повышению эффективности труда; сохранение культурного наследия укрепляет национальную идентичность и способствует развитию исторического туризма; экологическая ответственность создает основу для сохранения окружающей среды и устойчивого развития государства; социальная активность способствует решению общественных проблем и улучшению качества жизни. Каждая из этих связей представляет собой конкретный канал, через который патриотизм как системное качество формируется и проявляется в повседневной жизни общества.

Следовательно, практическая реализация создает необходимость в комплексной системе мероприятий, включающей разработку образовательных программ, организацию патриотических мероприятий, курсов начальной военной подготовки, создание информационных ресурсов, поддержку социальных инициатив, развитие волонтерского движения и формирование патриотической среды. Важно обеспечить системный подход к реализации этих мероприятий и их взаимосвязь. Актуальность этого направления подтверждается данными исследований: 80,8% российской молодежи идентифицирует себя в качестве патриотов своей страны, выражая готовность участвовать в патриотических проектах [1, с. 21].

В настоящем исследовании мы пришли к выводу, что системный анализ патриотического сознания позволяет не только выявить его сложную структуру, но и разработать эффективные подходы к его формированию в современных условиях. Проведенная работа демонстрирует, что патриотизм представляет собой не просто совокупность отдельных элементов, а целостную динамическую систему, функционирование которой обеспечивается взаимосвязью трех ключевых уровней – личностного, социального и государственного. Особую значимость приобретает тот факт, что эти уровни связаны между собой системой имплицитивных связей, где актуализация одного компонента закономерно обуславливает актуализацию другого, создавая устойчивую трехуровневую структуру патриотического сознания.

Центральным результатом исследования стала разработка теоретической модели, интегрируемой принципом онтологической заботы. Именно этот принцип, понимаемый как фундаментальное отношение человека к реальности, выступает тем связующим звеном, которое обеспечивает целостность патриотического сознания на всех уровнях его проявления. При этом важнейшим аспектом представляется деятельностная природа патриотизма, которая находит свое выражение в механизмах мыследеятельности, обеспечивающих переход от теоретического осмысления к реальной практике через единство мышления, коммуникации и действия [13]. Таким образом, формируется субъект заботы о своём государстве, который последовательно реализует патриотические ценности через осознанную деятельность на личностном, социальном и государственном уровнях.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что разработанная модель создает теоретическую основу для совершенствования системы патриотического воспитания и молодежной политики. Предложенный подход позволяет перейти к выстраиванию конкретных образовательных и воспитательных стратегий, основанных на принципе последовательного раскрытия заботы – от себя к «значимым другим», от локального сообщества к стране в целом. Это открывает новые возможности для создания комплексных программ, направленных на гармоничное развитие личности и укрепление гражданского общества в условиях современных вызовов и трансформаций.

Важным аспектом является разработка механизмов оценки эффективности патриотического воспитания, включающих мониторинг результатов, анализ достижений и корректировку программ в соответствии с полученными данными. Такой мониторинг должен быть ориентирован на реальные изменения в ценностных ориентациях и социальном поведении молодежи. Это позволит обеспечить постоянное совершенствование системы патриотического воспитания и ее адаптацию к изменяющимся условиям современного общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Калинич В.С. Ценностные ориентации и представления молодежи о патриотизме и патриотическом воспитании в современной России // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 5. С. 19–29.
2. Макарова, Т. А. Духовно нравственная работа над саморазвитием личности в наследии Д.П. Коркина / Т. А. Макарова, Л. М. Винокурова, Л. В. Жожикова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 6. – С. 14-17.
3. Петровский, В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – М.: Смысл, 2010. – 560 с.
4. Платон. VIII. Алкивиад I. Диалоги: в 4 т. М.: Мысль, 1986. 605 с.
5. Путин: патриотизм вырастает из уважения государства к личности и заботы граждан о стране // ТАСС. URL: <https://tass.ru/politika/3846027>
6. Садовников Е.С. Забота о себе, о других, о государстве в здоровом образе жизни // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2012. – № 4 (86). – С. 125–127.
7. Садовников Е.С. Здоровый образ жизни в связях материальной имплицации // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2012. – № 5 (87). – С. 112–117.
8. Садовников Е.С., Фантров, П.П. Концептуальные подходы к определению сущности патриотизма // Logos et Praxis. – 2024. – Т. 23, № 4.–С. 95–100.
9. Специальная военная операция: два года спустя // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/specialnaja-voennaja-operacija-dva-goda-spustja?ysclid=mxh2woyrgn650096927>
10. Фуко М. Герменевтика субъекта. М.: Наука, 2007. 682 с.
11. Фуко М. Забота о себе: История сексуальности: в 3 т. М.: Рефл-бук, 1998. 282 с.
12. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М.: Наука, 2007. – 624 с.
13. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы: ежегодник 1986. – М.: Наука, 1987. – С. 124–146.

#### PATRIOTISM AS A SYSTEM OF IMPLICATIVE CONNECTIONS IN THE CONTEXT OF CARING FOR ONESELF AND SOCIETY

*Sadovnikov E.S., Zhegalova M.N., Davydov D.V.*

The article presents the theoretical development of a three-level model of patriotic consciousness, integrated by the principle of ontological care. The relevance of the research is due to the transformation of social values in the context of globalization and digitalization, which causes the need for stable ideological guidelines. Based on the application of the methodological apparatus of implicative connections, patriotism is conceptualized as a complex system where the actualization of elements at the personal level naturally determines their development at the social and state levels. The model reveals the mechanism of the gradual development of patriotism: from self-care through social activity to responsible participation in strengthening statehood. The paper analyses the cognitive, emotional and activity mechanisms of the formation of patriotic consciousness. The proposed systematic approach allows us to move from abstract declarations to building specific educational strategies based on the principle of consistent disclosure of care. The practical significance of the research lies in the creation of a theoretical basis for improving the system of patriotic education and youth policy through the creation of a comprehensive system of educational and educational activities aimed at the harmonious development of personality and strengthening civic identity in modern society. The

developed model opens up new opportunities for the formation of comprehensive programs aimed at the harmonious development of personality and strengthening civil society in the face of modern challenges.

**Keywords:** patriotism, patriotic consciousness, implicative connections, self-care, mental activity, civic identity, education, systematic approach, upbringing.

УДК 376.1

## СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Чередова Елена Александровна**

*Доцент кафедры, кандидат педагогических наук, доцент,  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Омский государственный педагогический университет»,  
г. Омск, Российская Федерация  
SPIN-код: 6018-0718*

**Иващенко Мария Викторовна**

*Доцент кафедры, кандидат педагогических наук, доцент,  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Омский государственный педагогический университет»,  
г. Омск, Российская Федерация  
SPIN-код: 4896-7791*

*В статье выделены ключевые теоретико-методологические аспекты развития социальной коммуникации у детей с задержкой психического развития, проанализированы современные технологии и методы коррекционной работы, а также определены основные проблемы, с которыми сталкиваются такие дети во взаимодействии со сверстниками. Социальная коммуникация рассматривается как процесс обмена информацией, который происходит между людьми или группами людей, включающий в себя передачу идей, мнений, чувств и других аспектов человеческого опыта. Дети с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются со значительными трудностями формирования коммуникативных навыков, что обусловлено наличием стойких нарушений различного генеза, оказывающих влияние на их способность к взаимодействию с окружающими. В статье проанализированы особенности процесса коммуникации детей с ОВЗ, исходя из выделенных компонентов: когнитивного, эмоционального и операционального, и проведена диагностика уровня сформированности компонентов процесса коммуникации.*

**Ключевые слова:** *социальная коммуникация, ограниченные возможности здоровья, дети с ОВЗ, задержка психического развития, инклюзивное образование, игротерапия, совместная деятельность.*

\*\*\*\*\*

В современной образовательной среде особое внимание уделяется инклюзивному подходу, направленному на создание условий для успешной социализации и развития социальной коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Проблема низкого уровня социальной коммуникации у детей с ОВЗ обусловлена рядом факторов.

Во-первых, у таких детей наблюдаются особенности когнитивного и эмоционального развития, которые затрудняют процесс общения.

Во-вторых, в образовательных учреждениях не всегда создаются условия для систематической работы по развитию коммуникативных навыков, особенно во внеурочной деятельности.

Готовность педагогов к осуществлению образовательной деятельности в системе инклюзивного образования требует постоянного обновления и дополнения. Основным инструментом совершенствования компетенций педагогов является система дополнительного профессионального образования, которая должна соответствовать основным требованиям законодательства и гибко и оперативно отвечать потребностям конкретного образовательного учреждения [1].

Кроме того, педагоги и родители зачастую недостаточно подготовлены к организации эффективного взаимодействия детей с ОВЗ с их нормотипичными сверстниками, что приводит к изоляции первых и снижению их мотивации к общению.

Вопросы формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ рассматривались в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной [2], [3], [4], где обоснована роль социального взаимодействия в психическом развитии ребенка. В работах Е.Е. Дмитриевой, Е.С. Слепович, У.В. Ульяновской [5], [6], [7] раскрываются особенности коммуникации детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), подчеркивается их склонность к ситуативно-деловым формам общения, трудности в установлении устойчивых социальных связей.

Проблемы инклюзивного взаимодействия исследовались в трудах С.В. Алехиной, Е.А. Екжановой, Н.Н. Малофеева [8], [9], [10], где отмечается, что совместная деятельность детей с ОВЗ и нормотипичных сверстников способствует развитию социальных компетенций. Однако, как показывают работы Л.В. Байбородовой, В.Н. Белкиной [11], [12], эффективность такого взаимодействия зависит от правильно организованной среды, методического сопровождения и подготовки педагогов.

В исследованиях И.А. Зимней, Н.В. Калининой, Е.Е. Кравцовой [13], [14], [15] рассматриваются игровые, творческие и проектные методы развития коммуникации у детей. Особое внимание уделяется внеурочной деятельности (кружки, тренинги, совместные проекты), что подтверждается работами Е.С. Большаковой, где показана эффективность интерактивных форм работы. Однако большинство этих исследований носят фрагментарный характер и не предлагают целостной системы мероприятий, адаптированной для детей с ОВЗ.

Мы понимаем социальную коммуникацию как процесс обмена информацией, который происходит между людьми или группами людей, включающий в себя передачу идей, мнений, чувств и других аспектов человеческого опыта. Для детей с ОВЗ формирование коммуникативных навыков представляет особую сложность в связи с наличием стойких нарушений различного генеза, оказывающих влияние на их способность к взаимодействию с окружающими.

Рассмотрим особенности процесса коммуникации детей с ОВЗ исходя из когнитивного, эмоционального и операционального компонентов социальной коммуникации.

Таблица 1

*Показатели форсированности компонентов социальной коммуникации*

Компонент	Показатели
Когнитивный компонент	Понимание и принятие совместной цели общения, а также способность достигать соглашений. Осознание своих собственных мотивов взаимодействия и понимание мотивов партнеров. Разработка стратегии действий и выбор наилучших методов для достижения целей в процессе взаимодействия детей. Понимание собственного уровня навыков и умений, как своих, так и компетенций партнера, а также его личностных характеристик
Эмоциональный компонент	Ощущение достижения или неудачи в своих собственных поступках, а также восприятие успехов или провалов в сотрудничестве с партнёром. Эмоциональная интерпретация итогов взаимодействия, общий эмоциональный настрой в процессе сотрудничества и эмоциональная связь с партнером
Операциональный компонент	Схожесть итогового продукта, который был создан в процессе взаимодействия. Способность детей находить общее решение, а также их навыки убеждения и аргументации. Взаимный контроль на протяжении выполнения заданий. Сотрудничество в процессе совместной деятельности.

Определив компоненты социальной коммуникации у младших школьников с ОВЗ со сверстниками, представим уровни этого взаимодействия как низкий, средний и высокий.

Дети с *низким* уровнем социальной коммуникации у детей с ОВЗ не ориентированы на общее достижение целей, с трудом или вообще не могут согласовывать действия в совместной игре, деятельности. При взаимодействии со сверстниками дети с низким уровнем ориентированы на личный успех, на достижение цели в одиночку, а партнер по взаимодействию таким детям нужен лишь для оценки собственного успеха. Дети предпочитают обращаться к взрослому, нежели к сверстнику, а подражание партнеру практически не происходит. Именно взрослый, по мнению таких школьников, может правильно оценить действия, выполнить задание или разрешить конфликт. Мотивационная составляющая при взаимодействии со сверстниками – эгоистическая. Эмоциональная составляющая при взаимодействии – агрессивная. По

доминирующему способу взаимодействия ребенку могут быть свойственны такие формы, как подавление.

Дети со *средним* уровнем не осознают цель при социальной коммуникации со сверстниками как общую, прибегают к помощи взрослого, чтобы определить функции при выполнении общего задания и согласовать задания. У детей со средним уровнем присутствует желание к взаимодействию со сверстниками, дети умеют воспринимать и стремиться к достижению, как личного, так и общего результата, умеют подражать партнеру. Дети со средним уровнем, хоть и стремятся довести начатое до конца вместе с партнером без помощи взрослого, но при этом имеют нестабильный эмоциональный фон и перепады настроения. Мотивационная составляющая при социальной коммуникации со сверстниками – избирательная. Эмоциональная составляющая – доброжелательно-пассивная. По доминирующему способу взаимодействия ребенку могут быть свойственны такие формы, как подчинение.

У детей с *высоким* уровнем социальной коммуникации развиты и сформированы умения к достижению общих целей при взаимодействии со сверстниками. Такие дети без труда планируют действия, способны, стремятся к сотрудничеству, могут самостоятельно распределять функции и действия при совместной игре, при выполнении заданий, умеют подражать партнеру, исключая конфликтное взаимодействие. Дети с высоким уровнем умеют конструктивно переживать личные и общие успехи, способны к рефлексии, имеют положительный фон настроения и эмоций при взаимодействии со сверстниками. Такие дети умеют обращаться к взрослому и делают это с целью оценки действий и результата, а также для разрешения возможно возникающих конфликтов. Мотивационная составляющая при социальной коммуникации со сверстниками – бескорыстно-альтруистическая. Эмоциональная составляющая – доброжелательно-активная. По доминирующему способу взаимодействия ребенку могут быть свойственны такие формы, как сотрудничество.

На базе Бюджетного общеобразовательного учреждения города Омска «Средняя общеобразовательная школа № 113» весной 2025 года была осуществлена диагностика уровня развития социальной коммуникации у детей с ОВЗ во взаимодействии с нормотипичными сверстниками, в которой приняли участие 20 детей младшего школьного возраста, из них 10 детей – с задержкой психического развития (ЗПР).

С целью выявления умения детей определить общую цель деятельности и договориться, умения предварительного планирования и его осуществления по ходу выполнения совместной деятельности или его отсутствия была использована диагностическая ситуация «Обложка для азбуки», в ходе которой школьникам предлагалось совместно эту обложку создать.

Полученные результаты представлены в таблице 2, на рисунке 1.

Таблица 2.  
Результаты исследования по диагностической ситуации «Обложка для азбуки»

Показатели	Нормотипичные		ЗПР	
	человек	%	человек	%
Высокий уровень	5	50%	0	0%
Средний уровень	4	40%	4	40%
Низкий уровень	1	10%	6	60%

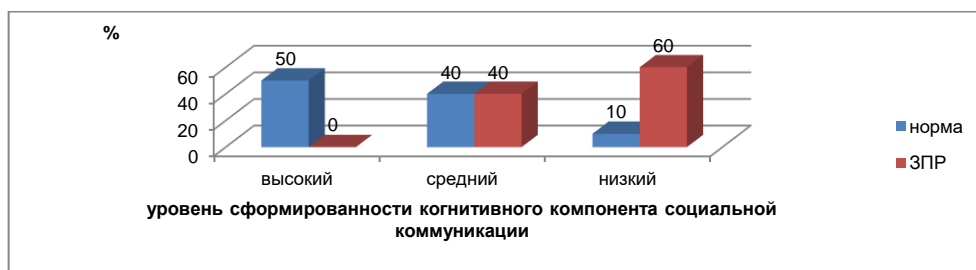


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня сформированности когнитивного компонента социальной коммуникации

Согласно результатам диагностики, 50% нормотипичных младших школьников имеют высокий уровень развития социальной коммуникации. При этом ни один ребенок ЗПР (0%) не показал высокий уровень. Высокий уровень у нормотипичных детей проявляется в умении согласовать замысел, определить общую цель деятельности и договориться, предварительно

спланировать общие действия и осуществить свой план. Дети, которые находились в паре – с высоким уровнем (норма) и со средним уровнем (ЗПР) развития навыков социальной коммуникации, при выполнении совместной обложки для азбуки поняли и приняли цель задания как общую, сумели договориться, кто какие элементы будет выполнять, в какой последовательности будет происходить наклеивание предметов на обложку. Ребенок с ЗПР мог задать вопросы «Зачем ты это делаешь?», мог предложить свой вариант.

Согласно результатам диагностики, 40% нормотипичных младших школьников и столько же детей с ЗПР (40%) имеют средний уровень умения осознавать и принимать цели взаимодействия как общие, но при этом дети не всегда могут договориться и спланировать свои действия. Дети со средним уровнем осознают собственные умения и навыки, но при этом не всегда принимают умения партнера, его личностные свойства.

Результаты диагностики показали, что 60% младших школьников с ЗПР имеют низкий уровень когнитивного компонента социальной коммуникации. Таким детям сложно осознать и принять общую цель в работе, они не могут договориться, что приводит к незавершению работы и отказу от дальнейшего взаимодействия. Дети с ЗПР с низким уровнем не могут найти оптимальные совместные способы достижения цели, переоценивают собственные умения и недооценивают умения партнера по взаимодействию.

С целью выявления уровня сформированности умения детей понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению при взаимодействии была использована диагностическая ситуация «Зеркало настроения». Результаты исследования представлены в таблице 3, на рисунке 2.

Таблица 3.  
Результаты исследования по диагностической ситуации «Зеркало настроения»

Показатели	Нормотипичные		ЗПР	
	человек	%	человек	%
Высокий уровень	6	60%	1	10%
Средний уровень	3	30%	3	30%
Низкий уровень	1	10%	6	60%

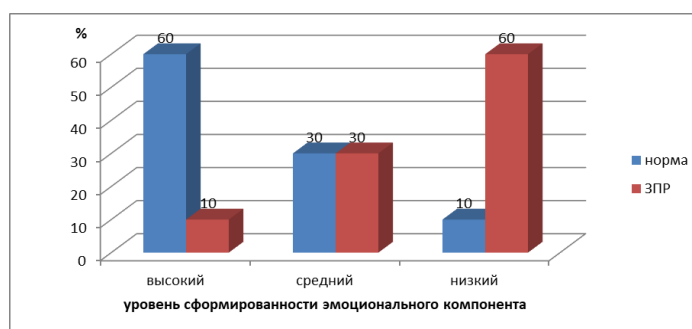


Рисунок 2 – Результаты исследования эмоционального компонента социальной коммуникации

Данные свидетельствуют, что 60% детей нормы и 10% детей с ЗПР имеют высокий уровень сформированности умения понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению при взаимодействии. Это проявляется в том, что дети самостоятельно и быстро определяют эмоциональное состояние партнера по взаимодействию, даже не прибегая при этом к помощи педагога в названии эмоций. При произнесении фразы дети с высоким уровнем умеют ярко передавать эмоции при помощи мимики, жестов и телодвижений, умеют проявлять эмпатию и разделять совместный восторг.

Согласно результатам диагностики, 30% детей как нормы, так и ЗПР имеют средний уровень. Это проявляется в том, что дети определяют эмоциональное состояние при помощи взрослого, а, произнося фразы, не используют ни мимику, ни жесты, не могут выразить свои эмоции.

Низкий уровень сформированности умения понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению при взаимодействии показали 60% детей с ЗПР. Это проявляется в том, что дети не могут определить эмоциональное состояние, либо дают неверные предположения эмоции, а при произнесении фразы не могут передать различное эмоциональное

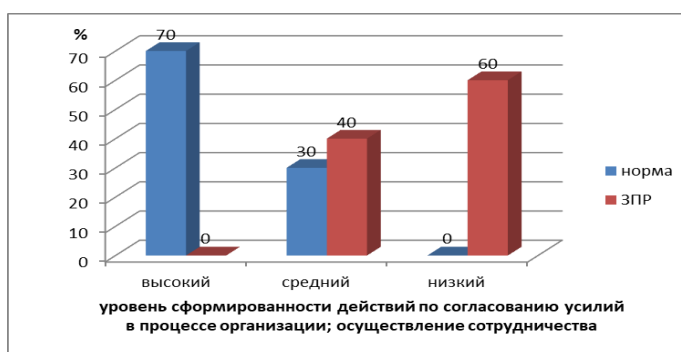
состояние. Все фразы у таких детей произносятся с одинаковым выражением лица. При этом улыбка или эмоции разочарования могут отсутствовать вообще.

С целью выявления уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, кооперации была использована диагностическая ситуация «Страницы азбуки», результаты которой представлены в таблице 3, на рисунке 3.

Таблица 4.

*Результаты исследования по диагностической ситуации «Страницы азбуки»*

Показатели	Нормотипичные		ЗПР	
	человек	%	человек	%
Высокий уровень	7	70%	0	0%
Средний уровень	3	30%	4	40%
Низкий уровень	0	0%	6	60%



*Рисунок 3 – Результаты определения уровня сформированности действий по согласованию усилий, осуществлению сотрудничества*

Согласно данным, 70% нормотипичных детей имеют высокий уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, кооперации. У нормотипичных младших школьников это проявляется в том, что дети продуктивны в совместной деятельности, пытаются договариваться, умеют убеждать, аргументировать. Дети умеют корректно осуществлять взаимный контроль при взаимодействии, по ходу выполнения деятельности, а если замечают у партнера отступления от первоначального замысла, реагируют на это конструктивно, исключая конфликтность и агрессию, ориентируясь на взаимопомощь. Дети с ЗПР такими навыками не обладают.

Так, в паре ребенка с высоким уровнем (норма) и ребенка со средним уровнем (ЗПР) страницы имели общий замысел – рисунки были подобраны к букве, которая приходилась на эту страницу, размеры письменной и печатной буквы были также одинаковы. Дети активно обсуждали возможный вариант оформления страниц и пришли к согласию, хотя ребенок с ЗПР отстаивал свою неверную позицию (подбор животного, не начинающегося на эту букву). Нормотипичный ребенок в парах постоянно следил за другим, чтобы другой не ушел от реализации первоначального замысла.

Результаты диагностики демонстрируют, что 30% нормотипичных младших школьников и 40% детей с ЗПР имеют средний уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, кооперации. Это проявляется в том, что дети в начале своего взаимодействия умеют договориться о совместном замысле и предполагаемых действиях, но по ходу выполнения задания общее решение теряется, дети начинают отступать от задуманного. По мере выполнения заданий у детей снижается взаимный контроль, ориентация на взаимопомощь. Так, например, в одной паре было принято общее решение нарисовать большую печатную букву, но при этом оставить ее бесцветной, чтобы потом ее раскрасить разными цветами. При этом дети решили, что надо сразу отделить те карандаши, которые им понадобятся для раскрашивания. Дети раскрасили фон буквы, при этом осуществив взаимный контроль, но, когда начали обсуждать последовательность цветов раскрашивания, к общему мнению прийти не смогли. У детей возникло недопонимание, поэтому первоначальный совместный замысел реализован не был, в результате чего они остались недовольны рисунками партнера, высказывая свое мнение «у меня лучше», «у меня ярче». Дети остались недовольны совместной работой, конструктивность взаимодействия оказалась нарушена.

Данные показывают, что 60% детей имеют низкий уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, кооперации. Это проявляется в том, что младшие школьники с ЗПР изначально при взаимодействии не умеют договариваться о совместном замысле и предполагаемых действиях, аргументируя это тем, что идея каждого лучше, чем идея партнера по взаимодействию. Дети не ориентируются на взаимный контроль и на взаимопомощь.

Таким образом, в результате диагностики развития социальной коммуникации у детей с ЗПР во взаимодействии с нормотипичными сверстниками был выявлен средний и низкий уровень. Отмечено, что многим детям с ЗПР с трудом дается осознание и принятие цели взаимодействия как общей, а также собственных мотивов взаимодействия и мотивов взаимодействия партнеров.

Коррекция выявленных нарушений может осуществляться, на наш взгляд, через комплекс мероприятий, сочетающих игровые, интерактивные и мультимедийные методы, направленные на развитие и отработку приемов и умений конструктивного общения, формирование адекватного реагирования в различных ситуациях, развитие самоконтроля, в соответствии с принципами доступности, наглядности и постепенного усложнения заданий.

Таким образом, создание инклюзивной среды, сочетание групповых и индивидуальных форм коррекционной работы, основанной на интерактивных и игровых методах, вовлечение в процесс родителей и педагогов являются ключевыми условиями успешной социализации детей с ЗПР и способствуют значительному улучшению их социальной коммуникации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Иващенко, М. В. Технология организации внутрикорпоративного обучения педагогических кадров образовательной организации в условиях реализации программ инклюзивного образования / М. В. Иващенко, О. В. Кульчейко, Е. А. Чередова // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 7. – С. 241-244. – EDN AVNNXZ
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2019. – 480 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2020. – 352 с.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2020. – 320 с.
5. Дмитриева Е.Е. Психолого–педагогическое сопровождение детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования. – Н.Новгород: НГПУ, 2012. – 167 с.
6. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. – Минск: Народная асвета, 1989. – 64 с.
7. Ульенкова У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
8. Алехина С.В. Инклюзивное образование: методология и практика. – М.: МГППУ, 2020. – 280 с.
9. Екжанова Е.А. Коррекционно–развивающее обучение детей с ЗПР в условиях инклюзии. – М.: Просвещение, 2021. – 256 с.
10. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Дефектология. – 2019. – № 6. – С. 3–12.
11. Байбородова Л.В. Педагогическое сопровождение детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 210 с.
12. Белкина, В.Н. Психологические аспекты взаимодействия детей со сверстниками в контексте современных требований / В.Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого–педагогические науки). – 2012. – № 1. – С. 291–294.
13. Зимняя И.А. Социально–коммуникативное развитие детей в образовательной среде. – М.: МПСУ, 2019. – 320 с.
14. Калинина Н.В. Игровые технологии в развитии коммуникации у детей с ЗПР. – СПб.: Речь, 2020. – 176 с.
15. Кравцова Е.Е. Психолого–педагогические условия развития общения. – М.: НИИ школьных технологий, 2021. – 198 с.

### SOCIAL COMMUNICATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

*Cheredova E.A., Ivashchenko M.V.*

The article highlights the key theoretical and methodological aspects of the development of social communication in children with mental retardation, analyzes modern technologies and methods of correctional work, and identifies the main problems faced by such children in interaction with peers. Social communication is considered as a process of information exchange that occurs between

individuals or groups of people, involving the transmission of ideas, opinions, feelings, and other aspects of human experience. Children with disabilities face significant difficulties in developing their communication skills, which is due to the presence of persistent disorders of various origins that affect their ability to interact with others. The article analyzes the features of the communication process of children with disabilities, based on the identified components: cognitive, emotional, and operational, and provides a diagnosis of the level of development of communication skills.

**Keywords:** social communication, limited health opportunities, children with disabilities, mental retardation, inclusive education, play therapy, joint activities.



# **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

---

УДК 811.161.1'23:004.896

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Болокова Нуриет Кадырбечевна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного  
Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования  
«Майкопского государственного технологического университета»,  
Россия, г. Майкоп*

*В данной статье затрагивается актуальная для современной педагогики проблема, а именно: роль искусственного интеллекта (ИИ) в образовании, перспективы развития, потенциал, риски и ограничения сотрудничества преподавателей с ИИ. Автором предлагается базовое российское и международное определение этого понятия, рассматриваются положительные и отрицательные свойства ИИ-технологий. Целью статьи является анализ основных возможностей использования ИИ в педагогической практике обучения РКИ, исследование преимуществ и недостатков. Дан анализ научных работ российских и зарубежных учёных, учебного материала, созданного ИИ. В работе решаются следующие задачи: изучить программы и системы, максимально эффективно реализующие потенциал ИИ; исследовать место ИИ в индивидуализации образования, его роль в выборе эффективного образовательного маршрута и др. В ходе исследования и дискуссии автор приходит к заключению, что сложившаяся ситуация в лингводидактике и образовании в целом обязывает педагога соответствовать высокому званию наставника и повышать свои профессиональные знания и умения в области работы с ИИ, а также обучать студентов грамотному взаимодействию с нейросетями и голосовыми помощниками.*

**Ключевые слова:** *ИИ, искусственный интеллект, русский язык как иностранный, РКИ, преподавание, оптимизация, индивидуальный подход.*

\*\*\*\*\*

Введение. Современная реальность немыслима без интернета, гаджетов и техники, а также искусственного интеллекта (ИИ), плотно и основательно вошедшего в нашу жизнь, оказывая влияние на все сферы жизнедеятельности человека. В настоящее время искусственный интеллект применяется в педагогическом процессе как преподавателями, так и самими учащимися для помощи в обучении, повышая вовлеченность и грамотность. Современное преподавание русского языка как иностранного (РКИ) не могло не остаться в стороне от этого влияния и, тем самым, столкнулось с необходимостью оптимизации учебного процесса.

Одним из ключевых направлений оптимизации является внедрение технологий ИИ, которые способны автоматизировать педагогические задачи, связанные с созданием и проверкой учебного материала, обеспечивать обратную связь. В условиях растущей популярности искусственного интеллекта и расширении сферы его использования, важно оставаться «в тренде» в тесной связи с молодым поколением. Тема статьи является актуальной и насущной, так как ИИ может стать для преподавателя либо врагом и конкурентом, либо помощником и мотиватором. И только от профессионального анализа и грамотной оценки возможностей применения ИИ на занятиях зависит исход этого нового сотрудничества человека и искусственного интеллекта. В данной статье автор пытается проанализировать возможность применения ИИ в преподавании русского языка как иностранного для улучшения устной и письменной речи студентов, для автоматизации и совершенствования грамматических навыков, обогащения лексического запаса. Материалы и методы. В качестве материалов использовались научные статьи по методике обучения РКИ, опубликованные в научных журналах, а в качестве практического материала выступили более распространенные и общедоступные ИИ-инструменты: нейросеть ChatGPT, Perplexity, голосовые помощники и чат-боты. Практическая

значимость исследования апробировалась на базе Майкопского государственного технологического университета, на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительном курсе и на медицинском факультете со студентами, обучающимися по специальности лечебное дело с элементами русского языка, так как они тоже изучают РКИ. В исследовании применялись теоретические (сравнительно-сопоставительный анализ ИИ-инструментов, определение понятия ИИ и синтез) и эмпирические методы – наблюдение. Итоговые результаты позволили сформулировать лингводидактический потенциал ИИ.

Обзор литературы. За последние годы учеными-лингвистами проведены интересные исследования методических возможностей ИИ в преподавании РКИ, предоставлены точные статистические данные, которые приводит в своем исследовании Трусов С.В.: «за период с 2019 по 2024 г. на портале eLibrary опубликовано 518 соответствующих статей. По наблюдению автора взрывной рост публикаций по этой тематике в отечественных СМИ произошел во второй половине 2023 г. [1: 100] Исследования были посвящены таким ключевым темам, как: использование чат-ботов и нейросети ChatGPT в развитии речевых умений студентов (Козловцева, 2023; Лыу, 2023); системе автоматизированного корректировочного курса (Ельникова, 2020); методическому потенциалу голосовых помощников при обучении РКИ (Нефёдов, Огрызко, 2023) и др. Точкой признания необходимости сотрудничества с ИИ стала защита квалификационной работы в Российском государственном гуманитарном университете (РГУ), написанной с помощью ИИ (нейронной сети ChatGPT) за 23 часа. Работа состояла из 60 страниц, и оригинальность текста составила 70%. На тот момент реакцией администрации университета стала понятная защитная отрицательная реакция, а именно предложение запретить доступ к нейросети ChatGPT в Российских вузах. [2]

Результаты исследования. Полученные данные исследования показали, что процесс интеграции искусственного интеллекта в высшее образование стремителен и неизбежен. Поэтому, для актуализации и соответствия методики преподавания русского языка как иностранного современным реалиям, необходимо не только использовать ИИ в аудиторных занятиях, но и обучать студентов, как правильно и грамотно формулировать запросы.

Опыт, приобретенный коллегами на данном этапе развития ИИ, выявляет как положительные, так и отрицательные стороны использования ИИ в обучении иностранным языкам и русскому как иностранному в том числе. Педагогам следует учесть все за и против, повысить свой профессионализм, приобрести навык работы с ИИ и обучать этому студентов. Нарботанные методические рекомендации позволяют ввести работу с ИИ в модель ежедневного занятия.

Обсуждение и заключение. Данное исследование было рассмотрено на методическом совете с преподавателями РКИ и педагогами профильных предметов на подготовительном курсе. Была отмечена его несомненная новизна. Было отмечено, что рассматриваемый вопрос актуален для большинства специалистов и требует детального и тщательного изучения.

В начале нашего изучения возможностей ИИ в педагогическом процессе автор рассматривает значение термина ИИ. В современной научной литературе существует несколько трактовок, однако универсального определения искусственного интеллекта (ИИ) пока не существует. Благодаря постоянному развитию и совершенствованию ИИ этот процесс достаточно сложный. В качестве базового определения, мы будем руководствоваться трактовкой ИИ, изложенной в Национальной стратегии развития ИИ до 2030 г. и утвержденной Указом Президента Российской Федерации (Стратегия) от 10 октября 2019 года. Согласно статье 5 этого документа, ИИ – это «совокупность технологических решений, способных имитировать когнитивные функции человека и достигать результатов, как минимум сопоставимых с человеческим интеллектом, что также включает в себя способность к самообучению и поиску решений без заранее заданных алгоритмов» [3:ст.5700] На международном уровне, согласно исследованию Европейской комиссии, искусственный интеллект определяется как «искусственная система, состоящая из программного и, возможно, аппаратного обеспечения, действующая в физическом или цифровом мире. Она анализирует окружающую среду, собирает данные, делает выводы на основе имеющейся информации или обрабатывает информацию на основе этих данных и принимает решения о том, какие шаги лучше предпринять для достижения определенных целей» [4]

Вышеприведенные варианты термина «Искусственный интеллект» дают нам понимание того, с чем мы имеем дело. С одной стороны, возможности ИИ пугают педагогов своей совершенностью, т.к. ИИ может все то, что и преподаватели, но лишён усталости, способности к выгоранию, не имеет личностных конфликтов со студентами. С другой стороны, возможности ИИ могут служить на благо педагога и студента при грамотном использовании его инструментов.

Рассматривая возможности применения ИИ в РКИ следует отметить, что ряд исследователей (Сысоев П.В., Карпович Э.М. и др.), провели собственное исследование и привели некоторые аргументы. По мнению учёных, некоторые факторы могут негативно сказаться на результатах работы педагогов: замена человеческих решений алгоритмами;

снижение креативности; отрицательное влияние на педагогическое взаимодействие (ограниченное наличие человеческих качеств у ИИ может снизить проявления и развитие творческих и аналитических способностей у студентов, необходимых для их обучения и личностного роста, может привести к ограниченному развитию у обучающихся отдельных компетенций).

При использовании ИИ становится особенно актуальным этический аспект, который связан с возможным ослаблением позиции педагога и даже потерей рабочих мест. [5,6:с.280] Однако неоспоримы и положительные возможности ИИ-технологий. «ИИ обладает качественно новыми по уровню решения когнитивных задач лингводидактическими функциями, поэтому их внедрение в процесс обучения РКИ даст педагогу дополнительные возможности для языковой практики и формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а также развития учебной автономии обучающихся». [7:с.314] Индивидуальный подход к студентам, получивший в последнее десятилетие одобрение методистов и педагогов и подразумевающий адаптацию материала и заданий под уровень каждого студента, делает традиционные методы проверки письменных и устных работ трудозатратными. Искусственный интеллект предлагает инструменты для оптимизации этих процессов, что позволяет преподавателям сфокусироваться на развитии коммуникативных и лингводидактических компетенций у обучающихся. К полезным функциям ИИ технологий можно отнести следующие: оперативное создание рутинных учебных материалов, адаптированных под уровень студента; автоматическую проверку письменных работ с разбором ошибок; практику речевых и коммуникативных навыков в режиме «вопрос-ответ»; реалистичные ролевые диалоги с голосовым помощником; интерактивные игры для быстрого запоминания вокабуляра; повторение и проработка лексических и грамматических конструкций; анализ и выбор наиболее употребляемых лексических единиц; голосовое воспроизведение текстов и диалогов разными голосами с разной скоростью и акцентами и т.д.

Кроме вышеперечисленных возможностей ИИ можно использовать для расширения лингвострановедческих знаний и умений студентов. При помощи ИИ межкультурное обучение осуществляется посредством интеграции исторических и культурных контекстов. После изучения мнений преподавателей по изучаемому вопросу, мы задали нейросети Perplexity.ai такой вопрос: «Каковы перспективы сотрудничества искусственного интеллекта (ИИ) с преподавателями русского как иностранного (РКИ)? Плюсы и минусы такой коллаборации?» Ответ:

Перспективы сотрудничества искусственного интеллекта (ИИ) с преподавателями русского как иностранного (РКИ) включают значительные достоинства и недостатки.

*К достоинствам коллаборации ИИ с преподавателями РКИ можно отнести:*

ИИ может автоматизировать рутинные задачи, такие как проверка знаний и контроль сформированности языковых навыков, что разгружает преподавателей и позволяет им сосредоточиться на творческих и коммуникативных аспектах обучения.

Использование ИИ повышает качество и прочность усвоения материала через повторения и индивидуальную обратную связь, адаптированную под уровень каждого ученика.

ИИ-технологии способствуют интерактивности занятий: учащиеся могут практиковать разговорные и письменные навыки в любое время с помощью чат-ботов и других инструментов.

Возможность разработки адаптивных учебных планов и новых методик с учетом когнитивных способностей и индивидуальных потребностей обучающихся.

*Недостатки и ограничения ИИ*

ИИ недостаточен в понимании сложных лексико-семантических особенностей русского языка, таких как метафоры, идиомы, синонимы, что может привести к ошибкам в понимании и оценке высказываний учеников.

Ограниченная гибкость и отсутствие межличностного взаимодействия, что важно для развития навыков живого общения и культурного контекста.

Некоторые аспекты правописания и грамматики сложны для полноценного освоения ИИ из-за ограничений алгоритмов.

Необходимость аккуратного и ответственного подхода к разработке и методическому внедрению ИИ-инструментов, чтобы не снижать образовательную ценность и не заменить полностью преподавателя.

Подобное сотрудничество ИИ с преподавателями русского как иностранного перспективно и способно значительно улучшить процесс обучения за счет автоматизации, индивидуализации и интерактивности. Однако успех требует баланса с живым педагогическим взаимодействием и постоянным совершенствованием ИИ-технологий в лингвистической точности и методической адаптации [8].

Уровень интеграции ИИ в жизнь общества важен, потребность молодежи в технологиях на данном уровне развития человечества является базовой. Педагогам необходимо сделать ИИ своим партнером и активно использовать его на занятиях.

Вот что отмечал в своей статье Пэй Х.: «Языковое образование должно быть ориентировано на будущее, стремясь развить у студентов глубокий интерес к ИИ, всесторонне

повысить их уровень знаний в этой области. В процессе обучения педагогам необходимо органично интегрировать элементы искусственного интеллекта в учебный процесс, чтобы активизировать занятия, наполнив их жизнью и интересом. Вместе с тем необходимо четко осознавать возможные риски внедрения в учебный и методический процесс нейронных сетей: ошибки запросов и умение их корректировать, многогранное влияние общения с ИИ на качества личности; устойчивость и гибкость по отношению к быстрой смене технологий. Добавляется необходимость обучать студентов продуцированию корректных запросов при работе с искусственным интеллектом. [10]. Мы согласны с Пэй Х и его мнением о необходимости обучать студентов грамотно запрос во время работы с искусственным интеллектом на русском языке, что требует знания базовой грамматики и навыка. Практика показывает, что начинать обучение студентов надо с введения лексики, необходимой для работы с нейросетями. Далее стоит перейти к диалогу с голосовым помощником для обучения студентов задавать правильный вопрос. После отработки этого обязательного этапа, следует перейти к постановке промтов (задач или инструкций) для ИИ. Работа с данным новым навыком должна проводиться в аудитории во время занятия и под руководством преподавателя, что соответственно требует от последнего владения навыками работы с искусственным интеллектом и соответствующей компетенции.

Заключение. Прогресс остановить человек не может, даже при существовании такой возможности, целесообразность остается неясной и подвергается сомнению многими учеными. Современный продукт прогресса – искусственный интеллект нельзя отнести только к техническому прорыву, учитывая его антропологические характеристики и функции, которые настолько обширны, разносторонни и впечатляющи, что пугают и мотивируют педагогов одновременно. Однако, основываясь на исследованиях, обзор, которых мы привели выше, и наш личный опыт по работе с ИИ на занятиях по русскому языку как иностранному, хотим подчеркнуть, что искусственный интеллект не может заменить преподавателя, но может стать его хорошим, надежным помощником, который выполняет рутинную работу, создает креативные упражнения, интересные тексты для чтения для проработки лексического материала и мотивирует педагога на совершенствование профессиональных компетенций. При помощи использования ИИ система управления обучением представляет собой централизованную и понятную систему для управления всеми онлайн-действиями образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Трусов С.В. Методика применения технологий искусственного интеллекта для создания студенческих письменных работ в российских вузах. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2025;(2):99-110. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2025-17-2-99-110>
2. РГГУ предложил ограничить доступ к написавшему диплом чат-боту ChatGPT 2023. URL: [https://www.rbc.ru/technology\\_and\\_media/01/02/2023/63da66c19a7947f79e7c2d54](https://www.rbc.ru/technology_and_media/01/02/2023/63da66c19a7947f79e7c2d54) (дата обращения: 24.03.2025).
3. Указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») // «Собрание законодательства Российской Федерации». – 14.10.2019. – № 41. – ст. 5700.
4. [https://www.researchgate.net/publication/369494772University\\_and\\_Education\\_50\\_for\\_Emerging\\_Trends\\_Policies\\_and\\_Practices\\_in\\_the\\_Concept\\_of\\_Industry\\_50\\_and\\_Society\\_50](https://www.researchgate.net/publication/369494772University_and_Education_50_for_Emerging_Trends_Policies_and_Practices_in_the_Concept_of_Industry_50_and_Society_50)
5. Карпович, Э. М. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / Э. М. Карпович. – Текст: электронный // Филологический аспект. Серия: Методика преподавания языка и литературы. – 2023 – № 04 (21). – URL: <https://scipress.ru/fam/articles/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannym-yazykam.html> (дата обращения: 31.08.2023).
6. Сысоев, П. В. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов. – Текст: непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023 – Т. 28, № 2 – С. 276–301. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>
7. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. – 2024. – Т. 22. – №2. – С. 300-317. doi: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317
8. [www.perplexity.ai](http://www.perplexity.ai)
9. Болокова Н.К. Роль мотивации в обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному // «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе» 31.10 – 01.11.2019г. – Спб.: Изд-во Санкт-Петербургского горного университета, 2019. -С. 235-239.

10. Пэй Х. Особенности применения искусственного интеллекта в преподавании студентам бакалавриата русского как иностранного в Институте русского языка Хэйлунцзянского университета (на примере предмета «Основы русского языка») // Педагогика и просвещение. 2025. № 2. С. 157-175. DOI: 10.7256/2454-0676.2025.2.74372 EDN: JFIFZUURL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=74372](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=74372)

**LINGUODIDACTIC POSSIBILITIES AND PROSPECTS  
FOR THE INTERACTION BETWEEN ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND TEACHERS  
IN MODERN METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Bolokova N.K.*

This article addresses a relevant issue in modern pedagogy, namely, the role of artificial intelligence (AI) in education, the prospects for its development, the potential, risks, and limitations of teachers' collaboration with AI. The author proposes a basic Russian and international definition of this concept, and examines the positive and negative aspects of AI technologies. The purpose of this article is to analyze the main possibilities of using AI in the pedagogical practice of teaching Russian as a foreign language, and to explore the advantages and disadvantages. The article provides an analysis of the scientific works of Russian and foreign scholars, as well as the educational materials created by AI. The paper addresses the following tasks: to study programs and systems that maximize the potential of AI; to explore the role of AI in individualized education, its contribution to choosing an effective educational path, and more. During the research and discussion, the author concludes that the current situation in linguodidactics and education in general obliges teachers to meet the high standards of a mentor and improve their professional knowledge and skills in working with AI, as well as to teach students how to properly interact with neural networks and voice assistants.

**Keywords:** AI, artificial intelligence, Russian as a foreign language, RFL, teaching, optimization, individual approach.

УДК 372.08

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕ- И ПОСТПОЗИЦИОННЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

**Гришечкина Анна Михайловна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
Брянский госуниверситет им. акад. И.Г. Петровского  
Author ID: 304173  
ORCID: 0000-0001-6590-106X

**Фурманова Марина Игоревна**

Учитель англ. языка высшей категории,  
МБОУ «СОШ № 1», г. Брянск

Поиск эффективных приемов формирования лексико-грамматического навыка употребления имен прилагательных, находящихся в пре- и постпозициях по отношению к имени существительному, на основе сравнительного анализа искомого материала в изучаемом и родном языках на предмет выявления аналогичного или, наоборот, отличающегося контента является целью настоящего исследования.

В отличие от большого количества учебного материала в виде упражнений по формированию навыков употребления самых распространенных явлений, имеющих в родном и изучаемом языках, упражнений на формирование навыков уникальных явлений в изучаемых языках либо крайне мало, либо не имеется вовсе. Изменение значения французского имени прилагательного, находящегося в различных позициях по отношению к имени существительному, мы относим не только к уникальным, но и к оригинальным явлениям, что понятно благодаря сравнению с русским языком. Считаем, что фокусирование внимания обучающихся на менее распространенных языковых фактах способствует совершенствованию процесса изучения языков в целом. Научная новизна настоящего исследования для лингвистики заключается в обосновании необходимости создания нового экспликативного материала, в том числе с учетом поиска аналогий в родном языке, в котором, на первый взгляд, обозначенная особенность не является очевидной. В результате показано, что привнесение теорематериала об основной характеризующей функции постприлагательного, связанного с ремой-новизной, и препозиционного прилагательного, связанного с темой – уже известным или конкретизирующим началом в отношении именной группы, в качестве дополнительного правила способствует лучшему осознанию категории определенности/неопределенности с точки зрения практического применения соответствующих артиклей.

В контексте проведенного исследования была создана серия разноплановых (языковых, условно-речевых) упражнений для работы как самостоятельно, так и под непосредственным контролем преподавателя. Алгоритм усвоения материала с последующей его тренировкой подразумевает создание соответствующего пособия.

**Ключевые слова:** именная группа, препозиция прилагательного, постпозиция прилагательного, уникальное языковое явление, формирование лексико-грамматических навыков.

\*\*\*\*\*

Исследование выполнено в рамках научного проекта по договору № 13/25 от 21.01.25 при поддержке благотворительного фонда "Новация" по теме "Особенности формирования познавательной активности студентов в процессе обучения иностранным языкам".

Актуальность тематики данной работы обусловлена необходимостью создания материалов для изучения и тренировки языковых реалий недостаточно исследованных и, соответственно, недостаточно представленных в учебной литературе. К таковым во французском языке наряду с артиклем, многими глагольными временами и т. д. мы относим имя

прилагательное, имеющее различные значения в зависимости от позиции по отношению к имени существительному, образуя таким образом с последним различные словосочетания. При этом в каждой из позиций прилагательное может быть многозначным или иметь синонимы: *une histoire vraie* / *правдивая история, реальное событие*; *un vrai ami* / *верный, настоящий друг*, *un vrai sourire* / *искренняя улыбка*. Данный феномен, безусловно, находит отражение в учебниках (см., например, И.Н. Попова, Ж.А. Казакова, Г.М. Ковальчук: Французский язык: учебник для I курса институтов и факультетов иностранных языков 21-е издание, исправленное. – М.: Изд-во "Нестор Академик", 2022. – 576 с., К. Деллен, К. Монье, Н. Юрьева Учебник французского языка. – Санкт-Петербург: "Водолей", 1996. – 448 с.; И.Н. Попова, Ж.А. Казакова, Г.М. Ковальчук: Грамматика французского языка. – М.: Изд-во "Нестор Академик", 2022. – 480 с.), но, как мы отметили, лишь в отношении ограниченного количества лексических единиц с описываемыми свойствами. В действительности французская языковая картина в подсистеме прилагательного несколько иная: более разнообразная, разноплановая, подчас непредсказуемая, и, безусловно, освоение такого компонента предполагает неоднократный и, скорее, *перманентный* подход в процессе обучения различных языковых аспектов.

В целом подготовка востребованного специалиста-филолога подразумевает овладение всеми языковыми средствами на продвинутом уровне. Результативность обучения и сформированные персональные компетенции студента во многом зависят от программного фактора, как ресурса, предоставленного преподавателями. Реализация рабочих программ в процессе учебной деятельности способствует совершенствованию способностей обучающихся, связанных с языком, речью и мышлением. Их развитие наряду с другими условиями определяется и методикой обучения, набор методов исследования которой базируется на основе анализа психолого-педагогической и учебной литературы, учета предыдущего опыта работы в учебных группах, обеспечивающих фактический материал и конкретных показателей для системного сопоставления результатов обученности, необходимых в том числе для новых разработок. Проводимые наблюдения и эксперименты, как правило, подтверждают высказываемые гипотезы. В случае по овладению именной группой с пре- и постпозиционным прилагательным сравнивались показатели по усвоению знаний, формированию навыков и умений на основе упражнений базового учебника и показатели обученности на основе разработанного материала, в том числе с использованием интерактивного контента обучающих программ. Аудиторно учитывались оценки по контрольным работам, итоги тестов, количество ошибок в устном изложении. В обучающей программе учитывались результаты интерактивных тестов, краткие и развернутые ответы на аудио- и видеозадания и т. д. с проходными баллами не ниже запрограммированных.

Для заявленной цели исследования необходимо было решить следующие задачи: во-первых, показать значимость каждого языкового явления, использующегося носителями языка; во-вторых, обусловить совершенствование процесса обучения благодаря дополнительному материалу; в-третьих, мотивировать обучающихся благодаря *поисковой деятельности*.

В рамках исследования было проанализировано множество примеров из аутентичных источников, составлено на их основе три типа заданий по: 1) усвоению знаний на основе языковых упражнений аудиторно и в эсо; 2) формированию навыков на основе интерактивного теста в эсо; 3) формированию умений на основе условно-речевых упражнений аудиторно и в эсо. В основном все респонденты французского отделения факультета иностранных языков БГУ за период 2023-25 учебных годов показывали 95-100 процентные знания при выполнении языковых, в том числе переводных упражнений, а также демонстрировали должный уровень сформированности необходимых навыков по результатам тестовых испытаний и должный уровень умений в процессе использования в речи рассматриваемого явления.

*Теоретическое значение* исследования состоит в новой подаче особенного языкового явления, имеющего, по нашему мнению, отношение не только к некоторому количеству лексических единиц, как то принято считать, но фактически во всему пласту лексики, представленной французским прилагательным. Полагаем, что это обоснованно может рассматриваться в качестве дополнительной теории об изменении значения имен прилагательных в зависимости от их положения по отношению к именам существительным в предложении как языковой единицы и, соответственно в высказывании как речевой единицы.

Для *практического плана* исследования имеет смысл говорить о *возможностях* методических приемов обучения данному языковому явлению и *создания* тренировочного материала как для уровня общеобразовательных учреждений, так и для специалистов высшей школы. В этой связи нами составлен перечень упражнений языкового/условно-речевого характера и разработаны интерактивные тесты для самостоятельной и аудиторной работы, в том числе в эсо вуза.

Проблеме формирования навыка посвящено немало работ как в педагогике, так и в методике обучения. Однако в учебниках по названным дисциплинам для вузов, как правило, решения обозначенной проблемы носят обобщенный характер, то есть безотносительно к

проблемам формирования навыков конкретных языковых явлений, другими словами исследования посвящаются самому феномену *навык*. Это, безусловно, важно с позиций предлагаемых многими учеными-методистами готовых алгоритмов по формированию практически любого навыка. Однако, со своей стороны, мы также настаиваем на неоднозначности самих языковых явлений [4], что подвигает нас к новым исследованиям как в отношении проблемы навыка, так и в отношении своего рода формул для его формирования.

Прояснить природу навыка, а точнее объяснить ее с точки зрения науки методисты пытаются с самого зарождения методики. На сегодняшний день сделано немало. Мы имеем определение навыка в рамках методологии дисциплин, в частности гуманитарного цикла. Изучены его характеристики, в том числе в сравнении с характеристиками умений. В методике обучения иностранным языкам определен набор навыков, необходимых для осуществления того или другого вида речевой деятельности. И что важно – в целом указаны приемы их формирования. Однако остается еще немало вопросов: так, под видами речевой деятельности понимаются конкретные умения, например, если формирование различных видов чтения подразумевает умение складывать слоги в слова (учебное чтение) или умение извлекать информацию из прочитанного (информативное чтение) и т. д., то навык предстает чаще всего как некое абстрактное образование. Например, нередко указывается на несформированность, например, грамматических навыков, но не уточняется, что понимается под этим утверждением: при констатации неверного выбора грамматической формы, речь, скорее всего, идет о плохо усвоенных знаниях, при некорректном использовании грамматического явления в ситуативном плане, то, несмотря на правильную форму, следует указать на неаутентичность явления в синонимичном ряду и т. п. В то же время для контролирующей стороны не имеется четких критериев, позволяющих фиксировать, какие знания доведены/не доведены до уровня навыка. Стоит также инициировать обсуждение проблемы неверного употребления самого термина *навык*. До сих пор в исследовательских работах разного уровня нередко можно встретить словосочетания типа *навык чтения*, *навык аудирования* и т. д., включая *навыки общения*, при этом основные характеристики навыка, а именно его *автоматизированность*, *бессознательность*, делают подобные словосочетания бессмысленными. Безусловно, процесс общения подразумевает сформированность слухопроизносительных, грамматических, лексических навыков, но говорить, слушать, писать, читать и т. д. то есть осуществлять любой вид коммуникации без участия сознания не представляется возможным. В то же время имеются нерешенные проблемы и в отношении навыков употребления конкретных языковых явлений, неоднородных в контексте их аналогичных, интерферирующих или же лакунарных свойств в родном и изучаемом языках и, соответственно, с точки зрения трудностей их формирования.

Таким образом, одной из приоритетных и глобальных задач является установление качественных и количественных различий в подходах к формированию менее и более сложных языковых явлений, а также констатация возможных общих и специфических приемов. В этой связи необходимы исследования по конкретным явлениям.

Обозначим некоторые вопросы применительно к формированию лексико-грамматического навыка употребления имен прилагательных французского языка, находящихся в пре- и постпозициях по отношению к имени существительному. Уникальность рассматриваемого явления в данном языке состоит в том, что местоположение имени прилагательного влияет на его значения, порой совершенно несвязанные друг с другом. Для того чтобы определить, находит ли отражения в русском языке подобная лексико-грамматическая реалья, необходим анализ соответствующего материала на предмет аналогий, интерференции или лакунарности [4].

Навык употребления рассматриваемого явления мы относим к лексико-грамматическим. В методике обучения иностранным языкам термин *лексико-грамматический* достаточно распространен, поскольку его условно употребляют в отношении навыка даже в том случае, когда речь идет об отработке какого-либо одного конкретного лексического или грамматического явления из-за взаимосвязи и взаимозависимости последних: не имеет смысла при формировании какого бы то ни было навыка пренебрегать грамотностью употребления других вовлеченных в данный процесс языковых явлений. Однако формирование навыка рассматриваемого в данной статье явления – пре- и постпозиций имен прилагательных – невозможно осуществить без учета его сложной лексико-синтаксической природы, и в данном случае употребление термина *лексико-грамматический* является, на наш взгляд, более чем оправданным. В то же время данный факт связан с дополнительными трудностями, с которыми преподаватель сталкивается при разработке тренировочных и контрольных материалов.

С точки зрения методики обучения в процессе занятий довести до автоматизма необходимо несколько действий. При этом тренировка извлечения из долговременной памяти лексического значения имени прилагательного осложняется не столько из-за его многозначности (практически все лексические единицы многозначны), сколько из-за отсутствия конкретных индикаторов для каждого прилагательного на момент его включения в грамматическую

структуру, в которой значения непосредственно связаны с последней и определяются, в частности, синтаксической составляющей.

В школьных и даже в вузовских условиях практически нет возможности доводить каждое языковое явление до уровня навыка, и некоторые навыки формируются, как это ни странно звучит, стихийно. Несмотря на огромное количество учебников, пособий и методических разработок самых разных направлений, никто из авторов глобально не определил последовательность формирования навыков (не путать с сообщением знаний) для репродуцированной, а затем продуцированной речи с реализацией конкретных целей. Смеем также утверждать, что ни один учебник не предусматривает четкой взаимосвязи навыков и первичных умений, поэтапного формирования одних на основе других, фиксируя этот процесс или, по меньшей мере, предложив конкретный образец/ конкретные образцы.

С одной стороны все индивидуально, то есть для каждого обучаемого требуется свой путь от знания к навыку. С другой стороны, методисты не могут не учитывать общие закономерности, свойственные процессу обучения, равно как и наиболее общие характеристики возрастных периодов обучаемых, и уже на этой основе предлагать общие или специальные методики. Так, главенствующая в педагогике теория поэтапного формирования умственных действий функциональна, безусловно, и в отношении методики обучения иностранному языку, но лишь у тех преподавателей, у которых составлены «алгоритмы» работы с фонетическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими и т. д. языковыми явлениями. К сожалению, учебники в большинстве своем лишены необходимых инструкций/маркеров даже для самых распространенных языковых реалий. Более того, вызывает сомнение возможность составления таковых, а именно схем, рекомендаций и т. п. от усвоения знаний до сформированных навыков и всех умений по всем системным морфемам и структурам. В отношении рассматриваемого явления следует отметить, что для изучающих иностранный язык оно осложнено также употреблением для большинства имен прилагательных в тех их значениях, которые появляются "не по правилам" и, следовательно, не зафиксированы ни одним словарем. То, что могут позволить себе носители французского языка в отношении любого имени прилагательного с учетом его уникальности в контекстуальном применении, с особой тщательностью должно изучаться иностранцами на фиксированных примерах. Незафиксированные на письме примеры, но фигурирующие в живой речи носителей языка и обнаруживаемые при общении, также могут быть достоянием изучающих язык. В данном случае мы обращаем внимание обучающихся на то, что примеры из общения (вживую, на форумах, чатах, мессенджерах и т. п.) необходимо рассматривать только в контексте, поскольку как для препозиционных, так и постпозиционных вариантов возможны случаи многозначности: индивидуальная речь, представляющая окружающий мир совершенно непредсказуема в отличие от нормы, опирающейся на систему. В этой связи к трудностям усвоения лексических единиц, о которых мы уже писали [5], прибавляются трудности "за пределами правил", когда помимо знаний на помощь приходят и языковая догадка, и чувство языка.

Рассматриваемое явление употребления имен прилагательных, находящихся в пре- и постпозициях по отношению к имени существительному изучалось нами с позиций анализа его подачи в учебниках по практической/теоретической грамматике и непосредственно в процессе разработки методического алгоритма по формированию первичного умения и затем, по возможности, навыка употребления на основе доступного материала. Дальнейшее включение в работу по формированию умений, в частности говорения, также проводилось. Однако, исходя из распространенного справедливого мнения о трудностях формирования именно навыков, в данной статье более подробно затронут именно этот вопрос.

Как правило, в вышеназванном и в других учебниках по практике речи и даже в учебниках грамматике речь идет о семи-деяти прилагательных, меняющих свое значение в зависимости от места положения (*beau, brave, grand, maigre, nouveau, petit, vieux, etc.*) [10, 11].

В теории французского языка данными вопросами занимались Ж. Дамурет и Э. Пишон. Они показали, что место прилагательного в именной синтагме служит для поляризации двух основных семантических подклассов прилагательного и выполняет, таким образом, грамматическую функцию. Прилагательное приобретает то или иное значение в соответствии с занимаемым местом, а не наоборот. В прилагательном, которое может занимать оба положения, в положении до существительного преобладает значение качественной характеристики: *une étrange aventure; un étroit couloir; une immense prairie*; в положении после определяемого – значение объективно выделяемого в предмете предикативного признака: *un couloir étroit, une aventure étrange, une prairie immense*. Семантическая поляризация имеет своим предметом *омоимию*: *la dernière année et l'année dernière, une certaine nouvelle et une nouvelle certaine; un grand homme et un homme grand; sa propre chambre et une chambre propre* [7, с.48]. Однако, на наш взгляд, это противоречит норме французского языка, согласно которой постпозиция имени прилагательного является первичной по отношению к имени существительному, то есть характеристика предмета или понятия проявляется именно в постпозиции: *un livre intéressant*.

Утверждение ученых о качественной характеристике, представляющей определение в именной препозиционной синтагме и о предикативности признака в постпозиционной объясняется, скорее всего, влиянием латинского языка и в большей степени относится к русскому языку, норма которого требует препозиции прилагательного в функции определения и в функции атрибута/именной части составного именного сказуемого в постпозиции, например: *интересная книга* и *книга интересная*. Но в русском языке различие в членах предложения рассматриваемого выше примера в основном не влияет на значение имени прилагательного, то есть разные члены предложения, выраженные одним и тем же прилагательным имеют одно и то же значение. В большинстве случаев речь может идти о стилях изложения, но не более. Во французском языке прилагательное в постпозиции, безусловно, может в угоду какой-либо научной теории рассматриваться как несущее предикативный признак, но оно в любом случае остается определением как и в препозиции, при этом значения в обоих случаях будут разными (см. примеры выше) за редким исключением. В качестве атрибута, то есть по-настоящему с предикативным признаком французское прилагательное употребляется лишь после глаголь-связок (чаще всего это глагол *быть/être* или глаголы, которые заменяются глаголом *быть: devenir, paraître, etc.*). Взгляды подобные взглядам Ж. Дамурета и Э. Пишона мы находим у А.А. Шахматова, считающего постпозитивное положение имени прилагательного предикативным или атрибутивно-предикативным. Различие, установленное им для русского языка, ученый просто переносит на французский язык, добавляя, что постпозиция прилагательного сохраняет по сравнению с препозицией большую семантическую и ритмико-мелодическую независимость, которые соответствуют его синтаксической функции: *un doux printemps prématuré – un sentier doux et sablonneux, le lointain souvenir – de villes lointaines* [7, с. 49].

О.И. Богомолова отмечает, что качественное прилагательное в функции определения следует за существительным непосредственно: *paysage triste, ciel bleu, table ronde, vent froid, obscurité profonde, etc.* или вместе с показателями интенсивности: *pays très pauvre*. При этом она также считает, что "...препозиция качественного прилагательного возможна, и это положение прилагательного означает преобладание атрибутивного характера связи над предикативным между определяемым и определением: *une calme rue de province, un chaud après-midi d'août, etc.* Однако относительное прилагательное следует за определяемым существительным..." [2, с.249], несомненно в своем первом значении: *plan sommaire/общий план, promenade quotidienne/каждодневная прогулка, heures ouvrières/рабочие часы, campagne électorale/избирательная кампания* и т. д. В свою очередь мы продолжаем настаивать на том, что синтаксическая функциональность в данном случае играет незначительную роль, поскольку главным является все же изменение значения или появление переносного значения: *спокойная провинциальная улица* антонимична в большей степени не *шумной городской улице*, хотя вбирает в себя это значение, но выступает синонимом к *уютной, мирной, где не проявляют волнения и тревоги, и особенно "малоскоростной" улице*. То же самое касается и других примеров, сравните: *теплое молоко* и *теплый август* (прямое и переносное значения).

Интересна точка зрения ученого о том, что положение прилагательных до имени существительного способствует их слитности с существительным и образованию устойчивых словосочетаний, синтезированию синтаксической группы. А о распространенных очень употребительных прилагательных, которые фигурируют в практических грамматиках *petit, grand, jeune, vieux, bon, mauvais* высказано мнение о том, что они близки к префиксам, образуя с существительными единицы, периферийные по отношению к синтаксису [там же, с.250], то есть в нашем понимании данные прилагательные являются синонимами тем или другим префиксам, поскольку В.Г. Гак уточняет данную мысль, говоря в целом об их значениях, сопоставимых с аффиксами: *une petite maison – une maisonnette; ancien député – ex-député*. В отношении относительных прилагательных, несмотря на примеры, которые приводит О.И. Богомолова, все же трудно согласиться с мнением о том, что "...относительные прилагательные в соответствии со своим категоризирующим значением следуют за существительным и для них различительная функция места в словосочетании не релевантна, но может иметь стилистический эффект: *quotidienne et nocturne reconstitution, scientifique descende*". В.Г. Гак, подчеркивая своеобразие этой категории, также указывал на ее проявление в синтаксисе, в группе существительного (как и детерминация), где она является лексико-грамматической категорией, но утверждал, что она "...охватывает не все прилагательные, но лишь качественные, причем некоторые из них обычно находятся в препозиции, другие – в постпозиции, а третьи могут занимать оба положения, именно в последнем случае значение категории проявляется наиболее четко..." [3, с. 109]. Однако в языке имеется немало примеров, когда в препозиции находятся относительные имена прилагательные: *Son futur associé était né la même année en Saxe / Его будущий коллега родился в том же году*. В этой связи, скорее всего, стоит заметить, что относительные прилагательные в препозиции редко сохраняют свою относительность, переходя в качественные прилагательные, меняя свое значение: *Ce mariage*

*est doublement merveilleux pour moi... car le futur marié est mon meilleur ami... / Этот брак вдвойне восхитителен для меня, поскольку жених является моим лучшим другом.*

Таким образом, уже в конце прошлого столетия в лингвистике, по мнению В.Г. Гака, место имени прилагательного по отношению к существительному – один из наиболее обсуждаемых вопросов в среде французских грамматистов-теоретиков. Ученый отмечал, что в теоретическом плане было необходимо, прежде всего, выявить, насколько регулярно связано с изменением позиции изменение значения прилагательного, образует ли, следовательно, его положение особую грамматическую категорию и каково общее значение этой категории [3, с. 109].

Нормой употребления французского имени прилагательного, как было уже отмечено, является постпозиция. В.Г. Гак называет ее немаркированным членом противопоставления, поскольку только в постпозиции прилагательное может быть господствующим членом синтагмы и вообще приобретает статус имени прилагательного: *le vent debout / встречный ветер, une femme bien / хорошая, добропорядочная женщина* (в данных примерах наречие, употребляемое не после глагола, а после существительного выполняет роль прилагательного), *un charreau paille* (в этом примере в роли прилагательного оказывается существительное). Считаем, что данный вопрос все же требует дополнительных исследований: *une vieille amitié, no une amitié de dix ans*. Но важно то, что при поляризации значений, как правило, прямое значение сохраняется в постпозиции, тогда как переносное – в препозиции: *un homme triste / грустный человек – un triste personnage / жалкий персонаж, sourcils merveilleux / чудесные брови – un merveilleux professeur / замечательный учитель, и* вслед за ученым мы это особенно подчеркиваем. Более того, в процессе формирования навыка употребления рассматриваемого явления именно этот факт мы представляем обучающимся в качестве обуславливающего в большинстве именных групп.

Имеет смысл отметить, что для многих методических взглядов отправной точкой являются предписания практических аспектов языка, в частности практической грамматики, где собраны и по пунктам расписаны правила и основные исключения. В отсутствие языковой среды правила, безусловно, помогают ориентироваться в выборе средств для оформления мыслей. Однако правила редко и лишь в достаточно емком убедительном изложении могут обуславливать для изучающих иностранный язык употребление тех или других языковых явлений. В школьных и даже вузовских учебниках они предлагаются без исчерпывающих объяснений, более того, в методике существует такая тенденция – правила сводят к правилам-инструкциям. Что касается исключений, то многие, даже авторитетные ученые-методисты предлагают их заучивать подобно лексике, с чем мы в отдельных случаях категорически не согласны: исключения, на наш взгляд, – это невыявленные правила. В процессе обучения при формировании языковой компетенции, под которой мы понимаем способность умело оперировать всем набором морфем языковой системы при построении предложений, безусловно, нельзя подходить однообразно к введению всех языковых реалий, как нельзя и утверждать, что свод правил полностью гарантирует осознание явления. В данном случае считаем, что теория языка предлагает знания, на основе которых следует формировать навык употребления имен прилагательных в их различных значениях. Таким образом к системообразующей следует отнести следующую информацию:

пре- и постпозиция имени прилагательного составляют оппозицию, включающую два значения: субъективно-оценочную характеристику или уже известный, или общий признак предмета и специфические ограничительные признаки предмета, но маркированной является препозиция, поскольку в отличие от постпозитивного, которое выражает дополнительную информацию и входит в состав ремы, препозитивное имя прилагательное может входить в тему, где характеристика уже известна собеседникам, следовательно имя прилагательное, сопровождая существительное обычно с определенным артиклем, подчеркивает связь с предыдущим контекстом, выражая впечатление, которое говорящие уже получили от данного объекта: *...Il se sentit soudain distrait, ému par la grandiose et sereine beauté de la nuit pâle* (прилагательные, не внося новой информации, но акцентируют внимание на внутреннем состоянии персонажа) → при определенном артикле последовательность прилагательное→существительное встречается чаще, чем наоборот, и в позиции подлежащего (тема) чаще, чем в позиции предикатива (рема), где преобладает последовательность существительное→прилагательное; в то же время в предложении *Il a jeté un dernier coup d'œil au miroir...* (11, с. 276) неопределенный артикль подчеркивает не абсолютное значение прилагательного *последний*, заканчивающее цепочку событий, но *последний* в данной обстановке, а точнее в помещении ванной комнаты...;

препозитивное определение выражает самое общее свойство предмета, выражаемое в оппозициях: *grand/petit, bon/mauvais, jeune/vieux*, а именно: его размеры (*une grande maison; une petite ville*), молодость и старость (*une vieille femme, un jeune avocat*), общую субъективную оценку (*bon, beau, mauvais, petit, vieux, pauvre* в переносном значении); соответствие идеальному представлению о предмете (*un vrai savant, de la fausse monnaie, du pur coton*);

прилагательные, входящие в то же семантическое поле, что и указанные выше, то есть их синонимы, могут также быть в препозиции, сохраняя свои значения: *Il prit sa canne, un formidable (beau) bâton de chêne... Et il regarda l'énorme gourdin qu'il faisait tourner*; другие прилагательные, значения которых сводимы к оппозиции *grand/petit* (интенсивность), *bon/mauvais* (оценка) также чаще оказываются в препозиции: *affreux, agreeable, amical, ardent, brusque, charitable, colossal, cruel, extrême, etc.*;

с отглагольными существительными прилагательное в препозиции выражает интенсивность, длительность (*une grande surprise, un gros buveur, une vieille querelle*);

выражая самую общую характеристику предмета, препозитивное имя прилагательное приобретает полуслужебную функцию, приближаясь по своим значениям к детерминативам или к аффиксам и передает: а) идею количества (подобно квантитативам): *les nombreux adhérents, l'unique espoir, etc*; б) принадлежность (подобно посессивам): *son propre fils*; в) известность/неизвестность объекта: *le nouveau sujet (= encore un)*; *l'étrange conduite (= inconnue d'avance)*; *la vieille histoire (= connue)* [3, с.110].

Обращаем внимание на то, что В.Г. Гак, выделяя информативную функцию и нейтральное значение постпозитивного прилагательного и оценочную препозитивного прилагательного, все же отмечает, что последнее может быть не только качественным, как утверждалось ранее в этом же учебном пособии, но и относительным, что, безусловно, в большей степени, на наш взгляд, отражает французскую языковую картину. Также указывается на то, что в препозиции прилагательные приобретают аффективный оттенок: *une forêt sombre / темный лес* и *une sombre forêt / темный лес* или *мрачные джунгли* или *лесная тьма* [13]. Из исследований В.Г. Гака также известно, что наличием данного факта ученые, в частности Riegel M., Pellat J.-Ch., Rioul R. в работе "Grammaire méthodique du français. P., 1994, p. 181" объясняют то, что в разговорной речи в препозиции оказывается одно прилагательное из трех, в литературной – одно из двух, а в научной – одно из десяти [3, с.110].

Прилагательные, которые являются оценочными сами по себе, практически не меняют свое значение в обоих положениях, нейтрализуя смысл местоположения: *une terrible nouvelle / страшная, плохая новость – une nouvelle terrible / ужасная новость*; *une splendide maison / великолепный дом, une maison splendide / замечательный дом*; *un éminent savant / выдающийся ученый, un savant éminent / знатный, талантливый ученый*. Имена прилагательные, употребляемые обычно в препозиции, также могут без изменения значения употребляться в постпозиции и наоборот при использовании наречий интенсивности: *un grand appartement* и *un appartement très grand*; *un livre intéressant* и *un très intéressant livre* (нельзя сказать *un intéressant livre*) [3, с. 139].

Нельзя не учитывать того, что в некоторых случаях место прилагательного объясняется не семантическими особенностями, но лишь традицией, либо просодическими факторами, образуя единое семантическое целое с существительным (*un jeune homme, la blanche neige, les vertes prairies*), а также выступая как привычный традиционный эпитет: *la douce France, la perfide Albion*. Лексикализация прилагательного в препозиции приближается к фразеологизации: *un coup bas* и *les bas morceaux*; *la Haute Cour – Верховный суд* и *la Chambre Haute – Верхняя палата*; закрепляясь в составе фразеологических единиц (*pleurer à chaudes larmes*), прилагательное в препозиции, безусловно, выступает в переносном значении.

Таким образом, мы выделили основные теоретические положения относительно французского прилагательного, которые, по нашему мнению, следует обосновать достаточным количеством примеров в практических пособиях для тренировок должным образом.

В отношении методики обучения данному языковому явлению, а именно – формированию навыка и умений употребления имен прилагательных в соответствующих значениях необходимо заметить то, с чем мы постоянно сталкиваемся на практике и, соответственно постоянно это отмечаем: легче формируются навыки и умения аналогичных явлений иностранного и родного языков. Рассматриваемое явление, на первый взгляд, не является таковым, то есть в русском языке, в котором препозиция имени прилагательного – это норма, его значение в зависимости от места положения по отношению к имени существительному не меняется. Принято говорить об изменении стилистических нюансов: *золотая осень* и *осень золотая*... Однако при углубленном рассмотрении различных стилистически окрашенных оборотов, использующихся носителями русского языка в разговорной и деловой речи, тем более в художественной литературе мы констатируем, что имеется множество нюансов, связанных именно с изменением значения. На это, во-первых, стоит обратить внимание как на особый феномен в русском языке, во-вторых, рассматривать данное явление с точки зрения некоторой аналогии при сравнении с таковым явлением французского языка с целью облегчения его усвоения и использования в речи.

Для того чтобы сделать более глобальные выводы необходимо исследование, результаты которого явно показали бы изменение значений имени прилагательного в зависимости от его места по отношению к имени существительному, а также процентное соотношение использования одного и того же прилагательного в различных значениях в

зависимости от стиля речи. В целом наблюдения за разговорной речью показывают, что явление такое имеет место, например, в словосочетаниях *наивная девушка, вежливый молодой человек* благодаря прилагательным констатируются некоторые характеристики субъектов, в то время как в словосочетаниях *девушка наивная, парень вежливый* подчеркивается важность именно этих характеристик.

Художественная литература, особенно поэзия намного богаче подобным материалом: *белеет парус одинокий...*, когда обычное прилагательное нередко становится эпитетом...

На сайте [ru.hinative.com/](http://ru.hinative.com/) находим информацию о том, что прилагательное, употребленное после существительного звучит так, как будто оно является основой, смыслом, привычкой, правилом [14]. Добавим, что, действительно, простая характеристика предметов и понятий, свойственная имени прилагательному и обуславливающая в аналитических языках употребление неопределенного артикля, уступает место акцентированию и своего рода выделению существительного из ряда подобных, что позволяет лучше осознать употребление в именной группе определенного артикля.

В сфере профессиональной коммуникации также имеются примеры, особенно в аннотациях и рекламных кампаниях, когда в русском языке имена прилагательные употребляются после имени существительного именно с целью выделения эмфазных (в данном случае необычный порядок слов) особенностей словосочетания: *образование высшее, станок циркулярный, доставка своевременная, аренда долгосрочная, бизнес прибыльный и перспективный* и т. д. Кроме того, следует отметить множество разговорных выражений, которые показательны в качестве примеров для рассматриваемого явления именно ввиду их уничижительного характера, типа: *мразь/тварь недобитая/конченная...*, *выпытать/узнать всю (правду/тайну) подноготную...*

Отдельного внимания заслуживают многозначные имена прилагательные. Так, например, вполне понятно, что носитель русского языка не задумывается о значении имени прилагательного, когда читает на этикетке следующую информацию: "Бананы, фрукты свежие". Однако на интуитивном уровне данная информация понимается таким образом, что фрукты предлагаются в свежем виде, то есть они *не сварены* или *не законсервированы*. Наоборот, словосочетание *свежие фрукты*, как и любой другой свежий продукт также на уровне бессознательного воспринимается как продукт *неиспорченный*.

В продолжении темы презентации продуктов следует отметить, что в рекламе или в маркировке товаров производители предпочитают постпозицию имени прилагательного: *рыба замороженная в брикетах, томаты консервированные, грибы сушеные, масло сливочное* и т. д.

В процессе изучения данной проблемы наше внимание привлекла реклама корма для насекомоядных животных, в основном для рептилий фирмы Laguna terra/zoozavr.ru на ДЗЕНе: "*Таракан туркменский консервированный...*" (от 26.05.2025). Так, если словосочетания с препозицией имени прилагательного имеют прямое значение, как, например, *туркменский язык* (понимается как *язык народа Туркменистана/Туркмении*), *туркменский госуниверситет* (понимается как *университет государства* в Центральной Азии), то название продукта для рептилий с прилагательным в постпозиции приобретает дополнительную информацию и ассоциируется, во-первых, с видом насекомого, поскольку на упаковке он красного цвета (сравните: *туркменский таракан* отождествляется, скорее, с местностью его обитания), во-вторых – со способом приготовления данного своеобразного корма.

Таким образом, приступая на занятиях к изучению рассматриваемого явления французского языка для более быстрого его понимания и формирования соответствующих навыков и умений имеет смысл показать некоторую аналогию с таковым явлением в русском языке. Констатацию некоторой идентичности языкового факта родного языка с таковым в изучаемом языке следует считать первым этапом его усвоения, поскольку данное обстоятельство нацеливает обучающихся, прежде всего, на внимательное отношение к формулированию мысли на изучаемом языке в частности, и к смыслу высказывания в целом.

Согласно утверждениям Р.К. Миньяр-Белоручева лексический материал «закладывается» в память не в виде бессмысленного набора букв и звуков, а через систему денотативных, ситуационных и фоновых связей (семантизация лексики) [8]. В конечном итоге свободное владение лексикой изначально предполагает связи лексических единиц со своими лексическими понятиями.

Установление денотативных связей прилагательного в процессе его усвоения вряд ли полноценно без имени существительного. Считаем, что в данном случае соотносить с предметами и понятиями следует именно сочетания слов, которыми затем мы рекомендуем наполнять ситуативные модели, употребляемые носителями языка. Ситуативное прочтение в данном случае наиболее целесообразный вид семантизации, поскольку меньше всего "...нарушаются прямые связи: иностранное слово – денотат" [8], в отличие от перевода, при котором "...могут создаться ложные сигнификативные связи" [там же]. Однако методисты всегда вели и ведут споры о начальном этапе усвоения слова в изолированном варианте или в варианте

контекста. Последний вариант, казалось бы, целесообразнее, а потому предпочтительнее. Однако видные ученые В.В. Виноградов; И.В. Рахманов; В.С. Цетлин исходили, прежде всего, из того, что "...контекстуальное значение слова не всегда является его основным номинативным значением" [9, с. 304], а "...работа над изолированным словом дает возможность сравнить данное слово с другими словами иностранного языка", что "...помогает прийти к важным умозаключениям о его внешней и смысловой структуре, что содействует его запоминанию, правильному употреблению, помогает узнать и понять в устной и письменной речи [там же].

К данному этапу усвоения явления мы также относим работу по подборке примеров из литературы (как правило из книг, предназначенных для индивидуального чтения), демонстрирующих частоту употребления имени прилагательного "не на своем месте".

Вторым этапом является организация тренировки с целью формирования навыка, который, хотя и элементарен, но среди его характеристик имеется такая, которая заставляет потрудиться любого, решившего его приобрести – автоматизированность. Трудности употребления прилагательных французского языка в именной синтагме при формировании лексических навыков очевидны и связаны, как мы уже упоминали, с его двойственной лексико-грамматической природой. Минимизировать практически все затруднения, связанные с процессом формирования навыка значительно помогают виртуальные тренажеры, которые в настоящее время множество на самых различных обучающих платформах, обеспечивающих то самое многократное повторение действий, о котором постоянно говорят методисты. Упражнения виртуальных тренажеров фактически не бывают скучными. Проблема состоит лишь в том, что в отношении рассматриваемого явления готовых тренажеров не имеется, их необходимо создавать. Для закрепления и автоматизации прилагательных также предлагаются упражнения на бумажных носителях, включаемые затем в электронный вариант, поскольку формат последнего практичнее использовать с целью автоматизации явления посредством многократных повторений с фиксацией результатов, предусмотренной программой.

Следует также отметить, что при использовании обучающих программ на предмет формирования навыков все реже возникает необходимость в проведении экспериментов с целью определения результатов обученности на основе интерактивного электронного контента и исключительно аудиторного обучения: преимущество на стороне первого способа обучения.

В своей преподавательской практике мы регулярно приобщаем студентов старших курсов к организации и осуществлению проектов по составлению виртуальных заданий по различным языковым аспектам, например, по практике культуры речевого общения, практике устной и письменной речи и др. Благодаря такой дисциплине как Современные средства оценивания результатов обучения студенты осваивают обучающие программы на предмет создания контента, включающего языковые, условно-речевые и речевые упражнения. По методике обучения иностранным языкам в данном контексте мы также предусматриваем двухуровневые задания. Упражнения первого уровня нацелены на совершенствование учебных материалов существующих учебников и включают интерактивные тренажеры и тесты в обучающих программах к имеющимся упражнениям учебных пособий. Данные упражнения направлены, прежде всего, на формирование навыков употребления самых 7-9 прилагательных, фигурирующих во всех правилах учебников по практической грамматике, и содержат упражнения на основе нормативной разговорной речи, типа:

*Определите на основе контекста место имен прилагательных в нижеследующих предложениях, согласуя их с именами существительными:*

<i>Brave</i>	Il comprenait que son ami avait toujours l'air d'un ... garçon ... ! C'est un ... officier ... .
<i>Dernier</i>	C'est le ... jour ... du mois. Michel l'a vu ... mardi ... .
<i>Maigre</i>	C'est un ... enfant ... . Ça fait déjà presque un mois qu'il est malade. Quels ... moyens ... !
<i>Grand</i>	Nicolas est déjà un ... garçon ... . Je ne l'ai pas vu depuis longtemps. Mon amie est une ... gamine ... .
<i>Propre</i>	Mon ami a quitté la ville et maintenant sa famille habite dans sa ... maison ... . Ce sont des ... serviettes ... .
<i>Pauvre</i>	Des ... personnes ... ne peuvent pas se permettre d'hacheter des trucs de luxe. Quelqu'un a laissé un chatton dans la rue. Ce ... animal ... a froid.
<i>Ancien</i>	Mon ami s'intéresse à l'... histoire ... . Nous avons vu le ... collègue de notre firme et il ne nous a pas reconnus !

*Определите место имен прилагательных в нижеследующих предложениях с учетом их перевода:*

Jeune (молодая)  
 Cette ... femme ... est très intelligente.  
 Jeune (молодо выглядящая)  
 Cette ... femme ... est notre collègue.  
 Jeune (юноша)  
 Ce ... homme ... est très intelligent.  
 Jeune (молодой человек)  
 Ce ... homme ... est très intelligent.  
 Petit (мелкий)  
 Ce ... employé ... était d'humeur exquise.  
 Petit (маленького роста)  
 Ce ... commerçant ... était d'humeur formidable.  
 Brave (славный)  
 Dans notre groupe tous le considérait comme un ... homme ....  
 Brave (храбрый)  
 Ce n'est que toi qui le considère comme un ... homme ....  
 Cher (дорогой, любезный)  
 Mon ... ami ... , je suis très content de te voir!  
 Cher (дорогостоящий)  
 Je pense qu'il ne faut pas acheter toujours des ... vêtements ... .  
 Prochain (будущий)  
 Il m'a déjà prévenu que le ... mois ... sa famille déménage.  
 Prochain (ближайший)  
 Descends-moi à la .... station ...! C'est la mienne.  
 Chic (отличный, славный)  
 Son vieil ami était un ... type ... .  
 Chic (элегантный)  
 Son copain est un ... type ... .

*Согласуйте имена прилагательные с именами существительными по смыслу, воссоздавая ситуации, в которых носители языка употребляют подобные высказывания:*

1. Dans ce pays nous admirons toujours (ce, cet)... chateau .... (ancien).
2. (L', le) ... député parlementaire ... a démissionné il ya deux ans (ancien).
3. Laves tes ... chemises ... le plus vite possible (sales)!
4. Après l'école pendant les vacances les élèves des grandes classes commencent à travailler pour avoir leur ... argent ... (propre).
5. Mon oncle n'a jamais permis pas d'acheter des ... choses ... (chers).
7. Beaucoup de chef-d'œuvres appartiennent au pinceau de (ce, cet) ... artiste ... (grand).

Упражнения второго уровня нацелены на формирование навыков употребления вышеупомянутых имен прилагательных в несколько непривычных словосочетаниях, которые могут менять свое значение в зависимости от положения в именной группе. Факторы, согласно которым в учебниках по практической грамматике и практике речи говорится лишь о прилагательных, продемонстрированных в упражнениях выше, установить достаточно сложно. Предположительно, указанные прилагательные являются наиболее распространенными. При этом, разумеется, вряд ли возможно рассмотреть в учебниках данное явление в полном объеме. Очевидно, именно по этой причине, а также потому, что явление охватывает неопределенное количество лексических единиц, о нем сказано лишь в теории. Исходя из вышеизложенного, упражнения второго уровня разрабатываются на основе примеров из литературы, интернет-передач, а также на основе личного взаимодействия с носителями языка, включая общение на форумах и чатах в процессе выполнения задания по сбору необходимых данных:

*Проанализируйте употребление выделенных имен прилагательных на предмет различных значений и обратите внимание на "количество" разговорного/книжного стилей, согласуйте имена прилагательные с именами существительными:*

1. Il comprenait pourquoi les petites filles avaient pleuré, il sentait naître le mécontentement de madame Bornet, et il ne laissait tomber que de (rare) paroles [15, с.14].

2. – Ces gens sont étonnants,..si on ne leur fait pas de (riche) cadeaux, ils sont mécontents [15, c.20].
3. – Si pourtant, (cher) amis, dit il, si (quelque) jour se découvrait le (véritable) expéditeur? [15, c.21].
4. – Pour vos charmants bébés? [15, c.27].
5. – Ça dépend, dit monsieur. Cette fille devient une (vrai) Parisienne [15, c.28].
6. Il tâche de tirer du fossé, en même temps que sa voiture, sa (jeune) réputation de chauffeur (Le sauveur d'après Georges Duamel) [15, c.102].
7. Elle s'arrête et leurs conducteurs viennent présenter au chauffeur malheureux de (délicate) condoléances (Le sauveur d'après Georges Duamel) [15, c.102].
8. Un (grand) nombre de minutes s'écoulaient (Le sauveur d'après Georges Duamel) [15, c.103].
9. Il n'est pas de (haut) taille, pourtant il paraît grand (Le sauveur d'après Georges Duamel) [15, c.103].
10. La (petit) foule considère presque timidement le (jeune) homme au visage rouge (Le sauveur d'après Georges Duamel) [15, c.103].
11. Qui est devenu le (vrai) sauveur? (Le sauveur d'après Georges Duamel) [15, c.105].
12. Il est donc indispensable de dévoiler à nos hôtes (quelque) secrets de notre langue usuel, pour leur épargner de (cruel) malentendus (Confidenciel et très secret d'après Pierre Gaxotte) [15, c.175].

*Вставьте имена прилагательные по смыслу и переведите предложения, обращая внимание на нюансы известных значений по аналогии : Tom était aussi consciencieux envers son futur métier que pragmatique / Том отличался не только добросовестным отношением к своей будущей профессии, но и не меньшим практицизмом.*

1. Débrouillez-vous vous-même de cette ... situation ... (malheureuse).
2. Ma mère portait toujours une ... robe ... (simple).
3. Je vais remplacer ma ... bicyclette ... par une autre (malheureuse).
4. Son ami ne partageait pas la ... critique ... de ses collègues (méchante/плохая).
5. Tom ne partage pas la ... critique ... de ses collègues (méchante/zлая).
6. Tom brûle d'envie d'acheter une ... voiture ... (nouvelle).
7. Henry n'a pas pris part à la création d'un ... modèle ... de voiture (nouvelle).
8. Henry avait beaucoup de goût et estimait la ... musique ... (sacrée).
9. Sa sœur ne pouvait plus supporter un ... temps ... (sacré).
10. Est-ce qu'on peut échapper à cette .... formalité ... (simple).
11. Nina a promené sur l'assistance un ... regard ... (curieux).
12. Débarrassez-vous de cette ... habitude ... ! (curieux).

*Объясните, какие словосочетания могут быть употреблены носителями языка и при каких обстоятельствах, представьте ситуации с каждым из словосочетаний:*

longue rue / rue longue; terrible profession / profession terrible; mystérieux endroit / endroit mystérieux; pauvre chat / chat pauvre; première soirée / soirée première.

*Выберите правильный перевод именной синтагмы:*

Futur / будущий, дальнейший, последующий, грядущий  
Futur événement, futur roi, futures actions, futur marié, futures batailles, futur harcèlement

*Согласуйте имена прилагательные с именами существительными в следующих предложениях. Представьте ситуации, в которых были употреблены эти высказывания. Предложите ваши собственные ситуации:*

1. Le (dernier) jeudi (dernier) Marc a obtenu une bonne note (прошлый).
2. On peut prendre cette (jeune) femme (jeune) pour une fille (сохранившая молодость).
3. Ne lis pas ce (triste) livre (triste)! (жалкая, дрянная)
4. Il ne faut pas se mêler à cette (sale) affaire (sale) (скверный, мерзкий).
5. Vous êtes un (parfait) mufle (parfait) ! (законченный, полный)
6. Michel toute sa vie il a été un (vrai) paysan (vrai) (настоящий, истинный).
7. J'ai de la chance d'avoir un (bon) chef (bon) (добродушный).
8. On voyait dans les suivants les erreurs des jeunes gens et des hommes mûrs, et celles des personnages de (divers) (различный) professions, tels qu'hommes d'Etat, marchands, soldats, etc. [15, c.12].
9. – (Magnifique) horizon, fit monsieur Sylla distrait [15, c. 14].

10. Tranquillement, l'homme enlève ses (faux) cheveux (faux) blonds, ses lunettes, ses (jaunes) dents (jaunes) le morceau de caoutchouc mis dans la (droite) chaussure (droite) pour grandir une de ses jambes (Une petite faute d'après Alex Stusrd) [15, с. 92].

Перечисленные упражнения и подобные вышеназванным могут быть использованы в любой удобной для преподавателя обучающей программе, которая позволяет многократное или необходимое количество повторений для формирования навыка и, что важно, осуществление их контроля на любом этапе, запрограммированном преподавателем непосредственно во время занятий, а также в любое удобное время для обучающегося, поскольку виртуальный контроль осуществляется практически мгновенно. Преподаватель, не откладывая может осуществлять контроль лишь устных ответов, в отношении же проверки тестов или других письменных заданий получение результатов обучающимися зависит от занятости преподавателя. К тому же организовать многократное повторение одного и того же материала с учетом индивидуального подхода на основе "бумажной" диагностики невозможно. Именно обучающие программы предоставляют огромное поле деятельности для поиска эффективных приемов формирования любых навыков, включая искомые. Более того, представленные выше языковые упражнения при усвоении знаний с формулировками типа "заполните пропуски...", переведите..." и т. п., и условно-речевые с формулировками, нацеливающими на общение, в обучающей программе могут быть также наделены функцией доведения до автоматизма, то есть до уровня формирования навыка употребления именных групп в изолированном варианте и определенных ситуациях.

Итого, тренировка при формировании лексических навыков, которая "...имеет своей целью закрепление уже установленных связей новых лексических единиц и их расширение" [1, с. 114], в настоящее время благодаря веб-контенту приобретает по-настоящему индивидуальный характер. Затруднения, которые испытывает обучающийся при формировании обозначенных лексических навыков также индивидуальны, но, благодаря настройкам (количество и интервалы повторений, использование аудио- видео и т. д.) минимизируются быстрее, чем при работе лишь с учебником, несмотря на то, что далеко не всегда имеются конкретные грамматические правила и удачный соотносимый с контекстом перевод, связанный, во-первых, с особенностями использования, во-вторых, местом прилагательного в словосочетании. Таким образом, правила по формированию навыков употребления прилагательных на основе грамматики в отношении рассматриваемых многозначных прилагательных требуют некоторых уточнений в каждом случае. Следует также прибегать к сопоставительной работе, благодаря которой, на наш взгляд, формируются знаковые и логические связи денотата и его определений как в отношении родного языка, так и изучаемых. Так, например, вполне понятно, что прилагательное *деревянный* является относительным. Однако имеется немало высказываний типа: *Ты что натворил, деревянная твоя башка..*, в которых оно становится качественным. Известно, что в русском языке многие относительные прилагательные контекстуально без изменения положения и с потерей или, наоборот, при сохранении некоторых или даже всех своих характеристик (не имеют степени сравнения и краткой формы, обозначают пространственные или временные признаки, представляют материал, из которого сделан предмет, не сочетаются со словом очень и т. п.) могут быть качественными: *бархатные лапки, беглая речь, вчерашний школьник, железная воля, книжный язык, медный всадник, сельская (=плохая) самодеятельность....* Может изменяться стиль, например, с нормативного языка на просторечный... или, наоборот, на поэтический: *Золотая осень разбросала яркие листья / Листья яркие разбросала осень золотая ...*

Из всех упражнений по формированию навыков, рекомендованных методистами (повторение слов; упражнения подстановочного характера; упражнения в выполнении и назывании действий; составлении предложения по образцу), большое место должны занять упражнения в упражнениях в сочетаемости и переводе сочетаний слов с русского языка на иностранный с опорой на аутентичные модели, встречающиеся в оригинальных книгах и речи носителей языка.

Итак, формирование лексических навыков – сам по себе трудоемкий процесс. Сложность формирования навыка употребления имени прилагательного в именной группе состоит еще и в том, что основные правила, имеющиеся в учебниках по практической грамматике недостаточно полно представляют исследуемое явление. Считаем и стремимся показать необходимость привлечения некоторых теорий в практику обучения с учетом всевозможных особенностей языкового явления как для более глубокого понимания сути явления в родном и изучаемом языках, так и для более интенсивного формирования навыков и умений их употребления в речевой деятельности. Наши усилия направлены на создание необходимых материалов с целью совершенствования учебных пособий, в том числе в электронном формате, который, как показывает практика более близок современному обучающемуся, с одной стороны, и более эффективен благодаря множеству привлекательного функционала – с другой.

Проблема, безусловно, остается, поскольку в отношении исследуемого материала взгляды филологов и методистов не являются однозначными. Настоящее исследование также

дает почву для размышлений о языковой норме в отношении места имени прилагательного в переносном значении, в частности во французском языке, поскольку для прилагательного в значении, отличном от основного, благодаря большому количеству примеров нормой вполне может быть препозиция.

В то же время с практической точки зрения необходимо совершенствовать формирование лексико-грамматического навыка исследуемого явления. Предложенные с этой целью разноуровневые упражнения направлены на то, чтобы автоматизировать употребление именной группы в соответствии с аутентичными реалиями. Необходимые дополнительные разъяснения сути имен прилагательных, обладающих различными значениями, в зависимости пре- или постпозиции по отношению к имени существительным, с привлечением сопоставительного материала родного и изучаемого языков могут быть усвоены благодаря языковым упражнениям. Формирование самого навыка осуществляется в процессе выполнения условно-речевых упражнений на основе электронного интерактива с учетом контекстуального сопровождения аутентичного контента, способствующего обоснованному применению явления в речевой деятельности обучающихся. В целом сопоставительный подход, благодаря которому удается облегчить овладение явлениями в изучаемых языках, способствует более внимательному прочтению явлений родного языка. Таким образом, результаты исследования проводимого изначально в поле одного языка могут представить новый материал для сравнительной типологии родного и изучаемых языков.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреевская-Леввернстерн Л.С. «Методика преподавания французского языка в средней школе». – М.: Просвещение, 1983. – С.114.
2. Богомолова О.И. Современный французский язык. Теоретический курс. Морфология. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1948 г., – 700 с.
3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Высшая школа, 1986.
4. Гришечкина А.М. Обучение грамматике иностранного языка с учетом включения грамматических лакун в речевую компетенцию учащихся (на материале французского языка): Монография. – Брянск: изд-во «Ладомир», 2012. – 153 с.
5. Гришечкина А.М., Фурманова М.И. Овладение иноязычным словарем в контексте парадигматики/синтагматики с учетом стилистических особенностей лексических единиц и их лексического фона. – Брянск: Новый проект, 2020. – 341 с.
6. Депен К., Монье К., Юрьева Н. Учебник французского языка. – Санкт-Петербург: "Водолей", 1996. – 448 с.
7. Илия Л.М. Пособие по теоретической грамматике французского языка. – М.: Высшая школа, 1979. – 215с.
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990.
9. Общая методика обучения иностранному языку в школе». Под ред. Миролюбова А.А., Рахманова И.В., Цетлин В.С. – М.: Просвещение, 1967. С. 304.
10. Попова И.Н., Казакова Ж.А., Ковальчук Г.М. Французский язык: учебник для I курса институтов и факультетов иностранных языков. – 21-е издание, исправленное. – М.: Изд-во "Нестор Академик", 2022. – 576 с.
11. Попова И.Н., Казакова Ж.А., Ковальчук Г.М. Грамматика французского языка. – М.: Изд-во "Нестор Академик", 2022. – 480 с.
12. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе». Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова и др., – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
13. [https://translate.yandex.ru/?utm\\_source=main\\_stripe\\_big&source\\_lang=fr&target\\_lang=ru&text=une%20sombre%20forêt](https://translate.yandex.ru/?utm_source=main_stripe_big&source_lang=fr&target_lang=ru&text=une%20sombre%20forêt)
14. [ru.hinative.com/question/16692491](http://ru.hinative.com/question/16692491)
15. Если вы любите забавные истории (Si vous aimez les histoires drôles): Сборник рассказов французских писателей / Сост., обработка текста, коммент., слов., упр. А.Н. Петровой, И.М. Длугач, Л.М. Ивановой. – М.: Книжный дом "Университет": Высшая школа, 2003. –272 с.

### FORMATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS OF USING PRE- AND POSTPOSITIONAL ADJECTIVES (BASED ON THE MATERIAL OF FRENCH AND RUSSIAN)

*Grishechkina A.M., Furmanova M.I.*

The purpose of the study is to search for effective methods of forming the lexical and grammatical skill of using adjectives in pre– and postpositions in relation to the noun, based on a

comparative analysis of the desired material in the studied and native languages in order to identify similar or, conversely, different content.

Unlike a large amount of educational material in the form of exercises on the formation of skills in using the most common phenomena available in the native and studied languages, there are either very few or no exercises on the formation of skills of unique phenomena in the studied languages. We attribute the change in the meaning of the French adjective, which is in different positions in relation to the noun, not only to unique, but also to original phenomena, which is understandable due to comparison with the Russian language. We believe that focusing students' attention on less common linguistic facts helps to improve the language learning process as a whole. The scientific novelty of this study for linguistics lies in substantiating the need to create new explicative material, including taking into account the search for analogies in the native language, in which, at first glance, the indicated feature is not obvious. As a result, it is shown that the introduction of the theoretical material about the main characterizing function of the post-subjunctive associated with the rheme–novelty, and the prepositional adjective associated with the theme - an already known or concretizing principle in relation to the nominal group, as an additional rule, contributes to a better understanding of the category of certainty/ uncertainty in terms of the practical application of the corresponding articles.

In the context of the conducted research, a series of diverse (linguistic, conditional speech) exercises was created for working both independently and under the direct supervision of a teacher. The algorithm of assimilation of the material with its subsequent training implies the creation of an appropriate manual.

**Keywords:** noun group, adjective preposition, adjective postposition, unique linguistic phenomenon, formation of lexical and grammatical skills.

УДК. 37.015.3

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В РЕАЛИЗАЦИИ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КОРРЕКЦИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Магомадова Лидия Руслановна**

Аспирант; Московский Психолого- Социальный Университет,  
г. Москва  
SPIN-код: 5443-6154

*В данной статье рассматриваются не только педагогические технологии, направленные на коррекцию деструктивного поведения обучающихся, преимущественно подростков, но и значимость интеграции в него психологической составляющей. Особое внимание уделено необходимости выявления причин и форм деструктивного поведения, возрастным особенностям подростков, а также в связи с этим, сложностям организации педагогического процесса. Автором проанализированы эффективные методы и подходы в работе с подростками, такие как личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, групповая работа, арт-терапия, медиация, поведенческая коррекция и сотрудничество с семьей. Цель исследования – выявить наиболее действенные стратегии коррекции деструктивного поведения с учетом индивидуальных и социальных факторов. Объектом работы является деструктивное поведение подростков, предметом – коррекционные технологии. Данный понятийный аппарат призван помочь исследователю выявить наиболее значимые моменты в работе с подростками и важность учета психологического фактора в организации коррекционной деятельности.*

*Говоря об интеграции психологических и педагогических компонентов, нужно отметить не только теоретическую, но и практическую их взаимосвязь и руководствоваться ей при выборе диагностических и коррекционных методик и технологий работы. Также в исследовании отмечено, что эффективной коррекционной работе предшествует детальная диагностика и определение личностных особенностей подростков, которые будут служить основанием составления индивидуальной коррекционной программы и их включения в групповую деятельность.*

**Ключевые слова:** деструктивное поведение, подростки, педагогические технологии, коррекция поведения, личностно-ориентированный подход, проблемное обучение, групповая работа, арт-терапия, медиация, поведенческая коррекция

\*\*\*\*\*

Проблема деструктивного поведения обучающихся, особенно среди подростков, остается одной из наиболее актуальных в современной педагогике. Подростковый возраст – это период интенсивного формирования личности, когда молодые люди сталкиваются с многочисленными внутренними и внешними вызовами. Деструктивное поведение, проявляющееся в форме агрессии, протеста, ухода в себя или нарушения социальных норм, может стать серьезным препятствием на пути к успешной социализации и обучению. Психологические факторы формирования подобного поведения необходимо искать не только в возрастных особенностях подросткового возраста, но и в специфике социальной среды, в которой обучается и развивается подросток. Учитывая специфику жизнедеятельности подростков, важно понимать, что основным пространством, в котором проходит коммуникация, самореализация и обучение, является школа. В школе личностные и поведенческие особенности учащихся видно наиболее ярко: они проявляются в учебной и внеучебной деятельности, способствуют либо препятствуют механизмы социализации. Поэтому актуально, чтобы поведение подростков носило конструктивный, созидательный характер, приобретая личностную и социальную значимость. Достаточно часто в современной школьной жизни педагог сталкивается с проявлениями деструктивного поведения подростков, которое выражается в агрессии к себе, другим, невозможности адекватно реагировать на проблемные и конфликтные ситуации. Главный негативный эффект деструкции заключается в ее длительности,

отрицательном влиянии на долгосрочные жизненные перспективы и поэтому коррекция деструктивного поведения является одной из важнейших задач целого ряда специалистов, работающих в школе, в том числе—психологов, социальных педагогов, классных руководителей.

Организация комфортного образовательного пространства является значимым направлением работы педагогического коллектива в целом, однако ведущая роль отдается тем, кто непосредственно осуществляет диагностику и коррекцию асоциального, девиантного и деструктивного поведения. В задачи работы всех специалистов включается объединение усилий педагогов и психологов, при которых формируется единое учебно- воспитательное пространство для обучающихся.

Именно поэтому целью нашей работы определено выявление наиболее действенных стратегий коррекции деструктивного поведения с учетом индивидуальных и социальных факторов. Объектом работы является деструктивное поведение подростков, предметом—коррекционные технологии.

В контексте вышесказанного мы поставили ряд исследовательских задач, а именно:

1. Конкретизировать основные формы деструктивного поведения у подростков;
2. Выявить проблемы, обусловленные деструктивным поведением обучающихся подросткового возраста в школе;
3. Определить основные технологии коррекции деструктивного поведения подростков.

Материалы и методы исследования

В качестве основных источников по теме исследования мы использовали публикации современных авторов, в первую очередь, посвященные исследованию деструктивного поведения. Мы изучали как фундаментальные труды (А. Бандура. Л. С. Выготский и пр.), так и работы А. С. Ишматовой, С.Н. Дубинина, Р.А. Назмутдинова, Б.К. Каировой, отражающие причины деструктивного поведения. Нами были исследованы статьи Н. К. Байкенже, И. П. Лотовой, в которых выявляются основные факторы, влияющие на становление деструктивного поведения, а также работы данного и других авторов (И. П. Лотова, Л. Р. Магомадова) о включенности в коррекционную работу семьи как одного из субъектов образовательного процесса.

Также немаловажное значение имеют публикации Е. К. Погодиной и М. В. Смирновой, касающиеся организации психолого- педагогической коррекции деструктивного поведения подростков.

Результаты и их обсуждение

Формы деструктивного поведения у подростков

Деструктивное поведение является термином, который используется в психологии и педагогике обозначающий негативно ориентированное поведение, негативную форму девиантного поведения, связанную с разрушением субъектом структур как составляющих его (организмизм), так и заключающих его в себе (общество).

В результате деструктивного поведения страдает ментальное и физическое здоровье подростка, его отношения с близкими, а также появляется риск формирования устойчивых моделей асоциального и антисоциального поведения.

Деструктивное поведение представляет собой совокупность действий, которые нарушают социальные нормы, наносят вред окружающим или самому подростку. Это может быть как физическая агрессия, так и психологическое давление, уход от общения или саморазрушительные действия.

Среди подростков выделяют следующие формы деструктивного поведения:

- Агрессивное поведение: драки, оскорбления, буллинг;
- Протестное поведение: игнорирование правил, отказ от выполнения заданий;
- Асоциальное поведение: воровство, вандализм, участие в противоправных действиях.
- Саморазрушительное поведение: склонность к самоповреждению, суицидальные мысли;
- Аддиктивное поведение: увлечение вредными привычками (курение, алкоголь, наркотики).

Деструктивное поведение у подростков обусловлено комплексом факторов:

- социальные (неблагополучная семейная среда, влияние негативного окружения);
- психологические (низкая самооценка, стресс, неумение справляться с эмоциями);
- физиологические (гормональные изменения, свойственные подростковому возрасту);
- педагогические (отсутствие индивидуального подхода, конфликты с учителями)

Данные факторы были нами выявлены в процессе предыдущих исследований автора и позиционируются как наиболее сильно влияющие на становление поведенческих моделей подростка. С точки зрения психологии, это поможет специалисту определить основные направления диагностики и взаимодействия с педагогом на предмет составления программы коррекционной работы.

Г. С. Холл отмечал, что подростковый возраст – это «период бури и натиска», промежуточная стадия между детством (эпохой охоты и собирательства) и взрослым состоянием (эпохой развитой цивилизации). Возрастные рамки подросткового возраста, по Холлу, – от начала полового созревания (12–13 лет) до наступления взрослости (22–25 лет) [13, с. 290]. Подростки сталкиваются с необходимостью выстраивать отношения со сверстниками, родителями и педагогами. Давление со стороны общества, стремление соответствовать ожиданиям и поиск своего места в мире могут приводить к стрессу и, как следствие, к деструктивному поведению.

Важно отметить, что деструктивное поведение у подростков не всегда является осознанным выбором. Часто оно становится реакцией на стрессовые ситуации, неразрешенные внутренние конфликты или недостаток поддержки со стороны значимых взрослых. Понимание мотивов и контекста такого поведения позволяет педагогам выстраивать более эффективные стратегии коррекции подобных моделей поведения.

Сложности, которые возникают у подростков в связи с проявлениями деструктивного поведения

- Эмоциональная нестабильность резкие перепады настроения, импульсивность. Период подросткового возраста характеризуется состоянием эмоциональной лабильности, обусловленной интенсивной нейробиологической перестройкой. Данный процесс связан с гетерохронным развитием структур головного мозга: лимбическая система, ответственная за генерацию эмоций, развивается опережающими темпами по сравнению с префронтальной корой, которая регулирует когнитивный контроль и принятие обдуманных решений. Гетерохрония развития – это несовпадение по времени фаз развития анатомических структур и психических функций. Сначала созревают одни отделы центральной нервной системы, а затем «подтягиваются» другие [21, с. 4]. Эта диссинхрония проявляется в повышенной реактивности на стимулы, импульсивности и трудностях в прогнозировании последствий своих действий. Эмоциональная нестабильность становится ежедневной реальностью подростка: безудержная радость за минуту может смениться глубокой грустью или вспышкой гнева, а импульсивные поступки часто совершаются без малейшей мысли о последствиях [1, с. 268]. Эта хаотичная смена состояний во многом вызвана недостатком навыков саморегуляции.

- Недостаток навыков саморегуляции трудности в управлении эмоциями и поведением. Незрелость структур префронтальной коры напрямую коррелирует с дефицитом навыков саморегуляции. Саморегуляция понимается как комплекс высших психических функций, включающий управление вниманием, подавление доминирующих реакций, рабочую память и когнитивную гибкость. Их недостаточная сформированность приводит к затруднениям в модуляции аффективных состояний и поведенческих паттернов. Ребенок демонстрирует низкую толерантность к фрустрации и использует неадаптивные копинг-стратегии для совладания со стрессом. Ему сложно успокоиться, когда он расстроен, трудно сдержать гнев или тревогу.

- Конфликт идентичности стремление к автономии и одновременно страх одиночества. Ключевым феноменом данного онтогенетического этапа является кризис идентичности, описанный в рамках психосоциальной теории Э. Эриксона. Он представляет собой нормативный внутриличностный конфликт, суть которого заключается в противоречии между стремлением к сепарации и индивидуации, с одной стороны, и сохраняющейся потребностью в принадлежности к референтной группе (семья, сверстники) и получении поддержки с другой. Это противоречие порождает двойственность отношения к чему-либо в поведении и переживаниях. У него в голове происходит постоянный спор. Этот конфликт между желанием свободы и страхом одиночества, вызывает сильное внутреннее напряжение и растерянность.

- Влияние окружения негативное воздействие сверстников или медиасреды. На индивида оказывает мощное воздействие социальный контекст, опосредованный микросоциальными (семья, сверстники, друзья) и макросоциальными (медиасреда, культурные нормы) системами. В соответствии с теорией социального научения А. Бандуры [2], врожденными являются только элементарные рефлексы и границы возможностей человека. Любое поведение человека социально обусловлено, так как за ним стоят сложнейшие навыки, требующие специального научения. По теории социального научения, основными механизмами формирования поведения, в том числе девиантного, являются научение через наблюдение (викарное научение); научение в действии (научение через опыт, влияние поведения на последствия). Негативное влияние проявляется в усвоении девиантных поведенческих сценариев, конформности по отношению к асоциальным группам сверстников, а также во внутренних конфликтах, индуцированных навязываемыми медиа нереалистичными стандартами внешности и успеха.

- Когнитивная незрелость и «миф о личной басне Д. Элкинда, отмеченного в работе А. В. Зубовой [8, с. 102] – человек думает о себе как о центре внимания и убеждается, что это происходит потому, что он особенный и уникален». Подросткам зачастую свойственно эгоцентричное мышление, проявляющееся в убежденности, что их уникальный опыт не доступен пониманию окружающих. Это порождает чувство изоляции и может подтолкнуть к протестному

или саморазрушительному поведению как способу заявить о своей индивидуальности. Парадоксально сочетаясь с этим, возникает феномен "воображаемой аудитории – восприятия себя как на сцене" – постоянное ощущение, что они находятся в центре внимания, что усиливает тревожность и страх осуждения.

- Несформированность коммуникативных компетенций. Дефицит развитых навыков неконфликтного общения, ведения переговоров и аргументации своей позиции приводит к тому, что фрустрация и несогласие выражаются в примитивных, деструктивных формах: агрессии, уходе от контакта или открытом протесте. Подросток может просто не владеть иными, социально приемлемыми языками для выражения сильных негативных эмоций.

- Низкая и искаженная самооценка. В период активного сравнения себя со сверстниками и медиаобразами у многих подростков формируется неустойчивая или заниженная самооценка. Неуверенность в своих силах, ожидание неудачи в учебной и социальной деятельности могут провоцировать поведение "выученной беспомощности М. Селигман [18] – состояние, при котором человек чувствует, что не имеет контроля над ситуацией и не способен влиять на свою жизнь» либо, наоборот, компенсаторную гипертрофированную агрессию и демонстративность как защитные механизмы.

Эти особенности делают подростков сложной категорией для педагогической работы, требующей от учителей терпения, гибкости и глубокого понимания возрастных особенностей.

В связи с определенными выше проблемами необходимо сразу обозначить сложности, которые возникают при организации образовательного процесса [12, с. 108]:

- Недостаток индивидуального подхода, так как современная система образования часто ориентирована на массовый подход, что затрудняет учет индивидуальных особенностей каждого подростка. Деструктивное поведение может быть симптомом более глубоких проблем, которые остаются незамеченными.

- Конфликты между педагогами и обучающимися, авторитарный стиль общения, отсутствие диалога и взаимопонимания между учителем и подростком часто провоцируют протестное поведение. Подростки остро реагируют на несправедливость и давление, что может усугублять ситуацию.

- Ограниченные ресурсы, многие школы не располагают достаточным количеством психологов, социальных педагогов и других специалистов, которые могли бы работать с подростками на индивидуальном уровне. Учителя часто оказываются перегруженными и не имеют возможности уделять достаточно времени проблемным детям. Недостаточная подготовка педагогов к работе с деструктивным поведением также является значимой проблемой. Многие учителя не имеют специальных знаний и навыков в области возрастной психологии и конфликтологии, что затрудняет их взаимодействие с подростками, проявляющими девиантное поведение. В результате вместо конструктивного диалога могут возникать конфронтации, усугубляющие положение.

- Сопrotивление подростков, Подростки с деструктивным поведением часто сопротивляются попыткам коррекции, воспринимая их как вмешательство в личное пространство. Это создает дополнительные барьеры для педагогов.

Кроме того, трудности отмечаются в связи с распространением детоцентричной модели семьи и ростом социальной инфантильности подрастающего поколения. Семейное неблагополучие в форме депривации родительской заботы и внимания, семейное насилие являются общепризнанными девиантогенными факторами. Не таким очевидным, но не менее опасным девиантогенным фактором выступает модель родительского поведения, характеризующаяся стремлением оградить своего ребенка от всевозможных трудностей, даже разумных и нетравматичных. У ребенка формируют восприятие себя как центра мироздания, ребенок привыкает к урегулированию родителями его конфликтов, считает нормальным избегание родительскими стараниями наказаний за проступки или получение безосновательных общественных льгот. Исследователи фиксируют широкое распространение у детей, подростков из внешне благополучных семей неконструктивных стратегий совладания со стрессом и с трудными жизненными ситуациями, что провоцирует их на деструктивные формы поведения

Педагогические технологии коррекции проявлений деструктивного поведения

Обозначенная нами выше проблематика деструктивного поведения обуславливает специфику организации коррекционной работы с подростками в школе.

Коррекция деструктивного поведения должна базироваться на следующих принципах:

- Индивидуальный подход учет личностных особенностей подростка;
- Комплексность сочетание педагогических, психологических и социальных методов;
- Гуманность уважение к личности подростка, исключение насилия и давления;
- Формирование социально одобряемых мотивов, конструктивной социальной направленности, установок-противовесов деструктивного поведения;

- Корректное и безопасное информирование о девиантном поведении, формирование критического мышления и асертивности как ресурса сопротивления вовлечению в девиантное поведение;

- Регулярное осмысление, оценивание своего развития, поведения с позиций нравственных ценностей и последующее проектирование самовоспитания;

- Профилактика работа не только с последствиями, но и с причинами деструктивного поведения.

В контексте анализа различных источников литературы нами были выделены следующие коррекционные технологии:

- технология личностно-ориентированного подхода базируется на принципах гуманистической психологии и предполагает переориентацию педагогического процесса с трансляции знаний на развитие субъектности обучающегося. Ее реализация требует от педагога проведения глубокой диагностики для выявления индивидуального когнитивного стиля, актуальных интересов, зон ближайшего развития и личностных ресурсов подростка. Создание ситуаций успеха является не просто инструментом поощрения, а целенаправленным педагогическим приемом, позволяющим сформировать устойчивую адекватную самооценку и мотивацию достижения. Включение подростка в проекты, соответствующие его интересам (будь то техническое творчество, искусство или спорт), позволяет канализировать энергию в социально одобряемое русло, обеспечивая переживание самореализации и значимости, что является мощным антидеструктивным фактором.

- технология проблемного обучения в контексте коррекции поведения направлена не столько на усвоение учебной информации, сколько на развитие метапредметных компетенций: критического мышления, рефлексии и навыков разрешения жизненных затруднений. Педагогом целенаправленно моделируются проблемные ситуации, имеющие личностный смысл для подростка (например, этические дилеммы, межличностные конфликты, проектные задачи с элементами неопределенности). Процесс поиска решения, сопровождаемый фасилитацией со стороны педагога, позволяет подростку апробировать различные стратегии поведения, анализировать их последствия и развивать способность к волевой регуляции и отсрочке удовлетворения потребностей, что составляет основу саморегуляции.

- технология групповой работы опирается на идеи социально-конструкционистского подхода, согласно которому личность и ее поведенческие паттерны формируются и трансформируются в процессе социального взаимодействия. Структурированная групповая деятельность (коллаборативные проекты, ролевые игры, коммуникативные тренинги) создает естественную среду для усвоения социальных норм, развития эмпатии и отработки навыков кооперации, конструктивной критики и разрешения конфликтов. В группе подросток получает немедленную обратную связь от сверстников, учится учитывать точку зрения других и занимать различные социальные роли, что снижает уровень тревожности и агрессии, связанных с эгоцентризмом и непониманием мотивов других людей.

- технология с элементами арт-терапии является проективной методикой, позволяющей обойти психологические защиты и вывести наружу подавленные эмоции, конфликты и переживания, которые подросток не может вербализовать. Через творческую деятельность (визуальную, пластическую, музыкальную) происходит – эмоциональная разрядка и освобождение от внутреннего напряжения. Символический язык искусства позволяет безопасно выразить агрессию, страх, обиду, трансформируя их в продукт творчества. Последующая рефлексия созданного произведения с психологом или педагогом способствует осознанию своих чувств, развитию эмоционального интеллекта и нахождению новых, адаптивных способов реагирования.

- технология медиации (восстановительной медиации) представляет собой альтернативный карательному подходу метод разрешения конфликтов, в основе которого лежит принцип восстановительной юстиции. В ходе медиации нейтральный посредник (медиатор) организует диалог между сторонами конфликта, направляя их не на поиск виноватого, а на осознание причиненного вреда и совместный поиск путей его заглаживания. Этот процесс позволяет подростку, совершившему проступок, взять на себя ответственность не через наказание, а через деятельное раскаяние, а пострадавшей стороне – быть услышанной и избавиться от чувства обиды. Технология формирует навыки ненасильственного общения и показывает на практике ценность диалога и компромисса.

- технология поведенческой коррекции, основанная на принципах бихевиоризма и, в ее современном виде, когнитивно-поведенческого подхода, предполагает целенаправленное формирование желательных поведенческих паттернов через систему позитивного подкрепления. Педагог четко идентифицирует целевое поведение (например, «использование конструктивной критики вместо оскорблений») и создает систему последствий, в которой это поведение незамедлительно и последовательно подкрепляется (социальным одобрением, привилегиями, бальной системой). При этом негативное поведение последовательно

игнорируется (если оно не представляет опасности) или ведет к логическим и предсказуемым последствиям, что позволяет не закреплять его вниманием.

- технология сотрудничества с семьей признает семью в качестве первичного агента социализации и, следовательно, ключевого участника коррекционного процесса. Эффективность педагогических усилий в школе может быть нивелирована без поддержки и единства требований в семейной системе. Работа строится на принципах системного семейного подхода и включает в себя не просто информирование родителей о проблемах, а их активное вовлечение: проведение системных семейных консультаций с участием школьного психолога, совместные сессии по выработке единой воспитательной стратегии, обучение родителей эффективным коммуникативным техникам и методам позитивного подкрепления.

- технология осознанности в образовательной практике [13, с. 63]: базируется на практике осознанности, направленной на развитие у подростков способности к самонаблюдению, управлению эмоциями и снижению импульсивности. В рамках школьной программы или коррекционных занятий проводятся регулярные упражнения на осознанное дыхание, медитацию и телесную осведомленность, которые помогают подросткам справляться со стрессом и агрессией. Педагоги обучают обучающихся техникам фокусировки внимания на текущем моменте, что позволяет снизить уровень тревожности и эмоциональной реактивности. Регулярная практика осознания необходимости контроля эмоций, и вследствие – негативных поведенческих реакций должна способствовать улучшению эмоциональной регуляции и снижению проявлений деструктивного поведения, таких как вспышки гнева или уход в себя. Данный подход особенно эффективен в сочетании с другими коррекционными технологиями, усиливая их воздействие. При этом необходимо конкретизировать, как данные мероприятия не свести только к посещению психолога и организации специальных занятий, но и включить в образовательный процесс, где они гармонично включаются в обучение и воспитание.

Нужно отметить, что вышеперечисленные технологии ориентированы на коррекцию нескольких направлений личностной и коммуникативной сфер, что в последствии находит выражение в трансформации поведенческих реакций. Среди основных направлений необходимо конкретизировать:

- развитие эмоционального интеллекта, терапия невротических проявлений (страхов, фобий, ипохондрии) – традиционное направление работы клинических психологов и психотерапевтов. В ней также важно родительское участие, без которого не стоит ждать высоких результатов. Целью программ коррекции эмоциональной сферы подростков является повышение их компетентности, предполагающей умение распознавать эмоции другого человека, адекватно проявлять чувства, контролировать гнев и другие негативные эмоции;

- содействие личностному росту, воздействие на систему мотивов, формирование адекватной самооценки, коррекцию у подростка недостатков характера, мешающих адаптации (например, работа с чрезмерной застенчивостью и неуверенностью, либо наоборот, с агрессивностью).

- методы, содействующие полноценному психическому развитию подростков, коррекции и компенсации нарушений внимания, памяти, восприятия, мышления, речи.

Проблема деструктивного поведения обучающихся, особенно в подростковом возрасте, требует комплексного и системного подхода со стороны педагогов, психологов и семьи. Анализ возрастных особенностей и факторов, провоцирующих деструктивное поведение, показывает, что успешная коррекция возможна только при условии индивидуального подхода, гуманности и сочетания различных педагогических технологий. Среди наиболее эффективных методов выделяются те, которые позволяют не только корректировать поведение, но и развивать навыки саморегуляции, эмоционального интеллекта и социальной адаптации. Педагогический процесс предполагает комплексность, взаимодействие всех его субъектов и непрерывность воздействия. То, как общаются с подростком сверстники, педагоги и окружающие, полностью влияет на становление стиля поведения, его конструктивность, деструктивность и закрепление привычной модели в коммуникации.

Именно поэтому важным фактором успеха является вовлечение семьи в процесс коррекции, поскольку именно в семейной среде формируются и закрепляются базовые поведенческие модели. Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на разработку интегрированных программ, сочетающих профилактические и коррекционные меры, а также на повышение квалификации педагогов в сфере работы с подростками, склонными к деструктивному поведению. При этом необходимо говорить о детальной первичной диагностике личностных особенностей подростков, учете их психологической специфике и в связи с этим, подборе специализированных педагогических коррекционных методик.

Основой подобной работы может быть создание условий для самореализации и направлять подростка, показывая ему лучшие и сильные стороны его личности. При этом необходимо актуализировать самовыражение конструктивными способами – через искусство, спорт, учебу и важно, чтобы в данный процесс были включены значимые другие, ближайшее

окружение. Это позволит подростку почувствовать себя более уверенным, ощутить поддержку и помощь сверстников и взрослых.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Байкенже, Н. К. Причины эмоциональной нестабильности подростков / Н. К. Байкенже // *Мировая наука*. – 2019. – № 3(24). – С. 266-269.
2. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Барышников, Е. Н. Воспитание старшеклассников как создание условий для социального самоопределения: идеи теории самодетерминации / Е. Н. Барышников, М. А. Грозенков // *Проектирование. Опыт. Результат*. – 2025. – № 4. – С. 14-18.
4. Воронцова, М. В. Теория деструктивности : учебник для вузов / М. В. Воронцова, В. Е. Макаров, Т. В. Бюндюгова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 321 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13596-1. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/558272> (дата обращения: 01.11.2025).
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Доусон, П., Гуар, Р., Гуар, К. Ты можешь сам! Как помочь подростку стать ответственным и организованным / П. Доусон, Р. Гуар, К. Гуар. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2025. – 400 с.
7. Дубинин, С.Н., Назмутдинов, Р.А., Каирова, Б.К. Психология девиантного поведения: учебное пособие. – Костанай: Костанайский государственный педагогический институт, 2019. – 144 с.
8. Зубова, А. В. Методы и методики исследования сфокусированности личности на себе / А. В. Зубова // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. – 2023. – № 2(847). – С. 100-106.
9. Ишматова, А. С. Особенности конфликтов в подростковой среде / А. С. Ишматова // *Наука молодых – будущее России : сборник научных статей 5-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых : в 4 т., Курск, 10–11 декабря 2020 года. Том 1*. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. – С. 318-321.
10. Колесов, С. Г. Теория Э. Эриксона основных стадий жизненного пути личности и формирование законопослушного поведения // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-e-eriksona-osnovnyh-stadiy-zhiznennogo-puti-lichnosti-i-formirovnie-zakonoposlushnogo-povedeniya> (дата обращения: 13.11.2025).
11. Лотова, И. П. Влияние домашнего насилия на развитие ребенка / И. П. Лотова // *European Social Science Journal*. – 2014. – № 8-3 (47). – С. 266-270.
12. Лотова, И. П. Личность в трудной жизненной ситуации / И. П. Лотова // *Семья в России*. – 2008. – № 3. – С. 106-111.
13. Лотова, И. П. Системный подход к изучению семейных ценностей в современном российском обществе / И. П. Лотова // *Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО*. – 2015. – № 5. – С. 62-66.
14. Магомадова, Л. Р. Диагностика семьи как инструмент прогнозирования траектории развития деструктивного поведения подростка / Л. Р. Магомадова // *Актуальные проблемы психологического знания*. – 2025. – № 3(72). – С. 288-304.
15. Магомадова, Л. Р. Диагностика семьи как инструмент прогнозирования траектории развития деструктивного поведения подростка / Л. Р. Магомадова // *Актуальные проблемы психологического знания*. – 2025. – № 3(72). – С. 288-304.
16. Мищенко, В. Психология аутодеструктивного поведения и его профилактика. – Ставрополь: Северо-Кавказский Федеральный университет (СКФУ), 2022. – 232 с.
17. Погодина, Е. К. Организация социально-педагогической деятельности по профилактике конфликтов в подростковой среде / Е. К. Погодина, Д. Г. Кулеш // *Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер : Сборник научных статей / Редколлегия: Е.Л. Михайлова, С.Д. Матюшкова, науч. редактор Е.Л. Михайлова, отв. за выпуск С.А. Моторов*. – Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2023. – С. 169-173.
18. Селигман, М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман ; пер. с англ. – М.: Альпина Паблицер, 2022. – 544 с.
19. Смирнова, М. В. Профилактика межличностных конфликтов среди подростков в условиях средней общеобразовательной школы / М. В. Смирнова // *Материалы VII ежегодной научной сессии аспирантов и молодых ученых, Вологда, 21–22 ноября 2013 года. Том II*. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2013. – С. 308-311.

20. Филиппов, М. Н. Организация социально-педагогической работы по профилактике и коррекции деструктивного поведения детей и подростков / М. Н. Филиппов // Сегменты социально-педагогической сферы : Монография в 2 томах / Министерство образования Московской области. государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет»; Ассоциация социальных педагогов Московской области «Социальные педагоги Подмосковья». Том 1, Часть 3. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2015. – С. 195-224.

21. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2025. – 736 с.

**PSYCHOLOGICAL COMPONENT IN THE IMPLEMENTATION  
OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR CORRECTING DESTRUCTIVE BEHAVIOR  
OF STUDENTS IN A GENERAL SCHOOL**

*Magomadova L.R.*

This article discusses not only pedagogical technologies aimed at correcting the destructive behavior of students, especially teenagers, but also the importance of integrating a psychological component into this process. Special attention is paid to the need to identify the causes and forms of destructive behavior, the age-related characteristics of teenagers, and the challenges associated with organizing the educational process. The author analyzes effective methods and approaches in working with teenagers, such as personality-oriented learning, problem-based learning, group work, art therapy, mediation, behavioral correction, and family collaboration.

The purpose of the study is to identify the most effective strategies for correcting destructive behavior, taking into account individual and social factors. The object of the study is the destructive behavior of adolescents, and the subject is correctional technologies. This conceptual framework is intended to help the researcher identify the most significant aspects of working with adolescents and the importance of considering the psychological factor in the organization of correctional activities.

Speaking about the integration of psychological and pedagogical components, it is necessary to note not only their theoretical, but also their practical interconnection, and to be guided by it when choosing diagnostic and correctional methods and technologies of work. Also, the study noted that effective correctional work is preceded by a detailed diagnosis and determination of the personal characteristics of adolescents, which will serve as the basis for drawing up an individual correctional program and their inclusion in group activities.

**Keywords:** destructive behavior, adolescents, pedagogical technologies, behavior correction, personality-oriented approach, problem-based learning, group work, art therapy, mediation, behavioral correction.

УДК 378.147:53

## КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО БИОФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**Хильманович Валентина Николаевна**

*Доцент кафедры медицинской и биологической физики,  
кандидат педагогических наук, доцент,*

*Учреждение образования «Гродненский государственный медицинский университет»,  
г. Гродно, Беларусь  
SPIN-код: 5604-8461*

*В статье представлен комплекс организационно-педагогических условий реализации модели непрерывного биофизического образования в медицинском университете и показана важность формирования актуальных профессиональных знаний в данной области у обучающихся. Обоснован выбор цифровой образовательной среды как основного условия реализации предлагаемой модели. Установлено, что интегрированный модуль трех учебных дисциплин «Медицинская и биологическая физика», «Биомедицинская статистика» и «Информационные технологии в здравоохранении», содержание которых формирует биофизическое образование, является важным педагогическим условием успешного функционирования модели. В отдельное организационно-педагогическое условие выделена диверсификация учебных программ интегрированного модуля. Выявлены и раскрыты технические, психолого-педагогические и экономические условия указанного комплекса. Продемонстрирована связь между организационно-педагогическими условиями и дидактическими принципами при реализации модели непрерывного биофизического образования в цифровой среде медицинского университета.*

**Ключевые слова:** *организационно-педагогические условия, модель непрерывного биофизического образования, медицинский университет, цифровая образовательная среда, интегрированный модуль*

\*\*\*\*\*

С развитием цифровых технологий и внедрением их в сферу образования возросло количество моделей процессов образования и обучения, которые базируются на цифровых платформах и активно используют свойства цифровых образовательных сред (ЦОС). Возможность реализации таких моделей осуществима в силу ряда социально-педагогических условий, призванных обеспечить их успешное функционирование. Без обоснованных условий, которые являются платформой адаптации содержания и методов обучения к потребностям обучающихся, а также обеспечивают управление образовательным процессом на всех его уровнях невозможно реализовать современную модель образования и обучения.

Согласно словарю системы основных понятий педагогики, «условия – обстоятельства, обуславливающие появление/развитие того или иного процесса. Инвариантным для любой деятельности является следующий набор групп условий: мотивационные, кадровые, материально-технические, научно-методические, финансовые, организационные, нормативно-правовые, информационные условия» [1, С. 236]. Анализу содержания понятия «педагогические условия» посвящены работы Н. В. Ипполитовой и Н. С. Стерховой [2], Б. В. Куприянова и С. А. Дыниной [3], А. Х. Хушбахтова [4] и других авторов. С развитием педагогики понятие «педагогические условия» наполнялось новым содержанием, расширялось и дополнялось. На наш взгляд, наиболее полное определение данного понятия представлено в работе Н. В. Ипполитовой и Н. С. Стерховой [2]. Авторы дают следующее расширенное определение, «сущность которого в педагогическом аспекте может быть охарактеризована несколькими положениями: 1. Условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т. д.; 2. Обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека; 3. Влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты» [2, С. 9].

Под понятием «образование» нами понимается «владение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной

уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие» [5, С. 125]. Это определение органично объединило анализ научных работ Н. И. Новикова и Н. Г. Чернышевского и было представлено в учебном пособии И. Ф. Харламова [5].

Предложение педагогических условий реализации моделей в образовательной деятельности разрабатывались и внедрялись многими авторами в разные годы. Так, Е. П. Татьяна предложила педагогические условия реализации модели подготовки будущих педагогов к управлению проектными кластерами, выделяя две группы условий: структурно-координационные условия и субъектно-содержательные условия. По мнению автора, первая группа условий направлена «на усиление эффективности функционирования компонентов модели» [6, С. 92], вторая – «на личность студента в соответствии с основными аспектами реализуемой подготовки к управлению проектными кластерами» [6, С. 94]. Н. А. Котова в своем исследовании описала педагогические условия реализации модели формирования образовательной среды университета для подготовки конкурентоспособного специалиста. Одним из первых условий автор указывает создание в университете компонентов инновационной инфраструктуры. Далее акцент сдвигается в сторону организации проектной деятельности студентов при взаимодействии с социальными партнерами, ориентации образовательного процесса на участие студентов в мероприятиях, расширяющих границы образовательной среды вуза, поддержки системы управления инновационной деятельностью, взаимодействия с наукоемким сектором экономики и создание кластеров, а также взаимодействия с организациями, обладающими уникальным материально-техническим оборудованием. По мнению Н. А. Котовой, инновационный подход выполняет функцию методологического фундамента построения современной образовательной среды вуза [7]. В работе А. В. Коротуна показано, что эффективность реализации модели формирования правовой компетенции у будущих социальных педагогов осуществляется при создании ряда педагогических условий, «которые обеспечивают включение студентов в социально-правовую деятельность на всех ступенях их профессионального образования» [8, С. 96]. Учёный выделяет три педагогических условия, необходимых для реализации модели: первое – организация образовательной среды, второе – организация образования, третье – прагматизация, диверсификация учебных дисциплин и интеграция их содержания. А. А. Стерхов для реализации модели административно-методического сопровождения в общеобразовательной организации предлагает выделить такие педагогические условия, как «создание системы профессионального консультирования и обучение педагогов перспективно-автономному развитию, включающему способность к рефлексии, в рамках непрерывного профессионального роста» [9, С. 45]. Определению педагогических условий также посвящены работы В. Н. Гурова, А. Е. Богомазова и Е. В. Гуровой [10], Ю. Р. Остянко [11], Г. Н. Швецова и М. Н. Швецовой [12] и др. Следует отметить, что педагогические условия реализации моделей в образовании эволюционировали в контексте развития педагогической науки, научно-технического прогресса под влиянием общественных запросов. И, если применение простых моделей было обусловлено определенными условиями и приемами, то по мере усложнения моделей педагогические условия также модифицировались. Анализ научно-методической литературы продемонстрировал, что большинство условий предложено для моделей, реализующих образовательный процесс или один из его компонентов для будущих педагогических работников. Таким образом, разработка педагогических условий является неотъемлемым фактором реализации педагогических моделей и может иметь разные акценты, от методических до мотивационных и организационных, в зависимости от модели.

В современных педагогических моделях приоритет смещается в сторону развития личности с учетом ее особенностей и внутренних ресурсов. Это получило свое отражение в переходе от описательных моделей образования и обучения к гибридным моделям и дистанционному обучению, вместе с тем педагогические условия стали более предметно-ориентированными, что подчеркивает ключевую роль обучающихся в образовательной среде.

На современном этапе многие авторы выделяют следующие виды условий: организационно-педагогические – связаны со структурой и организацией учебного процесса, обеспечивают его планирование и управление; психолого-педагогические – направлены на создание благоприятного психологического климата развития личности; дидактические – включают содержание, формы, средства обучения и воспитания; социально-педагогические – обеспечивают связь обучающегося с социальной средой. Помимо того, выделяют внутренние и внешние условия: внутренние соотносят с личностными и психологическими характеристиками, внешние – с материальной базой и природными факторами.

Вследствие активного развития и внедрения цифровых технологий в разные сферы жизни и производства и связанных с этим преобразований в обществе в последнее десятилетие возникли определенные противоречия между запросами к уровню квалификации специалистов

в области биофизики и реальным состоянием полученного образования. К таким противоречиям относятся: противоречие между растущими требованиями общества к уровню профессиональных знаний, владению цифровыми технологиями и недостаточностью информационной поддержки и наполнения цифровых платформ, ресурсов, имеющихся в распоряжении учреждений образования; противоречие между необходимостью подготовки специалиста к самостоятельному и непрерывному обучению, профессиональному развитию и адаптации к изменениям на протяжении всей трудовой деятельности и традиционными репродуктивными формами обучения, ориентированными на механическое усвоение знаний; противоречие между стремительным развитием цифровых технологий в условиях глобальной цифровизации и медленным внедрением этих технологий в образовательный процесс; противоречие между ожиданиями рынка труда и фактическим уровнем цифровой грамотности студента, получившего образование в области биофизики. Для преодоления указанных противоречий нами предлагается использовать в образовательном процессе учреждений высшего образования медицинского профиля цифровую дидактическую модель непрерывного биофизического образования. Теоретическими основаниями представленной модели выступили концепция проектирования педагогических систем, концепция лично-ориентированного образования, концепция непрерывного образования, концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы.

В работах [13, 14] нами подробно описана структура разработанной дидактической цифровой модели. Конспективно о модели: она представлена в виде трехмерной фигуры, грани которой соответствуют ступеням образования (1-й, 2-й, 3-й), содержанию изучаемых в рамках биофизического образования дисциплин («Медицинская и биологическая физика», «Информационные технологии в здравоохранении», «Биомедицинская статистика») и видам учебной деятельности в рамках образовательного процесса (блоки «Теория», «Практика», «Контроль»). Каждый блок нашей модели условно разделен на трехмерные фигуры, оси которых представляют три направления, соответствующие видам учебной информации, специальностям и тематике занятий. Особенностью модели являются цифровые механизмы наполнения ее блоков и работа рекомендательных систем подбора учебной информации посредством обученных нейросетей [13, С. 45-47]. Фильтрация образовательного контента осуществляется профессорско-преподавательским составом совместно с методистами и специалистами в области IT-технологий. Применение такой модели в образовательном процессе позволяет решить ряд противоречий. Во-первых, постоянное обновление учебного контента с помощью цифровых механизмов позволит обеспечивать студентов актуальной учебной информацией; во-вторых, выполнение лабораторных работ с помощью цифровых симуляторов и виртуальных приборов решает вопрос материально-технического обеспечения учебных лабораторий; в-третьих, доступность цифровой платформы без ограничений во времени предоставляет возможность обучающемуся выбирать оптимальный режим работы за счет работы рекомендательных систем; в-четвертых, сокращается время наполнения электронного учебного контента вследствие использования цифровых инструментов. Для обеспечения эффективной реализации предлагаемой цифровой модели необходимо определить комплекс организационно-педагогических условий.

К таким условиям отнесем условия, связанные с организацией учебного процесса в области биофизического образования в профильном (медицинском) университете, и будем отталкиваться от запросов, которые сегодня общество предъявляет к врачу-специалисту. Эти требования не могут удовлетворяться только приобретаемыми знаниями в области биофизики. Современный квалифицированный врач должен уметь работать с высокотехнологичным медицинским оборудованием, сопряженным с компьютерными системами и сетями и имеющим сложное программное обеспечение, а также владеть основами доказательной медицины, важной составляющей которой является биомедицинская статистика. Исходя из этого, нами проведен сравнительный анализ учебных программ по дисциплинам «Медицинская и биологическая физика», «Информационные технологии в здравоохранении», «Биомедицинская статистика», а также исследована трансформация дефиниции «биофизическое образование в медицинском университете» при переходе от классического университета к цифровому [15]. Результаты исследования продемонстрировали расширение понятия, определили его связь с содержанием, и на их основании нами предложено новое расширенное содержание, включающее содержание трех учебных дисциплин «Медицинская и биологическая физика», «Информационные технологии в здравоохранении», «Биомедицинская статистика». Анализ учебных программ этих дисциплин показал глубокую их интеграцию. Таким образом, мы подошли к созданию интегрированного модуля из трех учебных дисциплин, образующих содержание «биофизического образования в медицинском университете». Первое выявленное организационно-педагогическое условие состоит в создании учебного интегрированного модуля «биофизическое образование», содержание которого формируют три дисциплины. Этот процесс должен опираться на общие дидактические принципы подбора содержания учебной информации

в рамках биофизического образования для студентов медицинских специальностей и ориентироваться на социальный заказ, технические возможности медицинского университета, современные тенденции и закономерности образовательного процесса. К таким принципам относится принцип фундаментальности, реализуемый посредством представления физики как фундаментальной науки, законы которой применимы к биологической системе (законы биофизики). Изучение биофизики формирует «фундамент» для понимания и освоения ряда клинических дисциплин, таких как «Физиология», «Лучевая диагностика», «Гистология» и т. д. При работе с интегрированным модулем комплекс дисциплин «Информационные технологии в здравоохранении» и «Биомедицинская статистика» обеспечивает формирование у студентов медицинского профиля цифровой грамотности и профессиональных навыков. Дидактический принцип наглядности при работе с модулем достигается путем цифровых визуализаций и сквозных технологий (ИИ, технологии виртуальной и дополненной реальности, робототехники и сенсорики и т. д.). Данный принцип занимает ключевое место в методике преподавания физики, особенно тех ее разделов, которые не поддаются наглядно-образным представлениям, (пример – квантовая механика). Не менее важен этот принцип и при изучении биомедицинской статистики, например, при построении гистограмм для визуализации распределения случайных величин. Принцип персонализации – еще один дидактический принцип, который в классической интерпретации звучит как принцип индивидуализации, – предоставляет возможность создания индивидуальных образовательных траекторий с учетом особенностей и интересов обучающихся и формирования предиктивной аналитики, например выявление рисков и построение прогнозов академической неуспеваемости обучающегося. Интегрированный модуль позволяет обеспечить непрерывность обучения в рамках биофизического образования. Образовательный контент формируется по уровням образования и имеет отличительные особенности. Под непрерывностью нами понимается «всесторонне направленная обучающая деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью повышения уровня знаний, навыков и профессиональной компетенции» [16, С. 24]. Обеспечение непрерывности возможно через взаимосвязь уровней образования и обмен опытом в цифровом формате.

К организационно-педагогическим условиям отнесём выбор и организацию образовательной среды. Согласно определению Е. Ю. Васильевой, образовательная среда представляет собой не только педагогическое понятие, она также является «объектом проектирования» [17]. Автор полагает, что «если образовательная среда выступает в качестве объекта проектирования, то предметом формирования модельных представлений могут стать состояние системы, ее компоненты, внешние и внутренние связи, процесс ее функционирования и развития» [17, С. 78]. «Смысл и целесообразность всей деятельности по созданию образовательной среды обусловлены необходимостью реализации потребности в изменениях индивидуальных и групповых характеристик деятельности преподавателей и обучающихся» [17, С. 78-79]. В связи с цифровизацией общества, указанные Е. Ю. Васильевой изменения произошли на всех уровнях организации образовательного процесса: от Миссии и Видения университетов до технической инфраструктуры вузов (выбор образовательной платформы, электронное расписание, личные кабинеты, цифровой документооборот, интерактивные доски и т. д.). Таким образом, образовательная среда трансформировалась в цифровую образовательную среду. Организация ЦОС и её поддержка – одно из основных условий функционирования нашей модели, обеспечивающие свободное и самостоятельное перемещение обучающегося в цифровом пространстве, доступ к образовательным ресурсам без ограничений во времени и учитывающие их индивидуальные особенности и предпочтения. Анализ определений понятия ЦОС показал, что ЦОС является системой (подсистемой), объединяющей педагогические и технические компоненты, базирующиеся на цифровых технологиях. Согласно паспорту федерального проекта Академии Минпросвещения России, «цифровая образовательная среда – подсистема социокультурной среды, совокупность специально организованных педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий» [18, С. 39]. На сайте российского журнала «Аккредитация в образовании» дается следующее определение ЦОС: «цифровая образовательная среда (ЦОС) – это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса. Слово «открытая» означает возможность и право использовать разные информационные системы в составе ЦОС, заменять их или добавлять новые по собственному усмотрению» [19]. Нами принято решение опираться на оба определения, так как мы реализуем одновременно системный и средовой подходы. Так как ЦОС выступает одним из основных педагогических условий реализации нашей модели, нами акцентируется внимание на ее свойствах. К основным свойствам ЦОС отнесём следующие: доступность и открытость – предоставление обучающимся образовательного контента без географических ограничений и ограничений во времени; гибкость и мобильность – возможность быстрой коррекции образовательного контента, адаптации к

изменениям; интерактивность – использование геймификации, мультимедиа, лабораторий виртуальной реальности, дополненной виртуальной реальности, разных форматов подачи учебного материала. ЦОС значительно расширяет рамки образовательного процесса. К техническим условиям создания и поддержки ЦОС отнесём ключевые технологии цифровизации: высокоскоростной интернет, системы управления обучением («Электронный деканат», «Электронное расписание» и т. п.), мультимедийные инструменты, компьютеры, планшеты, проекционное оборудование, системы видеоконференций (Zoom, Google Meet и т. п.).

Из свойств ЦОС логично вытекает следующее педагогическое условие реализации модели – создание благоприятного психологического климата для обучающегося. Предлагаемая цифровая модель предусматривает наполнение блоков электронным контентом, который имеет разные формы подачи учебного материала, разноуровневые контрольно-измерительные, практико-ориентированные материалы и формы промежуточного и итогового контроля знаний. Так, блок «Теория», содержание которого соответствует учебным программам в разрезе каждой специальности и дифференцируется по уровням образования, нами условно разделен на следующие виды учебной информации: учебники, учебные пособия, учебно-методические пособия; видеолекции, аудиолекции, лекции в форматах .docx, .pdf и др.; статьи исторические редуцированные, статьи научные, статьи прикладного характера. Использование рекомендательных систем создает возможность организовать индивидуальные образовательные траектории, работать в любое удобное время из любой локации без ограничений, с комфортным скоростным режимом выполнения учебных заданий и оптимальным уровнем сложности контрольно-измерительных материалов, с разными формами подачи учебного материала (видео-, аудиофайлы, текстовые файлы). Онлайн-консультации и возможность выбора формы контроля знаний в удобном формате минимизируют психологические барьеры в обучении. При этом возрастает роль самостоятельной работы обучающегося и уровень внутренней мотивации. Формирование внутренней мотивации осуществляется через непрерывность образования и связь с профессиональными потребностями врачей. Вышеизложенное позволяет адаптировать процесс обучения под особенности обучающегося, и тем самым повысить результативность и эффективность при меньших затратах, обеспечить обратную связь для оценки эффективности образовательного процесса.

Диверсификация учебных программ в рамках биофизического образования также относится к организационно-педагогическим условиям. Этот процесс способствует разнообразию в содержании учебных программ с целью удовлетворения профессиональных запросов и потребностей обучающихся, рациональному использованию ресурсов медицинского университета. Кроме того, диверсификация обеспечивает гибкость образовательного процесса посредством междисциплинарного подхода и проявляется в многоуровневости медицинского образования, его практико-ориентированности и оптимизации сроков обучения. Данный процесс позволит адаптировать содержание учебных программ к новым условиям на рынке труда, связанным с цифровизацией общества. В рамках нашей модели это проявляется в формировании вариативных образовательных траекторий в соответствии со степенями образования и интеграцией рекомендательных систем для персонализированного подхода, а также частичной замене физического лабораторного практикума на модельные цифровые симуляторы. В рамках диверсификации интересным, на наш взгляд, мог бы быть опыт подготовки специалиста со сдвоенной квалификацией – «врач-биофизик». В России 14 медицинских вузов готовят таких специалистов, в Беларуси подобного опыта пока нет.

Экономические условия реализации нашей модели не менее важны, чем организационно-педагогические, и предполагают поиск альтернативных источников финансирования, интеграцию с реальными партнерами для внедрения результатов исследования, оптимизацию затрат на цифровизацию (использование собственных ПР, внедрение ИИ и т. д.) с учетом экономии на издании традиционной печатной учебной и учебно-методической литературы. Подавляющее большинство вузов Республики Беларусь работают с бесплатной цифровой платформой Moodle. Переход на другую цифровую платформу затратный для вуза, поэтому целесообразно, чтобы предлагаемая цифровая модель выступала в качестве надстройки Moodle. Экономические условия предполагают также финансовую поддержку через государственные программы и межвузовское сотрудничество, инвестиции в цифровые ресурсы. Предлагаемый комплекс условий можно представить в виде рисунка 1.



Рисунок 1 – Комплекс организационно-педагогических условий

Таким образом, нами определен комплекс современных организационно-педагогических условий реализации модели непрерывного биофизического образования: создание интегрированного учебного модуля, формирующего обновленное содержание биофизического образования для профильного (медицинского) университета; организация и поддержка образовательной среды – ЦОС; создание благоприятного психологического климата для обучающегося посредством информационных образовательных технологий; диверсификация учебных программ в рамках биофизического образования на внешнем и внутреннем уровнях, а также технологических и экономических условий. Выделенные условия предполагают использование образовательной платформы, обеспечивающей интерактивное обучение; возможность создания индивидуальных образовательных траекторий и персонализацию учебного процесса; возможность организации смешанного (гибридного) обучения, сочетающего традиционные методы с электронным обучением и онлайн-ресурсами; внедрение цифровых образовательных технологий, таких как электронные учебники, видеоуроки, виртуальные лаборатории, цифровые симуляторы, онлайн-тесты; активное внедрение цифровых механизмов и сквозных компьютерных технологий для повышения внутренней мотивации и самостоятельности обучающихся посредством интерактивного взаимодействия и постоянной обратной связи; развитие цифровой грамотности у студентов; обучение в комфортной и адаптивной среде. Эти условия не только облегчат доступ к новейшим технологиям, но и обеспечат развитие личностных и профессиональных навыков в условиях цифровой трансформации образовательного процесса.

Перспективным направлением в дальнейшем развитии нашей модели является прогностическая аналитика. Возможность разработки предиктивной модели на основе уже существующей позволит в дальнейшем расширить возможности цифровой образовательной среды и функционирующей на её основе образовательной платформы. К таким возможностям можно отнести алгоритмизацию выявления паттернов, предшествующих академической неуспеваемости обучающихся, выявление рисков, построение прогнозов и т. п. Реализация этого направления потребует определения дополнительных организационно-педагогических условий.

Предложенные организационно-педагогические условия реализации модели непрерывного биофизического образования в цифровой среде профильного (медицинского) университета могут послужить основой создания единой цифровой образовательной платформы для учреждений, обеспечивающих получение высшего медицинского образования, научно-ориентированного образования, дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь.

## ЛИТЕРАТУРА

- Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
- Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.

3. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
4. Хушбахтов, А. Х. Терминология «педагогические условия» / А. Х. Хушбахтов // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 1020–1022.
5. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Гардарики, 2003. – 519 с.
6. Татьяна, Е. П. Педагогические условия реализации модели подготовки будущих педагогов к управлению проектными кластерами / Е. П. Татьяна // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 91–96.
7. Котова, Н. А. Организационно-педагогические условия формирования инновационной образовательной среды вуза : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Котова Наталия Александровна ; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2021. – 26 с.
8. Коротун, А. В. Педагогические условия реализации модели формирования правовой компетенции у будущих социальных педагогов / А. В. Ковтун // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 95–101.
9. Стерхов, А. А. Педагогические условия реализации модели административно-методического сопровождения в общеобразовательной организации / А. А. Стерхов // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 3. – С. 45–49.
10. Гуров, В. Н. Организационно-педагогические условия формирования функциональной грамотности младшего школьника во внеурочной деятельности / В. Н. Гуров, А. Е. Богомазова, Е. В. Гурова // Наука и школа. – 2025. – № 2. – С. 91–100.
11. Остянко, Ю. Р. Педагогические условия эффективного использования метода игрового проектирования в процессе подготовки педагогов / Ю. Р. Остянко // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества : материалы II Междунар. науч.-практ. конференции, Минск, 16 нояб. 2023 г. / редкол.: Г. В. Пальчик (гл. ред.) и др.]. – Минск : БГУ, 2023. – С. 406–410.
12. Швецова, Г. Н. Психолого-педагогические условия саморазвития будущего педагога в процессе педагогической практики / Г. Н. Швецова, М. Н. Швецова // Вестник Марийского государственного университета. – 2022. – Т. 16, № 1. – С. 54–60.
13. Хильманович, В. Н. Моделирование процесса обучения естественнонаучным дисциплинам на примере биофизического образования для студентов медицинских вузов / В. Н. Хильманович // Высшая школа. – 2023. – № 1 (153). – С. 44–49.
14. Хильманович, В. Н. Дигитализация биофизического образования в медицинском вузе: цифровая модель и механизмы наполнения теоретического блока / В. Н. Хильманович // Педагогическая наука и образование. – 2023. – № 2. – С. 64–72.
15. Хильманович, В. Н. Трансформация биофизического образования в медицинском университете в условиях цифровизации / В. Н. Хильманович // Университетский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 24–31.
16. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // Адукатар. – 2006. – № 2 (8). – С. 24–27.
17. Васильева, Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е. Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – № 4. – С. 76–82.
18. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» // Академия Минпросвещения России. – URL: <https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf> (дата обращения: 09.08.2025).
19. Цифровая образовательная среда // Аккредитация в образовании. – URL: [https://akvobr.ru/cifrovaya\\_obrazovatel'naya\\_sreda\\_ehto.html](https://akvobr.ru/cifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_ehto.html) (дата обращения 07.12.2025).

#### **A COMPLEX OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING A CONTINUOUS BIOPHYSICAL EDUCATION MODEL AT A SPECIALIZED UNIVERSITY**

***Khilmanovich V.N.***

This article presents a set of organizational and pedagogical conditions for implementing a continuous biophysical education model at a medical university and demonstrates the importance of developing relevant professional knowledge in this field among students. The choice of a digital educational environment as the primary prerequisite for implementing the proposed model is substantiated. It is established that an integrated module of three academic disciplines –Medical and Biological Physics, Biomedical Statistics, and Information Technology in Healthcare –the content of which forms the basis of biophysical education, is an important pedagogical prerequisite for the successful functioning of the model. Diversification of the integrated module's curricula is identified as a

separate organizational and pedagogical prerequisite. The technical, psychological, pedagogical, and economic conditions of this complex are identified and described. The relationship between organizational and pedagogical conditions and didactic principles in implementing the continuous biophysical education model in the digital environment of a medical university is demonstrated.

**Keywords:** organizational and pedagogical conditions, model of continuous biophysical education, medical university, digital educational environment, integrated module.

УДК 372.853

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПОВЫШЕННОЙ ТРУДНОСТИ С УЧЕТОМ СИЛЫ АРХИМЕДА

**Холодова Светлана Николаевна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
Армавирский государственный педагогический университет,  
Российская Федерация, Армавир

*В последние годы достаточно активно развивается олимпиадное движение по физике. Школьники проявляют интерес к изучению сложного, на первый взгляд предмета. А участие в олимпиадах по физике дает преимущество при поступлении в вузы и, как минимум, лучшее понимание изучаемых физических явлений. Олимпиадные задачи по физике часто требуют нестандартного мышления и особого подхода при решении. В статье рассматриваются некоторые способы, которые могут помочь учителю физики при подготовке школьников к олимпиадам разного уровня. Участвуя в подобных мероприятиях обучающиеся получают возможность саморазвития, повышения уровня своих способностей, развития метакогнитивных навыков, а также получения объективной оценки своих знаний.*

*Олимпиады включают в себя решение задач различной сложности, в том числе, повышенной, что стимулирует обучающихся к поиску дополнительной информации, взаимодействию с учителем, более глубокому и обширному изучению материала. Специфика задач повышенной сложности в том, что они активизируют не только дисциплинарные знания, но и логическое мышление, память, междисциплинарные связи. Изучение значимости задач повышенной сложности составляет цель нашей работы, объектом при этом определено образовательное пространство олимпиады по физике, предметом – задачи повышенной сложности как педагогический инструмент.*

**Ключевые слова:** физическая задача, сила Архимеда, физическая олимпиада, поверхность жидкости, вес тела, самореализация, олимпиадное движение, задание повышенной сложности, метакогнитивные навыки, логическое мышление.

\*\*\*\*\*

Современное образовательное пространство предоставляет обучающимся достаточно много возможностей в плане самореализации, саморазвития и получения актуальных знаний, которые в дальнейшем реализуются на практике. Изучение различных предметов не ограничивается лишь урочной деятельностью, включая внеурочную работу обучающихся, их участие в конкурсах и олимпиадах. Специфика учебного предмета обуславливает составление олимпиадных заданий различного уровня, предполагающих участие обучающихся с различными образовательными потребностями и знаниями. Физику можно назвать тем предметом, который, кроме предметных знаний включает в себя умение мыслить логически, выявлять взаимосвязи между событиями и явлениями, а также «подключать» материал из смежных предметов (математика, геометрия и пр.).

Решая физические задачи после изучения теоретического материала, обучающиеся не только закрепляют материал по теме, но и учатся понимать физические явления, которые они наблюдают в природе. Научить школьника решать задачи в курсе физики – это достаточно сложная работа для учителя. А чтобы подготовить ученика к олимпиаде по физике, необходимо не только время, но и огромная работа учителя физики по самосовершенствованию.

Достаточно много задач предлагается на силу Архимеда. При изучении этого вопроса возникает много неясностей, с которыми школьники должны разобраться. Основная ошибка заключается в том, что обучающиеся уверены в направлении силы Архимеда – она направлена вертикально вверх. Но это не всегда так, сила Архимеда может быть направлена и под углом к вертикали, что мы и покажем в нашей статье. Таким образом, необходимо говорить о не совсем верной подаче предметного материала и вследствие этого – недостаточное качество знаний, которые получают обучающиеся. В процессе решения олимпиадных заданий ученики получают шанс проверить свой образовательный уровень, выявить «пробелы» в знаниях, а также определить перспективы дальнейшего обучения и понимания того, что необходимо для успешного освоения предмета.

Целью нашей работы является изучение значимости задач повышенной сложности. Объектом при этом определено образовательное пространство олимпиады по физике, предметом – задачи повышенной сложности как педагогический инструмент.

#### Материалы и методы

Тематика исследования предполагает ознакомление с работами, посвященными анализу внеурочной деятельности как инструменту подготовки к олимпиаде по физике (С. Н. Казначеева, И. Б. Бичева, Д. А. Казначеев), методических основ преподавания физики (А. Ю. Милинский, Д. В. Подлесный, А. В. Толоконников).

Значимыми для теоретико- методологического анализа являются публикации С.Д. Варламова, А.Р. Зильбермана, В.И. Зинковского, посвященные важности интеграции различного рода задач в образовательный процесс и обязательно в олимпиадные материалы.

#### Результаты и обсуждение

Подготовка школьников к участию в олимпиадах по физике является ключевым элементом формирования глубоких и устойчивых знаний, а также развития аналитического и критического мышления. В отличие от стандартной школьной программы, которая зачастую ориентирована на усвоение базовых концепций и методов, подготовка к олимпиадам требует от учащихся значительно более высокого уровня абстракции, умения применять теоретические знания в новых и нестандартных ситуациях. Олимпиадные задачи, как правило, включают в себя элементы творчества, требуют интеграции знаний из различных разделов физики и часто выходят за рамки школьной программы, что стимулирует интеллектуальное развитие школьников.

По мнению А. Ю. Милинского [4] повышение уровня знаний по физике целесообразно осуществлять разными формами: индивидуальными, групповыми и массовыми. Индивидуальные формы предполагают чтение литературы по физике, решение задач различного уровня сложности, изготовление приборов, проведение физического эксперимента. К групповым формам относят экскурсии, кружки, факультативы. К массовым формам – олимпиаду по физике, о которой и идет речь в нашем исследовании.

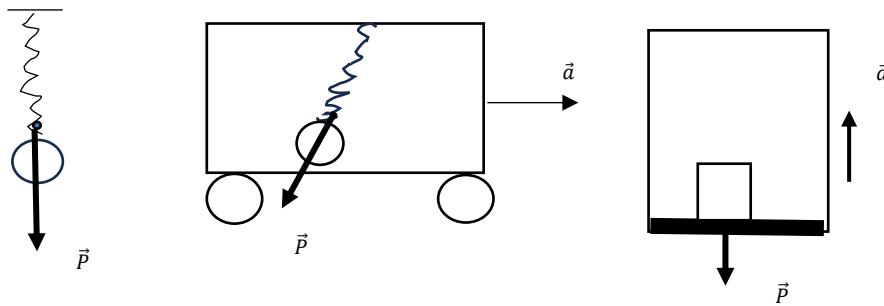
Олимпиады представляют собой пространство, в котором реализуется целый комплекс мероприятий, направленных на выявление и поддержку талантливых учащихся, способных мыслить аналитически и решать сложные научные задачи. Именно олимпиады позволяют диагностировать уровень предметных знаний, метакогнитивных навыков обучающихся, с учетом полученных результатов разрабатывать индивидуальные образовательные траектории.

С. Н. Казначеева, И. Б. Бичева, Д. А. Казначеев [3] подчеркивают, что подготовка к олимпиадам способствует формированию исследовательских умений и выделяет педагогические условия, способствующие их формированию: учет структурных компонентов исследовательских умений. Также она помогает освоению предметного содержания путем организации самостоятельных действий с опорой на эвристические методы познания, актуализирует введение ситуаций использования классических смысловых моделей.

Спецификой физики как учебного предмета является интеграция в учебную деятельность различного вида задач, включающих множественные структурные элементы, ориентированные на различные образовательные уровни обучающихся. Задачи, включаемые в олимпиады, должны быть интересными и актуальными, включать выявление взаимосвязей между анализируемыми событиями и явлениями.

В законе Архимеда есть понятие вес тела. Считаем, что надо это понятие с обучающимися разобрать, прежде чем переходить к изучению силы Архимеда. Школьники часто путают понятия вес тела и силу тяжести. Учитель физики должен подчеркивать, что вес тела приложен к опоре или подвесу, а сила тяжести к самому телу, если мы рассматриваем силы, приложенные к телу. Уместно при объяснении этого задать вопрос: А всегда вес тела одинаковый? Поставив несложный эксперимент обучающиеся, убеждаются, что вес тела в движущейся с ускорением и неподвижной системе отсчета неодинаковый. Можно взять тележку со штативом, прикрепить динамометр с грузом и пусть ее по направляющим рельсам с ускорением. И измерить тем же динамометром вес груза при условии, что тележка неподвижна.

На рисунках 1а,1б показано направление веса тела в случаях, когда тело висит на пружине в неподвижной 1а, в движущейся 1б системах отсчета. Вес тела приложен к пружине. На Рисунок 1в тело движется в лифте, вес тела приложен к подставке, на которой находится тело.

Рисунок 1 (а, б, в) - Направление вектора  $\vec{P}$ 

После рассмотрения стандартных ситуаций имеет смысл рассмотреть случай, в котором направление силы-вес тела не совсем очевидно. Пусть в движущемся вагоне лежит шар, который касается стенки и пола, как показано на рисунке 2. На стенку шар давит с силой  $\vec{P}_2$ , на дно вагона с силой  $\vec{P}_1$ . Следовательно, вес тела будет определяться формулой  $\vec{P} = \vec{P}_1 + \vec{P}_2$ . И направление вектора – вес тела совпадает с направлением результирующего вектора  $\vec{P}$ .

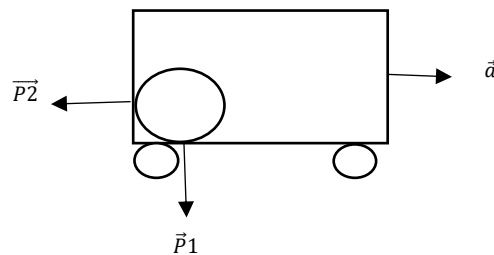
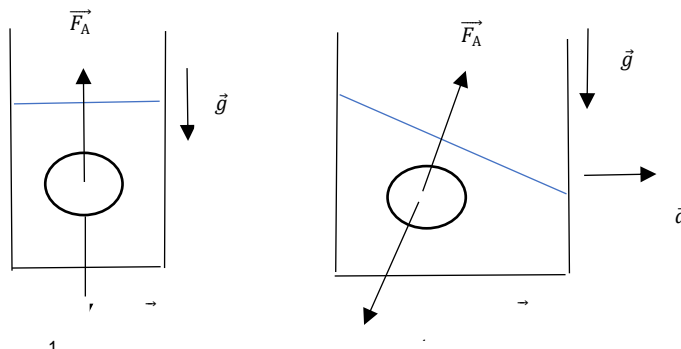


Рисунок 2 – Шар в вагоне

Рассмотрим ситуации, в которых направление силы – вес тела не очевидно. Пусть в некоторой системе отсчета тело погружено в жидкость. Система отсчета может быть как инерциальной, так и неинерциальной. Относительно этой системы отсчета тело, как и жидкость неподвижны. Со стороны жидкости на тело действуют силы. Суммарная сила это и есть сила Архимеда. Напомним, что сила Архимеда равна по модулю весу вытесненной жидкости в погруженном объеме. Поэтому прежде, чем подходить к решению задач на силу Архимеда, необходимо со школьниками разобраться в вопросе, касающемся веса тела. При рассмотрении этой задачной ситуации обучающимся методически целесообразно подчеркивать, что жидкость и тело неподвижны, так как вес тела в каждой системе отсчета будет свой. Сила Архимеда направлена противоположно вектору силы – веса вытесненной жидкости.

Рассмотрим два случая, которые наглядно показывают, что сила Архимеда не всегда направлена вертикально вверх. Стандартный случай представлен на рисунке 3. На столе находится неподвижный сосуд с жидкостью, поместили в него тело. Поверхность жидкости строго горизонтальная. Сила Архимеда  $\vec{F}_A$  в этом случае противоположна силе  $\vec{P}_1$  – весу вытесненной жидкости. На рисунке 4 сосуд движется с ускорением.

Поверхность жидкости уже не представляет горизонтальную поверхность.  $\vec{P}_1$  вектор перпендикулярен поверхности жидкости.

Рисунок 3 – Направление силы  $F_A$  Рисунок 4 – Направление сил

Рассмотрим ситуацию. Пусть сосуд с водой движется с ускорением  $\vec{a}$ . В сосуде натянуты две тонкие проволоки, по которым могут свободно перемещаться бусинки рисунок 5. Верхняя бусинка деревянная, нижняя пусть будет железная. Если в сосуде нет воды, то при движении сосуда направо с ускорением, бусинки будут перемещаться влево. А если бусинки в воде, то, как они перемещаются при движении сосуда? Можно с обучающимися провести эксперимент. Что мы увидим? Оказывается, железная бусинка будет двигаться налево, а деревянная направо. Эта ситуация вызывает у школьников удивление, они начинают анализировать, почему так происходит. Сравнивая бусинки по физическим параметрам, видим, что у них разная плотность. А если сравнить с плотностью воды, то у железной плотность больше, чем у воды, а у деревянной меньше.

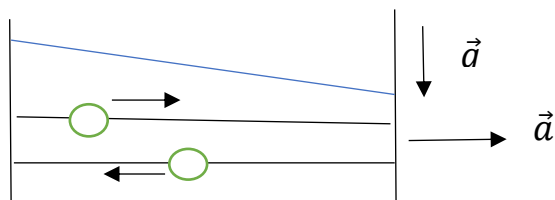


Рисунок 5 – Движение бусинок

Можно поставить эксперимент. Возьмём тележку, в нее поместим свечу, тележка движется с ускорением. Вопрос: куда будет отклоняться пламя свечи? Школьники на примере прошлой ситуации начинают сравнивать плотности воздуха и пламени свечи. Приходят к выводу, что у пламени свечи плотность меньше, чем у воздуха, значит пламя будет отклоняться в сторону движения тележки. Ставят эксперимент и подтверждают свои выводы.

Трудности у обучающихся возникают при решении задач, в которых рассматриваются движущийся с жидкостью сосуд с наклонной плоскостью внутри, а на этой плоскости закреплен шарик на нити (рисунок 6). Существуют определенные приемы, которые применяются при решении нестандартных задач. Такой прием мы рассмотрим на примере этой ситуации.

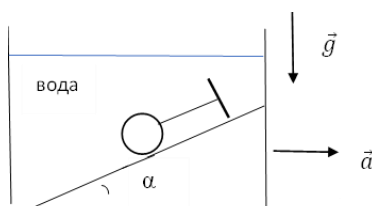


Рисунок 6 – Шарик в движущемся сосуде

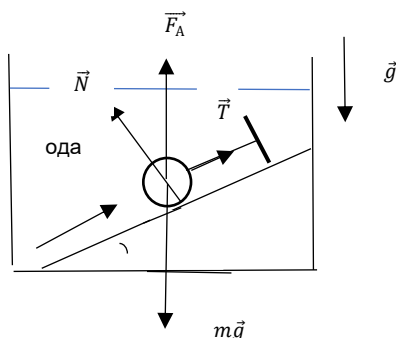


Рисунок 7 – Силы

Нить натянута параллельно плоскости. Введем некоторые данные: угол  $\alpha$  (пусть  $\sin \alpha = \frac{3}{5}$ ), объём шара  $V$ , плотность воды  $\rho$ , плотность шара в два раза больше  $2\rho$ . Найдем силу натяжения нити в случае неподвижного сосуда и в случае, если сосуд движется с ускорением  $a = \frac{g}{7}$ .

Рассмотрим первый случай, который для школьников, успешно осваивающих курс физики, не представляет особых трудностей (рисунок 7). Найдем силу натяжения нити в случае неподвижного сосуда.

Условие равновесия  $\vec{N} + \vec{F}_A + \vec{T} + m\vec{g} = 0$ . Спроецируем на ось  $X$ :

$T + F_A \sin \alpha - mg \sin \alpha = 0$ . Учтем, что сила Архимеда  $F_A = \rho g V$ , а масса  $m = 2\rho V$ , получим натяжение нити  $T = \frac{3}{5} \rho V g$ .

А если сосуд движется с ускорением? Поверхность воды уже не будет горизонтальная, а вектор силы Архимеда перпендикулярен поверхности. Как решать такую задачу?

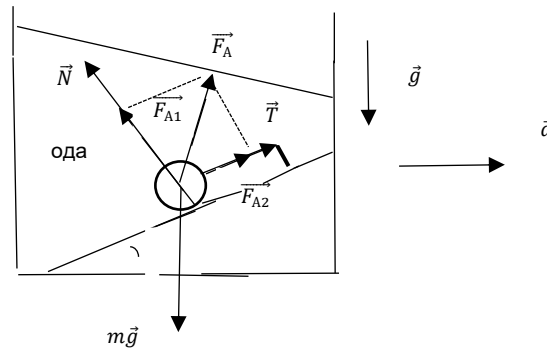


Рисунок 8 – Движущийся сосуд

Силу Архимеда раскладываем на две составляющие вертикальную  $\vec{F}_{A1}$  и горизонтальную  $\vec{F}_{A2}$ . Следовательно,  $\vec{F}_A = \vec{F}_{A1} + \vec{F}_{A2}$ . Проблема возникает у школьников при нахождении этих составляющих. Рассмотрим прием, который можно предложить обучающимся для решения этой проблемы (Рисунок 9). Введем вместо нашего шара, данного в задаче, водяной шар того же объема  $V$ .

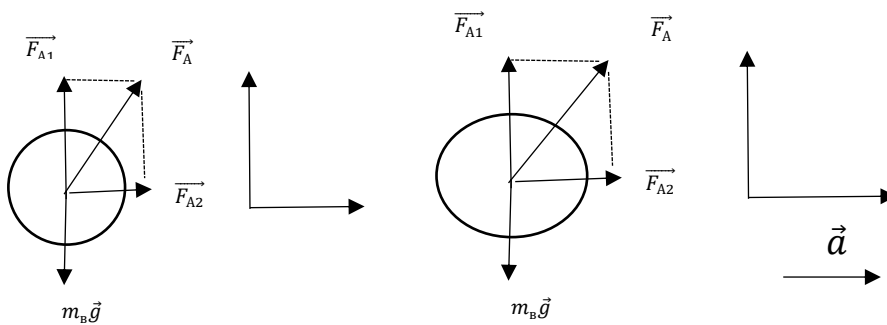


Рисунок 9 – Водяной шарик

Со стороны воды действует сила Архимеда на водяной шар  $\vec{F}_A = \vec{F}_{A1} + \vec{F}_{A2}$ . Относительно воды шар неподвижен. Относительно земли движется с ускорением вместе с сосудом. Масса воды в этом шаре  $m_b = \rho V$ , а сила Архимеда  $F_A = \rho g V$ . По второму закону Ньютона для водяного шара в проекциях на оси:

$$\begin{aligned} X: F_{A2} &= ma = \rho V a \\ Y: F_{A1} - m_b g &= F_{A1} - \rho g V = 0. \end{aligned}$$

Из этих уравнений находим вертикальную и горизонтальную составляющую  $F_{A1} = \rho g V$  и  $F_{A2} = \rho V a$ . Необходимо обратить внимание школьников, что появилась горизонтальная составляющая, которую при решении задач такого типа, обучающиеся не пишут, а считают, что сила Архимеда, это обычное выражение  $F_A = \rho g V$ .

Вернемся к задаче. Спроецируем на ось  $X_1$ , которую выберем параллельно уровню воды, т.е перпендикулярную  $\vec{F}_A$ , получим

$$T - 2\rho V g \sin \alpha + F_{A2} \cos \alpha + F_{A1} \sin \alpha = 2\rho V a \cos \alpha$$

Решая это уравнение и учитывая данные в задаче, получим выражение для силы натяжения  $T = \frac{5}{7} \rho V g$ .

Таким образом, на примере решения конкретных задач возможно показать значимость задач, отражающих силу Архимеда и показывающих необходимость получения более объемных глубоких знаний обучающимися.

Заключение

Если школьники готовятся к физическим олимпиадам, решая сложные задачи, то задачи повышенного уровня сложности в ЕГЭ по физике для них не будут представлять трудностей. Хотя учителю физики рекомендовано разъяснять обучающимся, что не все приемы, используемые при решении олимпиадных задач, можно применять на ЕГЭ. Школьники на экзамене ограничены рамками кодификатора КИМ ЕГЭ. Отметим, что за последние годы интерес к физике возрос, что связано с развитием инженерного образования и введением при поступлении в вузы на многие специальности обязательного ЕГЭ по физике.

Значимость олимпиадного движения, в том числе, олимпиад по физике определяется теми возможностями, которые оно предоставляет учащимся для самореализации и повышения уровня своих знаний; Целенаправленная подготовка к олимпиадам по физике обеспечивает комплексное и целенаправленное решение необходимых программных задач, поскольку осуществляется во взаимосвязи с учебными занятиями, что соответствует требованиям школьным ФГОСам. В ходе проведения олимпиад создаются условия для эффективного познавательного развития и саморазвития учащихся, объективной проверки знаний. Олимпиада по физике должна включать в себя разноуровневые задания, которые позволяют участвовать учащимся с дифференцированным уровнем знаний, определять им свои возможности, повышать мотивацию к дальнейшему изучению физики. Интересные задания, такие как проведение расчетов с учетом силы Архимеда, помогают активизировать учебную деятельность, стимулировать интерес к изучению физики и поэтому обязательны к включению в олимпиадные материалы.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин И.К. Работа, энергия и архимедова сила //Квант. – 1984. – № 3. – С. 27-28.
2. Варламов С.Д., Зильберман А.Р., Зинковский В.И. Экспериментальные задачи на уроках физики и физических олимпиадах. – 3-е изд., стереотипное. -М.: МЦНМО, 2017. -184 с.
3. Казначеева С. Н., Бичева И. Б., Казначеев Д. А. Внеурочная деятельность по физике как условие повышения интереса и качества освоения учебного материала // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №74-3. С. 117-119.
4. Милинский А. Ю. Методические особенности подготовки школьников к олимпиадам по физике // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-2. С. 264-266.
5. Подлесный Д. В. О школьных физических олимпиадах в России // Исследовано в России. 2001. №. 3. С. 47-48.
6. Старшов М. А. Физическая задача как стимул для проекта // Исследователь/Researcher. 2022. №1-2. 37-38.
7. Толоконников А. В. Актуальные проблемы составления рабочей программы курса физики в старшей школе // Исследователь/Researcher. 2022. №3-4 (39-40). С. 126-130.
8. Физика. 7 кл. : учебник / А.П. Пёрышкин. – 6-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2017. – 224 с.
9. Физика. В таблицах и схемах. Весь школьный курс Соловьева Т.Б. – 2021., ЧП Принтбук. – 2021 г, ООО Кузьма трейд – 2021 г. – 240 с.
10. Холодова С. Н. Методические особенности формирования креативного мышления обучающихся при решении нестандартных физических задач / С. Н. Холодова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 4. – С. 82-85.
11. Jamshid Sharipov Реализуются задачи, касающиеся будущего страны // Strategy of Uzbekistan. 2021. №1. С. 56-59.

### SOME FEATURES OF SOLVING HIGH-DIFFICULTY PHYSICAL PROBLEMS TAKING INTO ACCOUNT ARCHIMEDES' FORCE

*Kholodova S.N.*

In recent years, the physics Olympiad movement has been developing quite actively. Students are showing interest in studying this complex subject. Participating in physics Olympiads provides an advantage in university admissions and, at the very least, a better understanding of physical phenomena. Physics Olympiad problems often require unconventional thinking and a unique approach to solving them. This article explores some methods that can help physics teachers prepare students for various levels of physics Olympiads. By participating in such events, students have the opportunity to develop themselves, improve their abilities, develop their metacognitive skills, and receive an objective assessment of their knowledge.

Olympiads include solving problems of various difficulties, including advanced ones, which stimulates students to search for additional information, interact with a teacher, and study the material in a deeper and more extensive way. The specificity of advanced problems lies in the fact that they activate

---

not only disciplinary knowledge, but also logical thinking, memory, and interdisciplinary connections. The purpose of our work is to study the significance of advanced problems, and the object is the educational space of the physics Olympiad, while the subject is advanced problems as a pedagogical tool.

**Keywords:** physical problem, Archimedean force, physical Olympiad, liquid surface, body weight, self-realization, Olympiad movement, high-level task, metacognitive skills, logical thinking.

УДК 37

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕГРАЦИИ РЕСУРСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Шехирева Наталья Александровна**

*К. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков,  
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»*

*В публикации раскрывается содержание условий организации образовательного процесса, которые способствуют максимально эффективному преподаванию иностранных языков с использованием искусственного интеллекта. Автор опирается на системно-деятельностный подход в педагогике, рассматривающий обучение как непрерывный, многокомпонентный процесс, важнейшей частью которого являются педагогические условия взаимодействия преподавателя и обучающихся.*

*Учитывая современные тенденции обучения различным дисциплинам, в том числе, иностранным языкам, большое значение уделяется использованию цифровых ресурсов, в том числе, искусственного интеллекта. Однако, педагогическая практика показывает, что использование искусственного интеллекта неоднозначно, имеет ряд проблем и рисков, и для эффективной работы педагогов необходимо соблюдать некие требования и структуру образовательного процесса. Это позволит максимально полно использовать потенциал искусственного интеллекта, повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранных языков.*

*Именно поэтому необходимо конкретизировать условия интеграции ресурсов искусственного интеллекта в преподавание иностранных языков, выявить те, которые способствуют минимизации рисков и позволяют достичь необходимых образовательных результатов.*

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, педагогическая технология, ресурс искусственного интеллекта, цифровизация, педагогические условия, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие, обучение*

\*\*\*\*\*

Современные тенденции цифровизации образования и интеграции в него различных технологий обуславливают пересмотр некоторых понятий и терминов. Те инструменты, которые некоторое время назад считались новыми, на настоящий момент являются необходимыми и естественными при работе с различными возрастными группами обучающихся. Особенно актуально применение подобных технологий в дисциплинах, где важна обратная связь, необходим интерактив, диалоги и взаимодействие, к примеру, при изучении иностранных языков.

Н. Г. Кондрахина и О. П. Петрова [4] отмечают, что введение искусственного интеллекта в учебный процесс не стоит рассматривать как «технологии будущего». Это современный актуальный инструмент, вызывающий множество противоречий и неоднозначных оценок со стороны ученых и педагогов-практиков. Он предоставляет множество ресурсов и практически неограниченные возможности как для преподавателей, так и для обучающихся, повышая доступность изучения иностранного языка. Но в то же время не следует забывать о рисках, которые сопряжены с интеграцией технологий искусственного интеллекта в процесс обучения.

Актуальные разработки в области информатики, психологии и педагогики позволяют постоянно совершенствовать подобные инструменты, повышая качество преподавания иностранного языка, мотивируя обучающихся к его изучению. Однако такое использование должно быть осознанным, ситуативным и ни в коем случае не заменять живое общение.

Искусственный интеллект, как подчеркивают некоторые авторы, является динамично развивающимся научным направлением, отличающимся большим числом составляющих, среди которых анализ данных, представление и приобретение знаний, моделирование рассуждений, самостоятельное обучение, принятия решений, управление процессами и системами, интеллектуальные системы и т. д. Именно поэтому ему уделяется большое внимание и использование в образовании становится все более частым, позволяющим делать учебный процесс интересней, насыщенней, современной. Конечно же, данная тенденция обуславливает соблюдение специальных педагогических условий, которые сделают интеграцию средств искусственного интеллекта в образовательный процесс безопасной и эффективной.

Целью нашего исследования, в соответствии с вышесказанным, определено изучение педагогических условий, способствующих успешной интеграции ресурсов искусственного интеллекта в преподавание иностранного языка. Объектом выступает изучение иностранного языка с использованием цифровых инструментов, предметом – педагогические условия как компонент образовательного процесса.

#### Результаты и их обсуждение

Согласно Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 г., искусственный интеллект – это комплекс технологических решений, который позволяет имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты по крайней мере сопоставимые с интеллектуальными достижениями людей [15]. Исходя из данного определения видно, что использование данных ресурсов уже предполагает определенный уровень развития когнитивных процессов, образованности и мотивации достичь желаемого результата. Это предопределяет возможность его включения в образовательный процесс в школе, колледже, вузе и обосновывает использование в качестве инструмента преподавания иностранного языка.

Цифровой перевод, системы и алгоритмы для самообучения и распознавания речи, дистанционное (компьютерное) обучение и другие «помощники» от искусственного интеллекта – одни из самых актуальных и обсуждаемых в настоящее время тем в педагогической науке и практике. Современный социум уже хорошо знаком с «интеллектуальными (виртуальными) помощниками», способными к синтаксическому анализу текстов и грамматической обработке речи. Кроме того, подобные ресурсы предоставляют большие возможности в контексте организации обучения в комфортное время, в любом месте, создавая пространство для различных видов коммуникации.

Согласно Л. С. Выготскому [1], применение искусственных средств деятельности, переход к деятельности, опосредованной орудием, радикальным образом влияет на все умственные операции человека, а также расширяет диапазон операций, в которых могут актуализироваться его новые психические функции. Здесь необходимо говорить о развивающей и обучающей роли искусственного интеллекта как деятельностного инструмента в изучении иностранного языка, упоминая о том, что основой современных образовательных стандартов любого уровня является системно-деятельностный подход. Выготский же конкретизировал, что только осознанное, мотивированное использование дополнительных инструментов в обучении делает его максимально эффективным.

Анализируя работу систем искусственного интеллекта в образовании, М. Г. Евдокимова и Р. Т. Агамалиев [4] говорят о том, что развитие и массовое распространение новых технологий в качестве средств учения и преподавания с неизбежностью влечет за собой преобразование деятельности субъектов учебного процесса – преподавателей и обучающихся, активизируя их личностный потенциал. Использование искусственного интеллекта – это не просто возможность взять «готовую» информацию из цифрового ресурса, но и активизация поисковых навыков, формирование прогностических компетенций, которые позволяют предвидеть варианты развития событий и разработать соответствующие стратегии поведения.

Подобные высказывания находят свое подтверждение и в работе Т. А. Земляковой и В. Д. Землякова [3], которые опираясь на различные исследования, говорят о том, что в задачи искусственного интеллекта входит моделирование интеллекта человеческого, в том числе, и выполнение творческих функций, что является «привилегией» только человека. Исходя из этого, важно понимать степень «помощи» искусственного интеллекта в выполнении креативных заданий, связанных с обучением в принципе и с изучением иностранного языка, в частности.

Е. Ю. Есионова [5] также выделяет ряд преимуществ, характеризующих ресурсы искусственного интеллекта как важнейший инструмент преподавания иностранного языка. В качестве основных автор называет следующие:

- организация познавательной коммуникационной деятельности с носителями языка и членами сетевых сообществ, где говорят на иностранном языке либо изучают его. В данном случае акцент делается на коммуникативные и специфические, лингвистические компетенции;
- формирование на базе языковых знаний информационной культуры, позволяющей работать в телекоммуникационной среде, позволяет развивать социокультурные и проектные компетенции обучающихся;
- виртуальное лингвистическое взаимодействие обучающегося с искусственным интеллектом в цифровом пространстве как мы уже сказали ранее, формирует учебно-воспитательное пространство, в котором происходит усвоение иностранного языка.

Обращаясь к фундаментальным педагогическим исследованиям В. В. Давыдова [2], Д. Б. Эльконина [14] и пр., подчеркиваем, что образовательный процесс должен быть структурирован, с соблюдением всех этапов и реализацией необходимых компонентов. Именно поэтому конкретизация педагогических условий важна для того, чтобы достичь необходимого

результата. Педагогические условия, как отражено в работах данных исследователей, позволяют корректировать образовательный процесс, включать в его содержание новый контент, изменять формы и методы педагогического взаимодействия обучающихся и преподавателя.

В эпоху информационно-коммуникационных технологий, как утверждают И. В. Петрова и М. А. Слепнева [9], условия организации и реализации образовательного процесса должны соответствовать уровню развития социума. Поэтому в содержании данных условий необходимо так отражать все цели и задачи обучения, чтобы сочетать искусственный интеллект как отдельный инструмент и педагогические методы, приемы преподавания иностранного языка для достижения необходимого образовательного результата [9, с. 254].

Именно поэтому в качестве одного из важнейших условий данные авторы предлагают назвать включение в образовательный процесс различных продуктов искусственного интеллекта:

- «умных помощников», цифровых ассистентов, которые помогают распознавать речь, анализировать и интерпретировать информацию, находить аналоги, синонимы, что особенно полезно при изучении иностранного языка. Новые слова, устойчивые выражения, сложные лингвистические конструкции легче усваиваются в беседе, общении на различные темы, поэтому подобные помощники незаменимы на любом этапе обучения иностранному языку;

- самообучающихся систем искусственного интеллекта, в которых можно моделировать коммуникацию, организовывать диалоги, ориентируясь на языковой уровень обучающихся;

- игровых систем искусственного интеллекта, позволяющих сочетать учебные и рекреационные моменты. Такие ресурсы актуальны для обучающихся любого возраста и способствуют повышению учебной мотивации;

- специальных образовательных ресурсов с использованием искусственного интеллекта (чаты, сайты, мультимедийные интерактивные образовательные ресурсы и пр.). Подобные инструменты максимальное внимание уделяют самообразованию, ознакомлению с дополнительным материалом и также необходимы для выполнения домашних заданий, более углубленного изучения иностранного языка.

Условие сочетания различных ресурсов искусственного интеллекта не только обеспечивает разнообразие видов деятельности при изучении иностранных языков, но также позволяет работать со множеством лингвистических категорий (активная лексика, словарный запас, грамматика), что важно для полноценного усвоения иностранного языка.

Также А. Г. Кравцова [7] утверждает, что ресурсы искусственного интеллекта должны быть валидными, актуальными и достоверными. Это позволит избежать искажения учебной информации, деформации смыслового контента иноязычного материала. Проверенные и апробированные ресурсы, как утверждает автор, «могут дать, в дальнейшем максимально положительный эффект и возможность ввести новые методы и подходы в практику преподавания иностранного языка» [7, с. 33]. Все это обуславливает необходимость проверки содержания ресурса, той информации, которая на нем содержится. Одновременно актуализируется проблема актуальности и своевременности контроля материала, предлагаемого искусственным интеллектом обучающимся. Это предоставляет сложность в плане определения частоты, субъектов и определения значимости для обучения.

Соблюдение подобного условия требует взаимодействия педагогов и специалистов в информационной сфере, «фильтрующих» ресурсы, которые могут быть рекомендованы для изучения иностранного языка.

Ресурсы искусственного интеллекта, как подчеркивает Е. Ю. Есионова, ориентированы на быстроту и своевременность предоставления информации. Подобные преимущества необходимо использовать, выбирая информационные продукты соответственно целям, задачам и ситуациям обучения. К примеру, чаты и голосовые помощники максимально подходят для работы с устной речью, формирования навыков ведения диалогов, построения общения на различные темы. Быстрота реагирования также способствует ведению «мозгового штурма» среди обучающихся, выработке различных вариантов решений, построения моделей взаимодействия. Подобные ресурсы организуют пространство, наиболее близкое к живому общению и активизируют коммуникативный потенциал личности. Голосовые помощники позволяют проводить «киберштурм», основанный на спонтанности взаимодействия и обратной динамике эффективного сбора общих мыслей, в то время как при использовании простого поиска информации, даже с использованием искусственного интеллекта могут возникать задержки, которые могут нарушить цепочку ассоциаций. Общение с виртуальными коммуникантами, имитация взаимодействия на естественном языке с цифровым собеседником расширяет личностные и учебные возможности.

Напротив, использование иных инструментов искусственного интеллекта активизирует поисковый потенциал, исследовательские компетенции обучающихся.

Возвращаясь к тому, что изучение любого иностранного языка предполагает коммуникацию, в качестве еще одного педагогического условия мы определяем своевременную

и информативную обратную связь искусственного интеллекта с обучающимися, что предоставляет возможность найти свои ошибки и скорректировать их, построить правильные (лексически и грамматически) модели поведения. При помощи подобных ресурсов обучающиеся получают персонализированные возможности для практики, адаптированные под их индивидуальные потребности и способности, а вместе с тем – возможность оптимизации процесса самостоятельного обучения, вследствие того, что сеть способна дать прямые ответы. Однако, это может способствовать снижению уровня развития поисковых компетенций. Поэтому обратная связь эффективна ситуативно, при синхронном переводе, аудировании либо выполнении заданий с ограниченным временным промежутком. Подобная обратная связь помогает получить ответы на актуальные вопросы в любое время, что, безусловно, мотивирует обучающихся, давая необходимый социальный эффект «востребованности», побуждает задавать новые вопросы, касающиеся иностранного языка, формируя исследовательские компетенции. При этом в условии необходимо определить роль педагога-наставника, который рекомендует специальные ресурсы, определяет тематическое содержание, соответствие учебным целям, комментирует и включается в общение с искусственным интеллектом, обеспечивает эмоциональное сопровождение.

Полноценное взаимодействие субъектов коммуникации в лингвистическом пространстве возможно лишь при наличии человеческого фактора, эмоционального компонента и «живого общения», которые обеспечивают тесную взаимосвязь между преподавателем и обучающимися. При этом позитивный настрой, употребление разговорных фраз, шуточных выражений, дискуссии и диалоги создают благоприятную психологическую атмосферу для обучения, что является одним из условий успешного восприятия устного или письменного материала. Именно эмоции позволяют обеспечить необходимое «сопровождение» общения и помогают понять смысловое значение фраз даже при условии включения в них новых слов. Искусственный интеллект обеспечивает полноту и своевременность информации, но иные компоненты (смысл, эмоции) необходимо определить для реализации педагогу либо обучающимся.

И данное условие как раз тесно связано еще с одним-необходимостью включения в процесс познания эмоционально-чувственного компонента, который придает «яркость» информации, обеспечивает ее усвоение на подсознательном уровне. Включение лишь познавательных способностей позволяет запомнить, выучить, понять, однако для изучения языка как культурно-лингвистического феномена необходимо его эмоциональное принятие.

Принимая во внимание то, что язык является частью человеческой жизнедеятельности, обеспечивая коммуникацию, необходимо говорить о том, что без эмоционального компонента эффективное и длительное общение практически невозможно.

Говоря о педагогических условиях интеграции искусственного интеллекта в преподавание иностранного языка, необходимо отметить, что использование его средств в качестве переводчиков, цифровых помощников возможно лишь при понимании контекста и правильной интерпретации. Многозначная трактовка, наличие устойчивых фраз и выражений иногда могут создавать ситуации, когда перевод либо употребление лексических конструкций не являются правильными. Искусственный интеллект не учитывает «образность» выражений, национальную специфику, сленг, разговорный характер и поэтому говорить о полностью правильном понимании достаточно сложно. Также искусственный интеллект не обладает свойствами гибкости и спонтанного реагирования, импровизации, что крайне необходимо для изучения иностранного языка и свободного общения во внеучебных ситуациях.

Анализируя вышеуказанные педагогические условия, необходимо прийти к выводу о значимости их соблюдения при интеграции искусственного интеллекта в обучение иностранному языку по ряду причин:

- преподаватель может не выполнять техническую, рутинную работу, к примеру, в оценочных процедурах, при подсчете баллов за ответы на тесты и пр.;
- образовательный процесс возможно корректировать исходя из потребностей и языкового уровня обучающихся, подбирая продукты искусственного интеллекта индивидуально;
- необходимо обеспечить максимально безопасное и комфортное цифровое образовательное пространство. Это актуально для обучающихся различных возрастов в связи с множественными угрозами и рисками, которые сопряжены с использованием цифровых ресурсов, а искусственный интеллект без участия человека не всегда обеспечивает защиту от них.

Кроме того, как отмечается в отечественной педагогике (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.), условия являются неотъемлемой частью педагогического процесса и без их соблюдения невозможно структурировать и упорядочить обучение.

Искусственный интеллект – это специфический образовательный инструмент, который важен и эффективен, но при этом он нуждается в сопровождении и осознанном применении. В контексте иностранного языка важно говорить не только о полезности для формирования лингвистических компетенций, но и о правильности, достоверности как об основах становления

компетенций социокультурных. Это необходимо, т.к. именно культурологический компонент обеспечивает полное понимание языка, его когнитивное усвоение и эмоциональное восприятие.

По нашему мнению, искусственный интеллект, предназначенный для формирования иноязычной компетенции предоставил возможность сделать процесс обучения иностранным языкам современным и динамичным, повышая интерес к изучению этой непростой учебной дисциплины, обеспечить актуальность и современность преподавания, когда традиционные формы взаимодействия становятся не столь эффективными.

Оптимальной нам представляется модель обучения иностранному языку, в которой сочетаются традиционные формы обучения и обучения с применением технологий искусственного интеллекта. Поэтому данный инструмент на современном этапе можно рассматривать только как эффективного помощника, который способен оптимизировать учебный процесс с обязательным соблюдением выше описанных нами педагогических условий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций/ Проблемы развития психики. Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. С. 88— 90. (Собр. соч. в 6 т.; т. 3).
2. Давыдов В. В. «Проблемы развивающего обучения». М.: Педагогика, 1986. 256 с.
3. Землякова Т. А., Земляков В. Д. Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта при изучении иностранного языка // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. №2. С. 126-129.
4. Евдокимова М. Г., Агамалиев Р. Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // ЭСГИ. 2023. №2 (38). С. 173-191.
5. Есионова Е. Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс для изучения иностранного языка // Гуманитарные и социальные науки. 2019. №3. С. 155-166.
6. Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность // МНКО. 2024. №1 (104). С. 360-363.
7. Кравцова А. Г. CHATGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку // МНКО. 2023. №3 (100). с. 33-35.
8. Максимова Е. А., Никитина Г. А., Шилова С. А. Реализация лингводидактического потенциала методов искусственного интеллекта // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2023. №2 (46). С. 114-122.
9. Петрова И. В., Слепнева М. А. Педагогические условия применения технологий искусственного интеллекта при преподавании иностранных языков в технических университетах // Современное педагогическое образование. 2023. №12. С. 254-257.
10. Применение информационных технологий во внеаудиторной работе студентов-медиков в процессе изучения ими английского языка / Е. С. Агафонова, С. В. Шевченко, К. П. Джирова, Н. Н. Паршинцева // Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 3. С. 75-81.
11. Садыкова А. Р., Левченко И. В. Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2020. №3. С. 201-209.
12. Сюй Баюнь Влияние искусственного интеллекта на обучение иностранному языку // Вестник Педагогического университета. 2022. №6-2 (101). С. 13-20.
13. Тоцкая И. В., Недоспасова Л. А. Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты // Концепт. 2023. №6. С. 14-27.
14. Эльконин Д. Б. «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников». М., 1962.89 с.
15. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» // Президент РФ: Официальный сайт. 2019. Эл. ресурс: URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>]. Режим доступа [www.kremlin.ru](http://www.kremlin.ru) (Дата обращения 06.11.2025).

#### PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE RESOURCES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Shekhireva N.A.*

The publication reveals the content of the conditions for organizing the educational process, which contribute to the most effective teaching of foreign languages using artificial intelligence. The author relies on the system-activity approach in pedagogy, which considers learning as a continuous,

multi-component process, the most important part of which is the pedagogical conditions for the interaction between the teacher and students.

Given the current trends in teaching various subjects, including foreign languages, the use of digital resources, including artificial intelligence, is of great importance. However, pedagogical practice shows that the use of artificial intelligence is not without its challenges and risks, and for effective teaching, certain requirements and structures must be followed. This approach allows for the full potential of artificial intelligence to be utilized and enhances students' motivation to learn foreign languages.

That is why it is necessary to specify the conditions for integrating AI resources into foreign language teaching, to identify those that help minimize risks and achieve the necessary educational results.

**Keywords:** foreign language, pedagogical technology, artificial intelligence resource, digitalization, pedagogical conditions, educational process, pedagogical interaction, learning.



# КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

---

УДК 37

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОНКУРСЫ И ПРОБЫ КАК ПРОСТРАНСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Волкова Анна Ивановна**

*Педагог-психолог,*

*Областное государственное бюджетное учреждение "Смоленский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних "ФЕНИКС",*

*Смоленск, Россия*

*SPIN-код (1881-2747)*

**Матвеева Инга Сергеевна**

*Кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры физвоспитания Кубанский государственный аграрный университет*

*им. И.Т. Трубилина*

**Коновалова Ирина Николаевна**

*Кандидат педагогических наук*

*доцент кафедры "Гуманитарные и естественнонаучные дисциплины",*

*Липецкий филиал РАНХиГС*

**Гаврикова Светлана Константиновна**

*Педагог-психолог МБОУ СШ 37 г. Смоленска,*

*Смоленск, Россия*

*Публикация раскрывает значимость профессиональных проб и конкурсов для реализации личностных и профессиональных компетенций обучающимся учреждений среднего профессионального образования.*

*Автор подчеркивает значимость конкурсных мероприятий в образовательном процессе колледжей и техникумов, а также их социальный эффект для обучающихся и для общества. В работе рассматриваются основные конкурсы профессионального мастерства в качестве инструментов развития личностных и профессиональных компетенций. Подобные конкурсы представляют возможности для обучающихся учреждений среднего профессионального образования не только определения своего уровня, но и конкретизации потенциальных мест работы, а работодателям – поиска квалифицированных специалистов.*

*В работе актуализируются наиболее значимые конкурсы в системе среднего профессионального образования и выявляется их роль в становлении обучающихся как будущих профессионалов. В связи с этим исследуются условия и содержание данных конкурсов как пространства самореализации обучающихся. При этом предлагаются некоторые рекомендации по организации и проведению подобных мероприятий.*

**Ключевые слова:** *профессиональные пробы, среднее профессиональное образование, профессиональное мастерство, «Джуниор скиллс», инструмент развития, компетенции, профессиональные навыки, работодатель*

\*\*\*\*\*

Социально-экономические изменения в нашей стране, инновационные процессы и модернизация производства требуют наличия квалифицированных рабочих кадров и специалистов, которые могут гибко адаптироваться к новым условиям труда. Современное производство повышает требования не только к уровню профессиональных знаний и навыков, но и к широте профессионального поля специалиста. Повышение требований к работникам производства создает предпосылки для изменений в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих, которая до 2013 года осуществлялась в образовательных учреждениях системы начального профессионального образования в рамках традиционной системы и на момент трансформации не являлась достаточно эффективной.

Нынешняя система среднего профессионального образования находится на этапе преобразований, обусловленных изменениями в современном обществе. К выпускнику колледжа, техникума предъявляются качественно иные требования, чем несколько лет назад. Более того, в системе профессионального образования всегда акцент делался на практическую направленность, усиливаясь на сегодняшний день в рамках стажировок, практик, внеурочной деятельности. Все это обуславливает необходимость пересмотра механизмов и инструментария подготовки специалистов, которые выходя на работу, должны обладать различными видами навыков, компетенций.

Учреждения среднего профессионального образования заинтересованы в высоком качестве обучения, уровне выпускников и хороших отзывах работодателей. Это повышает рейтинг, престиж учреждения, позволяет выигрывать грантовые, конкурсные программы, увеличивать набор абитуриентов. Поэтому апробация профессиональных навыков у обучающихся в системе среднего профессионального образования происходит уже на этапе обучения, не только в ходе непосредственно учебного процесса, но и при участии в различных мероприятиях, в том числе, в профессиональных конкурсах и пробах. Это позволяет обучающимся оценить свои возможности, экспертам определить наиболее сильные команды либо участников, а работодателям—осуществить поиск наиболее подходящих кандидатур.

Кроме того, профессиональные конкурсы, интегрируясь в образовательный процесс колледжей, техникумов, способствуют непосредственному введению обучающихся в профессию, помогая понять свои функции в рабочем процессе.

Подобная система конкурсов реализуется в пространстве межведомственного взаимодействия образовательных учреждений, работодателей, иных участников учебно-воспитательного процесса, которые способствуют становлению личности выпускника как профессионала. Государство поддерживает проведение подобного рода мероприятий, организует наиболее значимые конкурсы и это позволяет создавать единое образовательное пространство, ориентированное на практическую подготовку выпускников.

В качестве основных источников литературы мы использовали публикации, отражающие специфику функционирования учреждений среднего профессионального образования (А. Н. Ганичева, И. В. Ильина, Т. К. Ким, Л. А. Метелькова). Также нам интересны работы, которые показывают значимость конкурсных мероприятий в техникумах и колледжах (С. Н. Белова, Н. Г. Гаврилова, С. И. Карпова), конкретизируют их содержание (И. В. Воробьева, А. А. Головкина, Н. А. Звонарева).

На основе исследования данных источников был проведен теоретический анализ конкурсов в системе среднего профессионального образования и сделаны выводы об эффективности данного инструментария и создании специального пространства самореализации студентов.

Как уже отмечалось ранее, участие в профессиональных конкурсах даёт студентам возможность оценить свои силы, самоутвердиться, показать свои профессиональные знания и умения, совершенствоваться в выбранной профессии.

В качестве основных задач подобных мероприятий С. Н. Белова, Н. Г. Гаврилова, С. И. Карпова выделяют:

- выявление талантливых и творческих студентов. В контексте проведения подобных конкурсов, обучающиеся реализуют свои учебные, профессиональные и личностные компетенции, преподавателями и экспертами, в числе которых присутствуют работодатели, определяются наиболее способные учащиеся;
- повышение престижа профессии при демонстрации преимуществ специальности, самых интересных рабочих моментов;
- создание условий для профессионального и творческого роста студентов, актуализируя различные направления практики и стажировки;
- анализ того, насколько будущий специалист готов к профессиональной деятельности. Данное направление реализуется в профессиональных пробах, конкурсных заданиях.

Важным компонентом разработки программ и рабочих планов, обеспечения качества среднего профессионального образования, является его интеграция с производственной сферой, включение практических компонентов. Это можно определить в качестве основных условий реализации среднего профессионального образования. В данном пространстве происходит сближение процесса подготовки кадров с запросами различных отраслей народного хозяйства и конкретных работодателей, обеспечение связи обучения студентов с будущей работой на предприятиях, в учреждениях и в организациях.

В соответствии с современным Законом «Об образовании» (ст. 68) система среднего профессионального образования ориентирована на воспитание гармонично развитой личности, подготовку квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена. Однако, нам

важно отметить, что сама по себе квалифицированность не обеспечивается лишь теоретическими знаниями, она должна подтверждаться практикой, включением в образование решений практических кейсов, проблемных ситуаций и возможностью развития профессионального мастерства.

Профессиональные конкурсы позволяют обучающимся не только находить ответы на конкретные вопросы и учебные задания, но и анализировать их, оценивать эффективность, качество, конкретизировать перспективы реализации подобных технологий, практической деятельности, нести ответственность за свои действия. Подобное возможно только в практической, профессионально ориентированной ситуации, которая является основой конкурсной деятельности. Кроме того, как отмечает И. В. Туктарева [11], благодаря участию в подобных конкурсах выявляются наиболее талантливые и способные студенты, которые имеют перспективы профессионального роста, карьеры и достижения успеха в различных отраслях и специальностях.

А. А. Васильева [2] говорит о том, что Федеральные государственные образовательные стандарты 2013 года концептуально изменили подход к образовательным результатам, интегрируя знания, умения и навыки в компетенции. А компетенции, по мнению большинства ученых и практиков возможно сформировать и закрепить только в профессиональной деятельности, обеспечивая преемственность полученных знаний и социального опыта. Конкурсы как нельзя лучше выполняют данную функцию, позволяя обучающимся находиться в комфортной образовательной среде, т.к. часть заданий имеет познавательный, учебный компонент, с одной стороны. С другой, именно выполнение практических профессиональных задач обеспечивает вхождение в профессию и понимание обучающимися своих личных и профессиональных возможностей.

Ж. В. Свечникова [10] в данном контексте говорит о том, что подобные конкурсы являются результатом реализации Федерального проекта «Образование», Федеральных образовательных стандартов нового поколения, а также изменений в ФЗ «Об образовании», где кардинально поменялись взгляды на образовательные результаты и, соответственно—на инструментарий их достижения. Также, по мнению данного автора конкурсы профессионального мастерства актуальны именно в системе среднего профессионального образования, т.к. обучающиеся уже на начальных курсах находятся в практико-ориентированном учебно-воспитательном пространстве, реализуясь и как личности, и как студенты, и как будущие специалисты. Это позволяет конкретизировать цели обучения для каждого обучающегося, выбрать индивидуальную траекторию: продолжение обучения в вузе, осуществление профессиональной деятельности.

Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [12] в качестве основных задач определяет такой целевой показатель как «эффективная система выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи» и мы вместе с вышеуказанными авторами [2], [10] считаем, что в конкурсном пространстве таланты и способности проявляются наиболее ярко, создаются интересные инновационные продукты, находятся новые нестандартные решения профессиональных кейсов.

Подобную конкурсную деятельность, как считают А. Н. Ганичева, И. В. Ильина, Т. К. Ким [5], возможно организовывать как на специально проводимых мероприятиях, так и во внеурочной деятельности, самим педагогом, либо внутри учреждения среди различных групп, курсов или между техникумами, колледжами. Данный формат поддерживает уверенность обучающихся, т.к. проводится в привычных условиях, среди знакомых одноклассников и педагогов, но в то же время предлагает новые, нестандартные профессиональные, а не учебные задачи, решение которых обеспечивает введение в профессию, развитие аналитических навыков, критического мышления.

В качестве основных наиболее важных конкурсов отечественная наука и практика выделяют такие как «Профессионалы», «Junior Skills», «Абилимпикс». Указанные конкурсы профессионального мастерства являют собой образовательно- рабочее пространство, где возможно сочетать традиционные знания и инновационные навыки, личностные качества и социальный опыт.

Конкурс «Профессионалы» помогает реализовывать модели наставничества специалистами студентов, одновременно раскрыть потенциал обучающихся и получить новые профессиональные навыки, а также мнение эксперта в контексте эффективности принятых решений, созданных продуктов. Кроме того, студенты знакомятся с технической документацией, требованиями к конкурсантам, в процессе подготовки к конкурсу формируется индивидуальный план тренировочных мероприятий, отбираются наиболее подходящие обучающиеся, формируются команды. Именно на этом этапе происходит закрепление профессионального сознания, понимания значимости конкурсных мероприятий, повышение престижа профессии в глазах обучающихся. На этапе технической подготовки и выполнения задания обучающиеся реализуют свои знания, социальный опыт, сравнивают свой уровень с другими, получая

субъективную и объективную (экспертную) оценку. Анализируя критерии данных оценок, обучающийся техникума, колледжа развивает метакогнитивные навыки, понимает, на что необходимо обратить больше внимания в процессе обучения.

«Абилимпикс» проводится в контексте реализации Концепции развития движения «Абилимпикс» в РФ на 2023 – 2030 годы и позволяет обучающимся с ограниченными возможностями здоровья самореализовываться, полноценно участвовать в различных видах профессиональной деятельности. Дополнения к Закону «Об образовании» гарантируют равные образовательные возможности различным категориям обучающихся и обучаясь в учреждениях среднего профессионального образования, ребята могут попробовать свои силы уже как будущие специалисты в условиях, приближенных к профессиональным, возможно со специально организованной доступной средой. И здесь конкурс «Абилимпикс» реализуется в тесной взаимосвязи с Федеральным проектом «Доступная среда», который способствует созданию комфортного рабочего пространства.

Конкурс «Junior Skills» является одним из направлений мирового конкурса «World Skills» именно для этапа среднего профессионального образования для рабочих специальностей и квалификаций. Официальный старт программе дали первые пилотные состязания юниоров в рамках Национального чемпионата WorldSkills Hi-tech в Екатеринбурге в 2014 году. На настоящий момент количество направлений конкурса расширилось, число учреждений- участников увеличилось, что свидетельствует о его востребованности и значимости для повышения качества образования.

Этап «Junior Skills» активизирует деятельность студентов, мотивируя к принятию эффективных решений, профессиональной деятельности с учетом специфики направления подготовки. Кроме того, большое значение в данном конкурсе уделяется его многоэтапности, непростой подготовке конкурсантов и наставнической роли преподавателя.

Указанный конкурс позволяет дифференцировать компетенции по разным группам и разрабатывать задания именно с учетом указанных компетенций и оценивать результаты в соответствии с профессиональными критериями, которые применяются в работе по данным специальностям.

Кроме того, конкурс является международным, что позволяет сформировать соответствие стандартам в различных странах в схожих направлениях деятельности. Еще в 2016 году было апробировано 17 компетенций, участвовали 173 школьника при содействии 137 наставников и экспертов из 20 регионов России, Швейцарии и Белоруссии. На конец 2024 г. количество участников данного чемпионата составило 1320 вместе со школьниками. Количество компетенций осталось прежним, с ориентиром на направления профессиональной деятельности, однако, в партнеры конкурса была включена Национальная технологическая экспертиза, что говорит о том, что он ориентирован на приоритетные стратегические направления российской образовательной и социальной политики (цифровые технологии, развитие рабочих специальностей, непрерывное образование).

А. Н. Ганичева, И. В. Ильина в контексте исследования конкурсов в колледжах и вузах подчеркивают ведущую роль преподавателя в качестве тьютора, наставника, специалиста в своей отрасли. Педагог должен обладать не только высоким уровнем теоретических знаний, но и различными компетенциями (личностными, коммуникативными, профессиональными), обучая им до конкурсах ребят из различных групп и направлений профессиональной подготовки. Кроме того, большое значение имеет сотрудничество образовательных учреждений с потенциальными работодателями в плане проведения практик, стажировок, что имеет долгосрочный эффект с возможностями получения рабочего места выпускниками.

А. А. Васильева отмечает, что образовательные программы в современной системе среднего профессионального в полной мере не обеспечивают формирование всех необходимых компетенций. Это обуславливает необходимость проведения подготовительных к конкурсам мероприятий во внеурочной деятельности, с выездами и выездами на предприятия, в организации для практического ознакомления. Образовательное учреждение при этом получает возможность включения в конкурсную деятельность на общегосударственном уровне, получения грантов, возможности стажировок, обмена опытом.

Партнеры- работодатели также заинтересованы в проведении подобных конкурсов, т.к. именно в ходе их проведения возможно найти наиболее способных обучающихся, потенциальных работников и обеспечить выпускников рабочими местами, а предприятие – квалифицированными специалистами. При этом развивается сетевое взаимодействие различных учреждений, осуществляется преемственность «школа– колледж (техникум)– профессиональная деятельность». Это способствует реализации концепции «образование через всю жизнь», которая является основой современной образовательной науки и практики [6]. После участия в профессиональном конкурсе обучающийся более четко понимает долгосрочные жизненные перспективы, выбирает свой путь, совершенствуется в профессии или меняет ее. Участие в конкурсах имеет значение для развития обучающихся не только как будущих

профессионалов, но и как личностей и, в принципе, воздействует на всех участников образовательного процесса. Обучающиеся готовятся к конкурсам, преподаватели осуществляют их подготовку, партнеры- работодатели обеспечивают базу для стажировочной деятельности обучающихся.

Максимально интересным представляется участие в международных конкурсных мероприятиях, организация отраслевых мастерских, проведение стажировок, обмен опытом. Это обогащает социальный опыт участников, формирует новую базу практических заданий, позволяя учитывать тенденции развития современного общества.

Также, говоря о профессиональных конкурсах, ряд авторов (И. В. Воробьева, А. А. Головкина, Н. А. Звонарева) напоминает о том, что в системе среднего профессионального образования они проводятся не только среди обучающихся, но и среди образовательных организаций, что показывает возможности каждого техникума, колледжа в плане подготовки обучающихся к конкурсам и образования в целом («Проектные разработки в социальной сфере», «Конструкторские проектные разработки», «Творческие разработки», «Мастер года»). Такие конкурсы отражают подготовленность педагогов, реализацию их наставнических функций во внеурочной деятельности, отражая сформированность необходимых профессиональных компетенций в образовательной деятельности. При этом педагоги ориентируются, прежде всего, не только на результаты экзаменов или победу обучающихся в конкурсе, а преимущественно, на повышение качества образования в целом, более длительные и масштабные результаты.

Подводя итоги, необходимо отметить значимость профессиональных проб и конкурсов в системе среднего профессионального образования. Такие конкурсные мероприятия как «Я- профессионал», «Junior skills» и пр. стимулируют мотивацию студентов к обучению, вызывают интерес работодателей, повышают рейтинг образовательных учреждений. Вот почему следует говорить о том, что конкурсы не только необходимы к реализации, их необходимо масштабировать, расширять спектр представленных профессий.

Подобные конкурсы являются пространством, в котором реализуются максимально эффективные, действенные механизмы обучения и воспитания будущих специалистов. Кроме того, преподаватели при подготовке студентов также повышают свой профессиональный уровень, стремление к достижению новых образовательных результатов. Это, в свою очередь способствует повышению качества образования, пониманию того, что колледжи и техникумы-имеют качественно иное наполнение учебно- воспитательной системы, чем воспринималось несколько лет назад, что обусловлено изменением запросов работодателей, изменениями в обществе, а также пониманием важности рабочих специальностей.

С интеграцией в образовательный процесс конкурсных мероприятий подготовка квалифицированных рабочих в образовательных организациях системы среднего профессионального образования успешно адаптируется к новым для нее условиям, является весьма востребованной и перспективной в системе непрерывного профессионального образования. Поэтому необходимо говорить о максимальном привлечении обучающихся к участию, если не в качестве индивидуальных конкурсантов и членов команд, то хотя бы как зрителей, которые могут не просто «поболеть» за свое образовательное учреждение, а «примерить» на себя профессиональный сценарий и стать ближе к своей будущей специальности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белова С. Н., Гаврилова Н. Г., Карпова С. И., Кузнецова С. Г., Низамутдинова С. М., Чернова О. В. КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА И РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ // Управление образованием: теория и практика. 2021. №2 (42). С. 168-178.
2. Васильева Алла Александровна Подготовка квалифицированных рабочих в современных условиях развития среднего профессионального образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2016. №182. С. 118-126.
3. Винокурова, Е. С. Влияние факторов выбора профессии на подготовку студентов педагогического направления с двойной специализацией / Е. С. Винокурова, С. Е. Коврова // Проектирование. Опыт. Результат. 2024. № 5. С. 114-121.
4. Воробьева И. В., Головкина А. А., Звонарева Н. А., Никифоров Ю. Б., Петров А. Ю., Семенова Т. Н. КОНКУРСЫ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ // Управление образованием: теория и практика. 2021. №2 (42). С. 158-167.
5. Ганичева А. Н., Ильина И. В., Ким Т. К., Метелькова Л. А., Правдов Д. М., Сухова Е.И. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ

СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К КОНКУРСАМ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ // Управление образованием: теория и практика. 2021. №2 (42). С. 148-157.

6. Дударкаева Л. М., Израилова А. Б. МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ // Экономика и социум. 2023. №12 (115)-2. С. 771-776.

7. Листвин Александр Анатольевич Актуализация среднего профессионального образования в современной России // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №1 (76). С. 189-194.

8. Листвин Александр Анатольевич Среднее профессиональное образование: кризис реформ // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. №3 (90). С. 169-177

9. Матвиевская Е. Г., Черевко И. В. Среднее профессиональное образование как особая образовательная система // Вестник ОГУ. 2011. №17 (136). С. 263-269.

10. Свечникова Ж. В. ВНЕДРЕНИЕ СТАНДАРТОВ ЧЕМПИОНАТА «ПРОФЕССИОНАЛЫ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ // Вестник науки. 2024. №4 (73). С. 331-334.

11. Туктарева И. В. РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСОВ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ И КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО // Инновационная наука. 2024. №7-2. С. 121-133.

12. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 “О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года” Эл. ресурс: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/> Режим доступа: [www.garant.ru](http://www.garant.ru) (дата обращения 23.11.2025).

### PROFESSIONAL COMPETITIONS AND EXAMPLES AS A SPACE OF SELF-REALIZATION OF STUDENTS OF THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

**Volkova A.I., Matveeva I.S., Konovalova I.N., Gavrikova S.K.**

The publication reveals the significance of professional trials and competitions for the implementation of personal and professional competencies by students of secondary professional education institutions.

The author emphasizes the importance of competitive events in the educational process of colleges and technical schools, as well as their social effect on students and society. The paper examines the main competitions of professional skills as tools for developing personal and professional competencies. Such competitions provide opportunities for students of secondary vocational education institutions not only to determine their level, but also to specify potential places of employment.

The paper highlights the most significant competitions in the system of secondary vocational education and identifies their role in the development of students as future professionals. In this regard, the conditions and content of these competitions are examined as a space for students' self-realization. The paper also provides some recommendations for organizing and conducting such events.

**Keywords:** professional tests, secondary vocational education, professional skills, Junior Skills, development tool, competencies, professional skills, employer.

УДК 376.36

## ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСОДИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИКИ

**Ворсобина Наталия Владимировна**

Кандидат биологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного,  
начального и специального образования,  
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского,  
Калуга, Россия  
SPIN – код 6935-4219

**Симаченко Оксана Владимировна**

Независимый исследователь,  
Калуга, Россия

*В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования логоритмики в коррекции просодических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) 3 уровня. Авторами представлена методология исследования нарушений у детей подобного характера и возможностей коррекционной работы.*

*Нарушения просодической стороны речи у старших дошкольников представлены в зависимости от клинических расстройств, при этом анализируются различные точки зрения на содержание подобных нарушений, а также проанализирован механизм коррекционного воздействия логоритмики. Для определения уровня сформированности просодики у детей была выбрана методика Е.Ф. Архиповой, т.к. она представляется нами наиболее доступной и эффективной, отражающей наиболее полные результаты. Исследование включало три этапа: констатирующая диагностика, коррекционная работа, контрольная диагностика. Представлена авторская программа интеграции логоритмических приемов в логопедическую работу, включающая специфические методы развития ритмико-интонационной организации речи. Приводятся конкретные приемы работы и речевой материал, адаптированный для детей с ОНР 3 уровня. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанного комплекса логоритмических приемов по развитию просодики у детей с ОНР 3 уровня, что подтверждается более выраженной положительной динамикой у детей экспериментальной группы.*

**Ключевые слова:** просодика, общее недоразвитие речи, ОНР 3 уровня, логоритмика, ритмико-интонационная организация речи, старшие дошкольники, коррекционная работа.

\*\*\*\*\*

Проблема формирования просодической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня (далее ОНР 3 уровня) остается одной из наиболее сложных в практике логопедии. Несмотря на относительную сформированность фразовой речи, у данной категории детей наблюдаются стойкие нарушения просодической организации высказывания: недостаточная выразительность речи, затруднения в модуляции голоса по силе и высоте, бедность интонационного оформления, нарушения темпо-ритмической организации. Эти особенности существенно ограничивают коммуникативные возможности детей, затрудняют процесс их социальной адаптации и создают предпосылки для возникновения вторичных нарушений в виде коммуникативных барьеров [1].

Традиционные подходы к коррекции просодики часто носят фрагментарный характер и не учитывают в полной мере психофизиологические особенности детей с общим недоразвитием речи. В этом контексте логоритмика представляет собой уникальный коррекционный инструмент, позволяющий интегрировать двигательную, ритмическую и речевую активность, что особенно значимо для детей с речевой патологией, у которых, по данным исследований, отмечаются недостаточность слухо-двигательной координации и ритмического чувства [2], [3], [4], [5], [6], [7].

Именно поэтому необходимо скоординировать усилия по разработке и комплексной реализации программы коррекционной работы, включающей деятельность логопеда, дефектолога, педагога- психолога.

**Целью нашего исследования является** разработка и апробация системы логопедической работы по развитию просодики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня на основе интеграции логоритмических приемов. Для достижения определенной цели нами поставлен ряд задач:

- конкретизировать проявления исследуемых нарушений развития речи у детей старшего дошкольного возраста;
- определить основные направления коррекционной работы;
- проанализировать эффективность авторской программы, предложенной в данной работе.

Начальный (теоретический) этап включает изучение методологических основ работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи в целом, и в частности просодические его проявления. В числе основных источников использованы работы Н. В. Высотиной, Е.А. Лариной, отражающих исследование специфики недоразвития речи у старших дошкольников, публикации П.О. Энграф, С. А. Джаванянц, рассматривающие способы и методы коррекционной работы с дошкольниками, а также эмпирические исследования А. Ю. Жуковой и Е. И. Никитиной, иллюстрирующие эффективность различных коррекционных упражнений.

Практическая часть работы проводилась на базе: МОУ «СОШ 12 с УИОП» п. Дубовая Роща (Дошкольное отделение №33) и МОУ «Специализированный детский сад №266 г. Волгоград. Следует отметить, что в исследовании приняло участие 46 детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, в клинической картине которого преимущественно была стертая дизартрия. В контексте эксперимента проводилась первичная диагностика проявлений просодики у дошкольников, а также апробация авторской программы в дошкольных учреждениях.

Специфика проявлений просодики как компонента общего недоразвития речи.

В отечественных публикациях второй половины XX века широко освещаются вопросы необходимости постановки правильных логопедических заключений детям с первичными речевыми (парциальными и системными) нарушениями речи. Этим вопросам посвящены публикации Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Н. А. Никашиной, Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной, М. Е. Хватцева и др.

Просодика как супraseгментная характеристика речи включает комплекс параметров: мелодику, ритм, темп, паузацию, интонацию, логическое ударение и тембровую окраску. У детей с ОНР 3 уровня нарушения просодики в первую очередь зависят от клинического расстройства, которое лежит в основе: дизартрия, алалия (выход из алалии), ринолалия, заикание, сложная дислалия и т.д. [1].

При дизартрии в структуре ОНР 3 уровня нарушения просодики носят системный характер и выступают как ключевой компонент дефекта. Патогенез обусловлен нарушением иннервации речевого аппарата: 1) неравномерное распределение выдоха приводит к скандированной, прерывистой речи; 2) дистония голосовых складок вызывает монотонность, недостаточную модуляцию голоса по силе и высоте; 3) мышечный гипер-/гипотонус ограничивает воспроизведение интонационных контуров; 4) из-за недостатков переключения артикуляционного аппарата отмечается неустойчивость темпо-ритмической организации [8], [9].

В современных отечественных публикациях наряду с необходимостью психолого-педагогического сопровождения детей с разными типами ОВЗ подчёркивается обязательность постановки им точных заключений, в том числе и логопедических (М. Е. Баулина, С. В. Батяева, О. Е. Грибова, В. В. Ершова, О. С. Жукова, Э. И. Леонгард, Ю. И. Михалкина, В. В. Морозова, И. Ю. Мурашова, А. А. Саблева, Д. Д. Синельникова, Т. А. Соколовская и мн. др)

У детей с заиканием в структуре ОНР 3 уровня так же, как при дизартрии, нарушения просодики выходят на первый план. В данном случае наиболее нарушенной оказывается темпо-ритмическая организация речи и паузация, что вызвано судорожным состоянием голосовых складок и дефектами дыхания. При ринолалии отмечается нарушения всех компонентов просодики из-за дефектного строения артикуляционного аппарата и нарушения дыхания. При моторной алалии, на выходе из нее, возникают нарушения с речевым темпом и ритмом в силу кинетической и кинестетической апраксий, а при сенсорной алалии, даже после отработки произносительной стороны речи из-за недостатков дифференциации просодических компонентов, ребенок продолжает воспроизводить их неверно [9].

С позиций нейропсихологического подхода, нарушения просодики у детей с ОНР 3 уровня связаны с недостаточностью подкорковых структур мозга, отвечающих за ритмическую организацию движений и речи, а также с функциональной незрелостью правого полушария, ответственного за интонационное оформление высказывания.

#### **Основные направления коррекционной работы.**

Логоритмика в контексте коррекционной работы выступает как система двигательной речевой интеграции, основанной на синхронизации речевых и неречевых процессов [2]. **Коррекционная работа с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР),** направлена на преодоление речевых нарушений, формирование языковых и коммуникативных

навыков. При этом важна не только работа логопеда группы, но и всех участников образовательного процесса, включая родителей. На занятиях оказывают специализированную коррекционную помощь по формированию не только лексической стороны речи, но и грамматической, фонематической, помощь в построении правильных высказываний, мыслей и своего мнения. По мнению некоторых исследователей, связную речь закрепляют у дошкольников на занятиях. Дети осваивают некоторые методы построения рассказывания. На занятии изучение и применение данные методы (вопросы, образцы, объяснение, демонстрация наглядный материал, упражнения, оценка речевой деятельности и др.) является обязательным.

Механизм коррекционного воздействия при этом заключается в:

активизации межполушарного взаимодействия через систему ритмизованных движений;  
формировании слухо-двигательно-речевых связей;

создании оптимальных условий для автоматизации просодических навыков через многократное ритмическое повторение;

развитии произвольной регуляции речевой деятельности [10].

#### **Эффективность авторской программы коррекционных занятий с дошкольниками**

В связи с вышесказанным для определения уровня сформированности просодики у детей была выбрана методика Е.Ф. Архиповой. На основании первичной оценки результатов констатирующей диагностики дети были условно разделены на 2 относительно равные (по количеству и симптоматике) группы (контрольную и экспериментальную). Результаты констатирующей диагностики представлены на Рисунок 1.

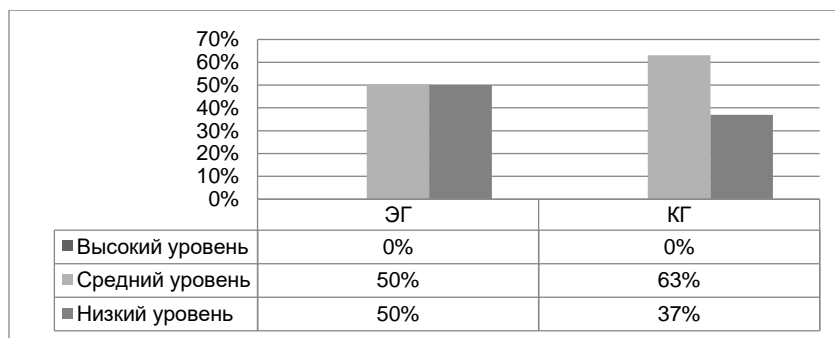


Рисунок 1 – Уровень сформированности просодики (первичное обследование)

По результатам, представленным на диаграмме (рисунок 1), можно сделать вывод, что состояние просодики у детей обеих групп преимущественно находится на среднем и низком уровне. Высокий уровень выявлен не был. Качественный анализ показал, что у большинства детей имеются нарушения темпо-ритмической и интонационной организации, наиболее сохранным являлся тембр, паузация и логические ударения, при этом выражены нарушения модуляции голоса по силе и высоте.

На основании результатов диагностики, была выстроена следующая программа коррекционной работы с детьми экспериментальной группы (дети контрольной группы, занимались по традиционной программе логопедической работы в ДОУ):

#### **Подготовительный этап:**

Формирование базовых ритмических навыков;

Развитие слухового восприятия и внимания;

Дифференциация темпо-ритмических структур.

#### **Основной этап:**

Коррекция интонационных нарушений;

Формирование навыков голосового управления;

Развитие ритмико-интонационной организации фразы.

#### **Автоматизационный этап (заключительный этап):**

Закрепление просодических навыков в спонтанной речи;

Интеграция полученных умений в коммуникативную практику.

Нельзя оставлять без внимания, что разработанный комплекс приемов для реализации логопедической работы по преодолению нарушения просодики был внедрен в структуру как индивидуальных, так и фронтальных занятий. Рассмотрим некоторые приемы данного комплекса:

#### **Прием 1: «Интонационно-ритмическое эхо»**

Лексическая тема: «Осень» (фронтальное занятие)

Речевой материал: «Листья падают» – с различной интонацией (радостно, грустно, удивленно).

Выполнение: Дети повторяют фразу, синхронизируя речевое высказывание с движением рук (плавное опускание) и соблюдая заданную интонацию.

**Прием 2: «Темпо-ритмические диалоги»**

*Лексическая тема:* «Дикие животные» (фронтальное занятие)

Речевой материал: «Кто в лесу живет?» – «Медведь в лесу живет».

Выполнение: Вопрос произносится в быстром темпе с отхлопыванием ритма, ответ – в медленном с соответствующим изменением ритмического рисунка.

**Прием 3: «Мелодические контуры»**

*Лексическая тема:* «Зима» (фронтальное занятие)

Речевой материал: «Снег пушистый» с восходящей интонацией, «Мороз крепкий» с нисходящей интонацией.

Выполнение: Дети «рисуют» мелодический контур рукой в воздухе, синхронизируя движение с изменением высоты голоса.

**Прием 4: «Динамические акценты»**

*Лексическая тема:* «Весна» (фронтальное занятие).

Речевой материал: «Солнце светит ЯРКО», «Ручейки бегут БЫСТРО».

Выполнение: Усиление голоса на ключевом слове сопровождается ударным движением (топнуть ногой, хлопнуть в ладоши).

**Прием 5: «Интонационный конструктор» (индивидуальное занятие)**

Выполнение: Создание интонационных моделей через тактильно-моторное моделирование. Ребенок «рисует» интонационный контур в воздухе, синхронизируя движение руки с изменением высоты голоса.

*Речевой материал:*

Вопросительная интонация (рука плавно поднимается вверх): «Это яблоко? Ты идешь гулять?»;

Восклицательная интонация (резкий взмах рукой): «Как красиво! Ура!»;

Повествовательная интонация (горизонтальное движение): «Машина заехала в гараж».

**Прием 6: «Ритмические диалоги» (индивидуальное занятие)**

Выполнение: Дифференциация темпо-ритмических паттернов через диалогическое общение с использованием отстукивания.

*Речевой материал:*

Медленный темп (отстукивание четвертных): «Со-лны-шко-све-тит...»;

Быстрый темп (восьмые): «Дождик капает тук-тук-тук»;

Переменный темп: «Ветер (медленно) – во-ет-в-тру-бах... (быстро) – за-кру-жи-ли-сь-ли-стья!».

**Прием 7: «Эмоциональный оркестр» (индивидуальное занятие)**

Выполнение: Развитие модуляционных характеристик голоса через ассоциации с музыкальными инструментами.

*Речевой материал:*

«Грустный дождь» (тихий, низкий голос, имитация виолончели): «Кап-кап-кап, грустный дождик»;

«Веселый ветер» (высокий, звонкий голос, флейта): «У-у-у, летим, играем!»;

«Сердитый гром» (громкий, низкий голос, барабан): «Бум-бум-гро-хо-чет!».

**Прием 8: «Динамические ступеньки» (индивидуальное занятие)**

Выполнение: Формирование контроля силы голоса через визуализацию звуковой лестницы.

*Речевой материал:*

Шепот (нижняя ступень): «Мыши шепчутся в норке»;

Обычная громкость (средняя ступень): «Дети в садике играют»;

Громко (верхняя ступень): «На площади праздник идет!».

**Прием 9: «Мелодическая радуга» (индивидуальное занятие)**

Выполнение: Развитие высотного диапазона через ассоциации с цветовым спектром.

*Речевой материал:*

Низкие звуки (красный цвет): «Медведь в берлоге спит»;

Средние звуки (желтый цвет): «Лисичка по лесу бежит»;

Высокие звуки (синий цвет): «Птички песенки поют».

**Прием 10: «Речевые качели» (индивидуальное занятие)**

Выполнение: Автоматизация плавности речи через синхронизацию с ритмичными раскачиваниями.

*Речевой материал:*

«Ка-че-ли ка-ча-ют-ся плав-но-так»;

«Мы ка-ча-ем-ся вверх и вниз»;

«Ле-том в пар-ке мы иг-ра-ем».

**Следует отметить, что все приемы имеют методические особенности реализации:**

Каждый прием включает три уровня сложности: подражательный, совместный, самостоятельный;

Используется полимодальное предъявление стимулов (аудиальные, визуальные, кинестетические);

Постепенное усложнение речевого материала от изолированных звуков / слогов / слов к развернутым высказываниям;

Интеграция двигательных и речевых компонентов на всех этапах выполнения.

Далее рассмотрим результаты контрольного исследования, проведенного по окончании формирующего эксперимента, они представлены на Рисунок 2.

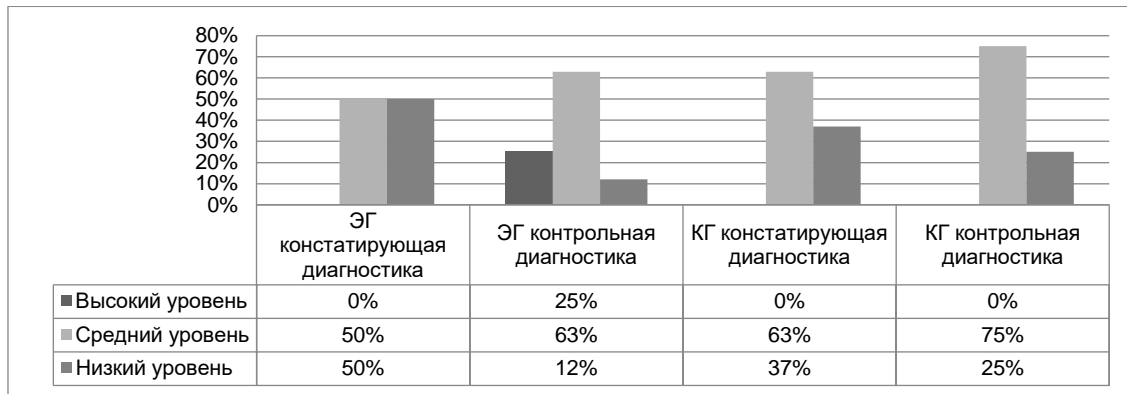


Рисунок 2 – Уровень сформированности просодики (контрольное обследование)

Результаты, представленные на диаграмме (Рисунок 2), свидетельствуют об эффективности разработанного комплекса логоритмических приемов по развитию просодики у детей с ОНР 3 уровня, что подтверждается более выраженной положительной динамикой у детей экспериментальной группы. Следует отметить, что эксперимент будет продолжаться далее для достижения более высоких показателей сформированности просодики.

Таким образом, проведенное исследование доказывает, что логоритмика выступает не дополнительным, а системообразующим элементом в коррекции просодики у детей с ОНР III уровня. Установлено, что целенаправленное ритмоинтонационное структурирование занятий позволяет преодолеть традиционный разрыв между двигательной и речевой коррекцией.

Эффективность метода обусловлена формированием единого слухо-двигательно-просодического контура, где ритмическая организация движения становится основой для построения интонационно-выразительной речи. На нейрофизиологическом уровне это проявляется в синхронизации работы подкорковых структур (регуляция темпа-ритма) и корковых центров (интонационное программирование).

В заключение отметим, что интеграция логоритмики в коррекционный процесс переводит работу над просодикой с уровня симптоматической коррекции на уровень патогенетического воздействия, создавая основу для спонтанного развития интонационной выразительности в коммуникации. Кроме того, необходимо подчеркнуть важность психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР и понимание регулярности и непрерывности данного процесса. Важно не только снятие просодических симптомов, но и перестройка психологических механизмов речевого развития ребенка, которые влияют на его коммуникацию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ворсобина Н.В. Нарушения просодической стороны речи и методы ее коррекции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / Н.В. Ворсобина, О.В. Симаченко // Дневник науки. – 2025. – №3 (99).
2. Цабиева З.С. К вопросу о применении логоритмики для развития просодической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / З.С. Цабиева, Е.А. Колодовская // Научный аспект. – 2023. – Т.2. – № 9. – С.151-156.
3. Беликова М. В. Логоритмика как средство формирования просодии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / М. В. Беликова, Е. А. Колодовская // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. – 2017. – № 1(58). – С. 70-73.
4. Хвостова К. А. Важность логоритмики в процессе логопедической коррекции / К. А. Хвостова // Глобальные тенденции в науке и технике: новые горизонты: Сборник статей II Международной научно-практической конференции, Саратов, 24 сентября 2024 года. – Саратов:

Общество с ограниченной ответственностью Издательство «КУБик», 2025. – С. 347-354.

5. Джаванянц С. А. Использование элементов логоритмики для устранения недостатков речи у дошкольников / С. А. Джаванянц, М. А. Рыбалкина // Человек. Социум. Общество. – 2025. – № S1. – С. 60-63.

6. Энграф П. О. Использование логоритмики в коррекции просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / П. О. Энграф // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2015. – № 6-2. – С. 107-110.

7. Никитина Е. И. Использование занятий по логоритмике в коррекции нарушений просодической стороны речи в дошкольном возрасте / Е. И. Никитина, О. В. Рыжова // Современная коррекционная педагогика и специальная психология в условиях общего, специального и инклюзивного образования: проблемы и решения : Сборник научных статей I Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 31 марта 2020 года. – Воронеж: Автономная некоммерческая организация по оказанию издательских и полиграфических услуг "НАУКА-ЮНИПРЕСС", 2020. – С. 255-258.

8. Жукова А.Ю. Использование логоритмических упражнений в коррекции фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией / А.Ю. Жукова, Н.Ю. Штрекер // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2025. – Т.8. – №2 (27). – С.118-122.

9. Ларина Е.А. Анализ особенностей интонационной стороны речи у детей с различными нозологическими формами речевой патологии / Е.А. Ларина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №4 (7). – С.169-172.

10. Высотина Н.В. Дифференцированный подход в работе по коррекции различных ключевых нарушений речи у детей на занятиях по логопедической ритмике / Н.В. Высотина // Гуманитарный научный вестник. – 2025. – №6. – С.1-10.

11. Никитенко А. В. Особенности развития коммуникативно-речевых умений у детей младшего школьного возраста с дизартрией / А. В. Никитенко, Я. А. Кардаш // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 1. – С. 104-107.

#### **SPEECH THERAPY WORK ON THE DEVELOPMENT OF PROSODY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH OND LEVEL 3 BY MEANS OF LOGORHYTHMICS**

*Vorsobina N.V., Simachenko O.V.*

The article discusses the theoretical and practical aspects of using logorhythmics in the correction of prosodic disorders in older preschoolers with general speech underdevelopment (OSD) of level 3. The disorders of the prosodic aspect of speech in older preschoolers are presented depending on the clinical disorders various points of view on the content of such disorders are analyzed, and the mechanism of correctional effect of logorhythmics is analyzed. The mechanism of the correctional effect of logorhythmics is analyzed. The methodology of E.F. Arkhipova was chosen to determine the level of prosodic development in children. The study included three stages: initial diagnosis, correctional work, and final diagnosis. The author's program of integrating logorhythmic techniques into speech therapy work is presented, which includes specific methods for developing the rhythmic and intonational organization of speech. Specific techniques and speech material adapted for children with Level 3 general developmental disorder are provided. The obtained results indicate the effectiveness of the developed complex of logorhythmic techniques for developing prosody in children with Level 3 general developmental disorder, which is confirmed by a more pronounced positive dynamics in the experimental group.

**Keywords:** prosody, general underdevelopment of speech, level 3 ONR, logorhythmics, rhythmic and intonational organization of speech, older preschoolers, correctional work.



# **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПОРТА**

---

УДК 796.325

## ИНТЕГРАЦИЯ РАЗНОВИДНОСТЕЙ ИГРЫ В ВОЛЕЙБОЛ В УЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТКАМИ

**Ежова Алла Витальевна**

Доцент, кандидат педагогических наук,  
Воронежская государственная академия спорта, Воронеж, Россия  
SPIN-код 7207-3337

**Шуткин Сергей Николаевич**

Доцент, кандидат педагогических наук,  
Воронежская государственная академия спорта, Воронеж, Россия  
SPIN-код 5085-2144

**Прыткова Елена Сергеевна**

Старший преподаватель,  
Центральный филиал Российского государственного университета правосудия  
им. В.М. Лебедева, Воронеж, Россия  
SPIN-код 3749-3350

Волейбол признается эффективным средством укрепления здоровья и гармоничного физического развития студенток. Однако потенциал различных видов волейбола в рамках программ физического воспитания в вузе изучен недостаточно, что определяет актуальность данного исследования. Целью исследования явилось повышение эффективности развития двигательных способностей студенток вуза, на занятиях по волейболу. Для реализации цели был организован 8-месячный педагогический эксперимент в котором участвовали 24 студентки 1 курса, разделенные на контрольную ( $n=12$ ) и экспериментальную ( $n=12$ ) группы. Для оценки физической подготовленности использовался комплекс из 7 тестов. В экспериментальной группе применялась авторская методика, интегрирующая классический и парковый волейбол (4×4). Установлено, что разработанная методика оказала значимое положительное влияние на физическую подготовленность. В экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый прирост в 6 из 7 тестов, включая скоростно-силовые качества (прирост в прыжке в длину на 14,4 см), силовые способности и гибкость. В контрольной группе, занимавшейся по традиционной программе, достоверное улучшение отмечено лишь в 4 тестах. Предложенная авторская методика использования разновидностей волейбола доказала свою эффективность в педагогическом эксперименте. По итогам исследования было установлено, что данный подход является более результативным инструментом для комплексного развития физических качеств студенток, нежели традиционная программа. Это объясняется полиструктурным характером методики, которая обеспечивает разнонаправленное воздействие на скоростно-силовые способности, ловкость, координацию и выносливость, а также за счет повышенного эмоционального фона и мотивации занимающихся.

**Ключевые слова:** разновидности волейбола, физическая подготовленность, авторская методика, педагогический эксперимент, двигательные способности, классический волейбол, парковый волейбол, скоростно-силовые качества, силовые способности, гибкость, физические качества, эффективность, динамика показателей, двигательные качества, учебные занятия.

\*\*\*\*\*

Волейбол – это эффективный инструмент для укрепления здоровья и гармоничного физического развития. Он обеспечивает равномерную нагрузку на все группы мышц, способствуя улучшению телосложения. Помимо несомненной пользы для тела, эта игра благотворно влияет на психическое состояние: помогает бороться со стрессом, учит самодисциплине и способствует психологической разгрузке [1, 2, 3, 4].

Этот вид спорта также важен для социального взаимодействия. Занятия волейболом в вузе создают среду, где студенты могут объединяться для достижения общих целей, обмениваться опытом и взаимно мотивировать друг друга [5, 6, 7, 8].

Однако анализ научной литературы и практики выявляет противоречие. Несмотря на обилие работ по организации процесса физического воспитания в вузах, недостаточно изучена эффективность программ по разным видам волейбола в развитии физических качеств именно у студенток [9, 10, 11].

В связи с этим, цель данного исследования – повысить эффективность развития двигательных способностей студенток на занятиях по волейболу.

Методика и организация исследования. В рамках исследования был проведён анализ литературы с целью выявления особенностей физического воспитания девушек-студенток и потенциала применения различных видов волейбола в учебном процессе вуза.

Для оценки уровня физической подготовленности использовались тестовые упражнения, регламентированные программой по физическому воспитанию. Комплекс из семи контрольных испытаний позволил диагностировать развитие ключевых физических качеств:

- выносливость – бег на 2000 м;
- быстрота – бег на 100 м;
- ловкость – челночный бег 4×9 м;
- силовые способности – подъём туловища в сед за 1 минуту и сгибание-разгибание рук в упоре лёжа;
- скоростно-силовые способности – прыжок в длину с места;
- гибкость – наклон вперёд из положения сидя.

Педагогический эксперимент был организован на базе Центрального филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российского государственного университета правосудия имени В.М. Лебедева» г. Воронеж, и продолжался в течение 8 месяцев. Его основной задачей являлась апробация и оценка эффективности авторской методики интеграции разновидностей волейбола в занятия по физической культуре.

В исследовании участвовали 24 студентки первого курса, распределённые на контрольную (n=12) и экспериментальную (n=12) группы. В контрольной группе обучение велось по традиционной программе, тогда как в экспериментальной – применялась разработанная методика.

Для получения объективных данных было проведено двукратное тестирование (входное и итоговое) по указанным методикам. Сравнительный анализ результатов тестирования выступил основным критерием эффективности предложенного подхода. Содержанием педагогического эксперимента в экспериментальной группе стало освоение классического и паркового волейбола (формат 4×4) в рамках плановых учебных занятий, с параллельным мониторингом динамики физической подготовленности.

Результаты исследования. На основании анализа научно-методической литературы была разработана экспериментальная методика проведения занятий по физическому воспитанию для студенток вуза с использованием различных видов волейбола.

Экспериментальная методика использования волейбола для студенток вуза была построена по принципу последовательного усложнения и адаптации и состояла из двух взаимосвязанных этапов.

Первый этап (первый семестр): фундаментальная подготовка на основе классического волейбола.

Основной целью данного этапа было создание прочной технической базы и развитие ключевых физических качеств. Программа была сфокусирована на отработке базовых технических элементов. Особое внимание уделялось навыкам, основанным на прыжковых движениях – атакующим ударам, блокированию и передачам в прыжке. Эти элементы отработывались как в стандартном исполнении, так и в разнообразных модификациях (например, с разных траекторий, в движении), что способствовало развитию координации и прыгучести. Для закрепления техники и развития тактического мышления использовался широкий спектр игровых упражнений: от учебных двусторонних игр с упрощёнными правилами до специализированных заданий, направленных на совершенствование взаимодействия между игроками и решения конкретных игровых ситуаций. Таким образом, первый этап закладывал универсальную основу, подготавливая студенток к более специализированной работе.

Второй этап (второй семестр): специализированная подготовка в условиях паркового (4×4) волейбола. Данный этап был направлен на адаптацию сформированных навыков к специфическим условиям игры. Комплексная физическая подготовка: основная часть занятий была посвящена целенаправленному развитию качеств, критически важных для волейбола 4×4. В нее входили: стретчинг для повышения эластичности мышц и профилактики травм, связанных с повышенной нагрузкой на связочный аппарат; общеразвивающие упражнения для укрепления мышечного корсета, развития общей выносливости и силовых показателей, специальные упражнения, имитирующие игровые перемещения для волейбола 4×4 (рывки, прыжки, падения),

что способствовало развитию специфической ловкости, устойчивости и взрывной силы, технико-тактическое переориентирование: упражнения были нацелены на освоение технико-тактических основ для волейбола 4x4: адаптацию передачи и нападающего удара при воздействии внешних факторов, выработку навыков игры в условиях «четыре на четыре» с повышенной ответственностью каждого игрока и освоение специфических тактических комбинаций.

Такой поэтапный подход, от общего к частному, позволил не только гармонично развить физические качества студенток, но и существенно расширить их двигательный опыт и интерес к различным видам волейбола.

Результаты исследования. Анализ данных педагогического эксперимента показал, что применение разработанной методики оказало значительное положительное влияние на уровень физической подготовленности студенток экспериментальной группы. В то же время у участниц контрольной группы, занимавшихся по традиционной программе, существенной динамики в показателях не наблюдалось.

Динамика показателей. В экспериментальной группе был зафиксирован статистически значимый прирост результатов в шести из семи тестов. Существенных изменений в показателе быстроты (бег на 100 м) выявлено не было. В контрольной группе достоверное улучшение показателей отмечено лишь в четырех тестовых упражнениях. В трех дисциплинах (бег на 1000 м, подъем туловища за 1 минуту и челночный бег 4x9 м) значимой динамики не обнаружено.

Скоростно-силовые качества (прыжок в длину с места). На старте эксперимента средние результаты между группами не имели существенных различий (контрольная группа:  $148,36 \pm 12,24$  см; экспериментальная группа:  $152,33 \pm 17,22$  см). К концу исследования прирост результата в контрольной группе составил 4,6 см, тогда как в экспериментальной – 14,4 см, что свидетельствует о значительно более высокой эффективности применяемой методики.

Общая выносливость (бег на 2000 м). Исходные результаты в экспериментальной группе ( $11,82 \pm 2,42$  мин) были несколько выше, чем в контрольной ( $12,33 \pm 0,97$  мин). При этом 83,1% испытуемых из обеих групп показали результат на оценку «удовлетворительно».

Силовые способности (сгибание и разгибание рук в упоре лёжа). Исходные показатели между группами значимо не различались. В контрольной группе результат увеличился в 0,89 раза (с  $10,62 \pm 4,56$  до  $11,51 \pm 4,92$ ;  $p > 0,05$ ), в то время как в экспериментальной с  $10,38 \pm 4,88$  до  $13,92 \pm 5,49$  ( $p < 0,05$ ).

Ловкость (челночный бег 4x9 м). Исходные результаты между группами не различались (контрольная группа:  $11,54 \pm 1,07$  с; экспериментальная группа:  $12,01 \pm 1,12$  с). К концу эксперимента в контрольной группе улучшений не зафиксировано ( $11,47 \pm 0,84$  с), в то время как в экспериментальной группе средний результат улучшился на 0,3 с ( $11,65 \pm 1,21$  с). Однако в обеих группах эти сдвиги статистически не значимы ( $p > 0,05$ ).

Гибкость (наклон вперед из положения сидя). В экспериментальной группе зафиксирован достоверный прирост с  $13,11 \pm 6,51$  см до  $16,36$  см ( $p < 0,01$ ). В контрольной группе показатель увеличился незначительно с  $12,28 \pm 4,82$  см до  $13,68 \pm 5,48$  см ( $p > 0,05$ ).

Заключение. Анализ итогов педагогического эксперимента демонстрирует четкие и статистически подтвержденные различия в динамике физической подготовленности между контрольной и экспериментальной группами.

В экспериментальной группе, где применялась авторская методика с использованием разновидностей волейбола, был зафиксирован комплексный положительный эффект. Наиболее значительный прогресс наблюдался в развитии скоростно-силовых качеств (прирост в прыжке в длину с места на 14,4 см против 4,6 см в контрольной группе) и силовых способностей (количество отжиманий увеличилось в 3,5 раза,  $p < 0,05$ ). Также было отмечено статистически значимое улучшение показателей гибкости ( $p < 0,01$ ). В целом, у студенток экспериментальной группы достоверный прирост результатов был зафиксирован в шести из семи тестовых упражнений, что свидетельствует о разностороннем воздействии разработанной методики на их физическое состояние.

В контрольной группе, занимавшейся по традиционной программе, динамика была выражена слабее. Существенный прирост показателей был отмечен лишь в четырех тестах, при этом в таких ключевых дисциплинах, как челночный бег (ловкость), бег на 1000 м (выносливость) и подъем туловища (силовая выносливость), значимых изменений выявлено не было. Полученные данные указывают на то, что стандартный подход обеспечивает лишь частичное развитие физических качеств.

Таким образом, доказано, что предложенная авторская методика является более эффективным инструментом для комплексного развития физической подготовленности студенток по сравнению с традиционной программой, так как обеспечивает целенаправленное и значимое улучшение по широкому спектру двигательных качеств.

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов, интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова, А. В. Повышение надёжности защитных действий волейболисток с учётом решения спортивных двигательных задач / А. В. Гончарова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 12. – С. 46-49.
2. Ежова, А. В. Рефлексия игровых действий в студенческих волейбольных командах / А. В. Ежова, Н. Н. Козлова, М. Н. Князева // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: Сборник научных статей IX Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 28–29 апреля 2020 года. – Воронеж: "Научная книга", 2020. – С. 129-132.
3. Иванова, О. А. Мотивация женщин 30-40 лет к занятиям фитнес-волейболом / О. А. Иванова, Л. Ю. Лермонтова, М. Е. Ретюнских // Игровые виды спорта: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей III Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти ректора ВГИФК В.И. Сысоева, Воронеж, 23–24 октября 2020 года / Воронежский государственный институт физической культуры. – Воронеж: Ритм, 2020. – С. 54-61.
4. Холодов, О. М. Психология физической культуры и спорта / О. М. Холодов, А. Н. Фир, Т. А. Яхонтова // Шаг в науку : Материалы IV научно-практической конференции молодых ученых (II всероссийской), Москва, 18 декабря 2020 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2020. – С. 419-422.
5. Гончарова, А. В. Индивидуально-тактические компоненты надёжности защитных действий волейболисток: специальность 13.00.04 "Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гончарова Алла Витальевна. – Малаховка, 2008. – 24 с.
6. Семенов, Е. Н. Анализ взаимосвязи тренировочной нагрузки и свойств внимания в игровых видах спорта / Е. Н. Семенов, А. А. Разворотнев, И. А. Мрыхин // Спорт, этика, политика : Сборник научных статей Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (45 лет со дня основания академии), Воронежская государственная академия спорта, 01–02 февраля 2024 года. – Москва: ООО "РИТМ", 2024. – С. 210-213.
7. Колодяжная, Е. В. Роль руководства тренера в развитии ментальных навыков волейболисток / Е. В. Колодяжная, О. Н. Крюкова, А. И. Бушуев // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2023. – № 5(47). – С. 62-68.
8. Эффективность применения подачи в прыжке в условиях соревновательной деятельности у волейболисток / А. В. Ежова, И. В. Романенко, С. К. Толстых, Я. В. Сираковская // Инновационные технологии в спортивных играх: материалы I региональной научно-практической конференции, Малаховка, 19 февраля 2020 года / Московская государственная академия физической культуры. – Малаховка: Издательство "Канцлер", 2020. – С. 36-40.
9. Организация занятий оздоровительной направленности со студентками 18-22 лет / Я. В. Сираковская, О. В. Ильичева, А. В. Ежова [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 4(170). – С. 300-303.
10. Применение кругового метода тренировки для повышения физической подготовленности студентов специальных медицинских групп на занятиях по физическому воспитанию / Е. В. Нефедова, Е. А. Козловцева, Я. Я. Лубкин, А. В. Ежова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 3(157). – С. 229-232.
11. Физиологическое обоснование реализации педагогических принципов обучения в спортивных играх / Е. Н. Семенов, Е. В. Суханова, Л. А. Буйлова [и др.] // Игровые виды спорта: актуальные вопросы теории и практики: Сборник научных статей 1-й Международной научно-практической конференции, посвященной памяти ректора ВГИФК Владимира Ивановича Сысоева, Воронеж. – Воронеж: "Научная книга", 2018. – С. 421-424.

**INTEGRATION OF VOLLEYBALL GAME TYPES  
INTO PHYSICAL EDUCATION CLASSES FOR FEMALE STUDENTS**

*Ezhova A.V., Shutkin S.N., Prytkova E.S.*

Volleyball is recognized as an effective means of improving the health and harmonious physical development of female students. However, the potential of various volleyball types within university physical education programs has been insufficiently studied, which determines the relevance of this study. The aim of the study was to improve the effectiveness of motor skill development in university female students during volleyball classes. To achieve this goal, an 8-month pedagogical experiment was conducted. 24 first-year students participated in the experiment, divided into a control (n=12) and experimental (n=12) group. A set of 7 tests was used to assess physical fitness. The experimental group

used a proprietary methodology integrating classic and park volleyball (4x4). The developed methodology was found to have a significant positive effect on physical fitness. The experimental group demonstrated statistically significant gains in 6 of 7 tests, including speed-strength (a 14.4 cm increase in long jump), strength, and flexibility. In the control group, which followed the traditional program, significant improvements were noted in only 4 tests. The proposed proprietary method for using volleyball variations proved its effectiveness in a pedagogical experiment. The study found that this approach is a more effective tool for the comprehensive development of female students' physical abilities than the traditional program. This is explained by the polystructural nature of the method, which provides a multidirectional impact on speed-strength, agility, coordination, and endurance, as well as by the increased emotional intensity and motivation of the participants.

**Keywords:** volleyball varieties, physical fitness, original methodology, pedagogical experiment, motor skills, classic volleyball, park volleyball, speed-strength qualities, strength abilities, flexibility, physical qualities, efficiency, dynamics of indicators, motor skills, training sessions.



**МЕТОДОЛОГИЯ  
И ТЕХНОЛОГИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

---

УДК 378

## ИНТЕГРАЦИЯ ПРАКТИК ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ

**Кернерман Марина Вячеславовна**

*Кандидат педагогических наук,*

*Ученый секретарь Ученого совета, заместитель декана факультета*

*государственной культурной политики по научной работе,*

*доцент кафедры педагогической теории и практики социально-культурной деятельности,*

*Московский государственный институт культуры*

*г. Москва, Россия*

*SPIN-code: 2737-7100*

*В статье рассматривается интеграция практик информального образования в систему профессиональной подготовки специалистов социально-культурной сферы. На основе анализа компетентностного, культурологического и деятельностного подходов выявлены методологические основания включения культурно-досуговых инициатив, проектной деятельности, волонтерских форматов и цифровых образовательных ресурсов в процесс подготовки студентов вузов культуры. Показано, что данные практики выполняют не вспомогательную, а системообразующую функцию, способствуют формированию профессиональной идентичности, развитию критического мышления и социальной ответственности. Определена роль преподавателя как медиатора между академической и культурной средой, а также значимость институционального партнёрства университетов и организаций социально-культурной сферы. Предложена операциональная модель интеграции, сделан вывод о необходимости комплексного включения практик информального образования в образовательные стратегии вузов культуры как условия повышения качества профессиональной подготовки специалистов. Статья носит аналитико-критический характер и ориентирована на совершенствование образовательных практик в вузах культуры.*

**Ключевые слова:** *информальное образование, профессиональная подготовка, социально-культурная сфера, практики информального образования, студенты, вуз культуры, педагогические технологии*

\*\*\*\*\*

Современная социокультурная динамика предъявляет к образовательным институтам новые требования, связанные с необходимостью подготовки специалистов, способных эффективно работать в условиях постоянно меняющейся культурной среды. Вуз культуры перестает быть исключительно местом получения академических знаний – он превращается в пространство формирования профессиональной идентичности, развития личностной креативности, социальной активности и культурной компетентности. В этом контексте особую актуальность приобретает вопрос интеграции практик информального образования в систему профессиональной подготовки специалистов социально-культурной сферы.

Традиционная модель профессионального образования, основанная на формализованных учебных планах, дисциплинах и модулях, ориентирована преимущественно на воспроизводство теоретических знаний. Однако культурная практика требует от будущего специалиста способности к рефлексии, гибкости, инициативности и самостоятельному поиску решений. В этом контексте, формальное образование должно быть дополнено и обогащено практиками информального обучения, обеспечивающими освоение профессиональных и социальных навыков в естественных, неформализованных условиях.

В связи с вышесказанным нами определены ключевые задачи, которые необходимо решить в ходе работы, а именно:

- выявить специфику информального образования в вузе;
- определить ее значимость в контексте подготовки специалистов сферы культуры;
- конкретизировать содержательную специфику процесса подготовки в пространстве информального образования.

Теоретический анализ источников, которые мы определили в качестве основных, позволил сконцентрировать внимание на различных аспектах проблематики. Работы

Н. А. Селиверстовой, Н. В. Ляшевской, Г. М. Нефедовой посвящены изучению неформального образования в целом. В ранее нами опубликованных исследованиях (М. В. Кернерман, Е. В. Тараторин, М. В. Кернерман, С. В. Кузьменко) определяется специфика стиля жизни студентов при организации неформального образования в сфере подготовки специалистов культуры.

Также особое внимание уделено публикациям, которые определяют смыслы неформального образования (А. В. Окерешко, Т. В. Лискина, В. В. Блудов и пр.).

Неформальное образование представляет собой «индивидуальную познавательную деятельность человека, осуществляемую ежедневно, которая может иметь как нецеленаправленный характер, так и представлять собой целенаправленную познавательную самостоятельную деятельность в повседневной жизни», включающую осознанную постановку целей, выбор действий, источников и оценку результатов. Оно возникает там, где один человек участвует в общении с другими, фокусирует свое внимание на других, и подвергается их учебному и воспитательному воздействию. Подобное образование дифференцируется от традиционного, формального не только способами и методами педагогического взаимодействия студентов и преподавателей, но и включением образовательных компонентов в повседневную деятельность, коммуникацию с конкретизацией именно образовательных смыслов.

Особая роль в институализации профессионального образования принадлежит неформальному, которое представляет собой широчайший спектр повышения знаний, и, как в случаях с вузовскими практиками (учебной, производственной преддипломной), проработки умений и навыков по отдельному направлению подготовки, в ряде случаев и смежному. Неформальное образование – это образование, которое реализуется в повседневной жизни человека обучающегося, но не имеет четкой структуры. К нему обычно относят такие элементы и образовательные технологии, как научные ивенты (конференции, молодежные форумы), профессиональные конкурсы, молодежные школы и воркшопы. Именно технологии неформального образования соответствуют Закону РФ об образовании, где на передний план выдвигается личность обучающегося, будущего специалиста и ее интересы и в достаточной мере может реализовать практико-ориентированный подход, что в полной мере соответствует запросам рынка и работодателя.

Деятельность преподавателя в контексте неформального образования ориентирована на стимулирование развития личностного и учебного потенциала студентов, формирование устойчивой рабочей мотивации и ее реализацию в активной познавательной деятельности. Это обусловлено тем, что данный вид образования тесно связан с развитием информационно-коммуникационных технологий и характеризуется отсутствием единых, стандартизованных требований к результатам учебной деятельности. Поэтому здесь можно использовать различные виды учебной и внеучебной деятельности, способы самовыражения и реализации своих способностей.

Результаты неформального образования никак не оформляются документально и не получают официального признания со стороны других институтов общества. Такой вид образования «дается» не обязательно в образовательных учреждениях. Считается, что неформальное образование базируется на жизненном опыте человека, это внеинституционное (спонтанное) образование ближе к индивидуальной образовательной деятельности в повседневной жизни человека – через его активность, общение, чтение, посещение учреждений культуры, библиотек, путешествий, средств массовой информации. Неформальное образование позволяет расширить профессиональную компетентность человека, удовлетворяет его потребность в впечатлениях, в личностном развитии, обеспечивает его профессиональный рост. Вследствие этого, основной акцент необходимо делать на те сферы жизнедеятельности, в которых субъективный социальный опыт может быть полезен не только для решения учебных задач, но и для реализации повседневных целей, организации коммуникации на профессиональные и бытовые темы. Сфера культуры интегрирует в себе деятельность специалистов творческих, педагогических и иных профессий, в чьи функции входит не только рекреационная, но и воспитательная, развивающая деятельность. Именно поэтому важно, чтобы специалист имел различные умения и навыки, обладал универсальными и профессиональными компетенциями. Современный тренд образования – овладение *soft skills*, о которых говорят, как об универсальных навыках будущего, связанных с эмоциональным интеллектом, востребованных, несмотря на любые экономические изменения и технологические революции. Неформальное образование в данном случае является отличным инструментом обеспечения полноценности такой работы, предоставляя возможность раскрытия своих способностей каждому студенту.

Неформальное образование – это особая форма освоения различных курсов, тренингов в групповом взаимодействии студентов друг с другом, с преподавателем и иными субъектами коммуникации, в индивидуальном формате (консультации, проекты) на любом этапе образования обучающегося. В идеале необходимо полноценное психолого-педагогическое

сопровождение обучения, беседы со специалистами психологической службы вуза на предмет сопоставления образовательных запросов и степени их удовлетворенности. Подобный мониторинг обеспечивает понимание как преподавателем, так и студентами целесообразности применения методик неформального образования.

«Неосознанные мотивы деятельности проявляются в виде эмоций, влечения, внушения, установок. трактуя неформальное образование как активную деятельность во всех ее видах и формах, следует учитывать, что она может быть, как осознаваемой субъектом этой деятельности, так и неосознанной» [5, с. 11]. Такой подход позволяет рассматривать самообразование не как факультативную активность, а как равноправный элемент профессиональной подготовки, особенно значимый для сферы культуры. Выпускники вузов культуры сталкиваются с профессиональными задачами, выходящими за пределы традиционных образовательных сценариев: от организации фестивалей, выставок и музейных экспозиций до проектирования цифровых культурных архивов и продвижения культурных инициатив в медиасреде. Для успешной реализации этих задач специалистам необходимы не только прочные теоретические знания, но и гибкость мышления, способность к междисциплинарному взаимодействию и готовность к постоянному саморазвитию.

«Формальное образование, системное, но инерционное, не способно мобильно реагировать на запросы обучающихся. Как следствие, оно не может обеспечивать реальную непрерывность, необходимую для личностно-профессионального развития современного человека, «обреченного» в условиях высокой динамики происходящих изменений на образование в течение жизни» [6, с. 127]. Этот тезис подчёркивает, что образовательная среда должна не просто обеспечивать доступ к знаниям, но и создавать условия для их постоянного обновления, опираясь на культурные и институциональные ресурсы. Однако ресурсы сами по себе не гарантируют качества подготовки. Эффективность достигается тогда, когда они сопрягаются с механизмами признания результатов неформального и информального обучения – системой портфолио, защитой проектных инициатив, фиксацией предшествующего опыта.

«Учреждения культуры имеют возможность выстраивать неинституциональные отношения с молодежью, с целью формирования их личностных качеств, умений и навыков» [2, с. 67]. Включение партнёрских форматов с музеями, театрами и культурными центрами в учебные программы позволяет расширить образовательное пространство, соединив академическую подготовку с реальной профессиональной деятельностью.

При этом внимание исследователей всё чаще обращается к вопросу субъектности обучающегося. Необходим не только пересмотр содержания программ, но и форм взаимодействия между преподавателем и студентом. Последний должен становиться активным участником образовательного процесса, самостоятельно определяющим траекторию профессионального роста и формы освоения знаний.

Как подчёркивает Л. В. Коновалова, неформальное образование представляет собой процесс «формирования и обогащения установок, освоения новых знаний и умений, сопровождающий повседневную жизнь» и реализуется через личную активность, культурное потребление, общение и участие в социокультурных практиках [3, с. 296]. Это положение особенно значимо для студентов вузов культуры, которые в ходе образовательного процесса включаются в разнообразные культурные инициативы, требующие от них самостоятельного поиска информации, её критической оценки и аналитической интерпретации. Такая активность способствует не только профессиональному росту, но и развитию личностной рефлексии и способности к самоорганизации.

Опыт участия студентов в культурных событиях выходит далеко за рамки университетской среды. Именно взаимодействие с внешними культурными институциями позволяет формировать у будущих специалистов компетенции управления, коммуникации и творческого мышления. Университет в данном контексте выступает как координирующий центр сетевого взаимодействия, обеспечивающий синхронизацию внутренних учебных модулей с внешними культурными инициативами.

В определении неформального образования особое внимание уделяется его взаимосвязи с другими образовательными формами. Эффективность неформального образования, как отмечают исследователи, определяется тем, насколько оно стимулирует мотивацию личности к дальнейшему формальному и неформальному обучению [7, с. 15]. Эта взаимодополняемость позволяет выстраивать целостную образовательную траекторию, в которой неформальные и информальные практики становятся звеньями единого процесса профессионального развития.

Современная система подготовки кадров для социально-культурной сферы сталкивается с рядом проблем – слабой сетевой интеграцией между университетами и учреждениями культуры, а также недостатком методически выстроенных наставнических моделей. Для их решения требуется глубокое понимание механизмов интеграции неформальных образовательных практик в формальную систему подготовки специалистов.

Изучение истории педагогики демонстрирует, что идея интеграции обучения и жизненной практики имеет глубокие корни. В педагогике античности образование понималось как формирование критического мышления и личной ответственности. Сократовская беседа рассматривалась как способ воспитания способности к рефлексии и самостоятельному суждению – инструмент, который можно рассматривать как прообраз современных педагогических практик самообразования [4].

В эпоху Средневековья идея активной роли студента воплотилась в традициях первых европейских университетов. В Болонье студенты имели право выбирать руководителей, что формировало у них чувство ответственности за собственное обучение и элементы самоуправления [1].

Проектная деятельность студентов вузов культуры в этом контексте становится важнейшим инструментом профессиональной социализации. Она развивает не только профессиональные компетенции, но и ценностные ориентиры, самоорганизацию и социальную активность. Современные формы проектной и культурной активности можно рассматривать как продолжение исторических моделей студенческой автономии, адаптированных к цифровой и культурной реальности XXI века.

В этом контексте концепция Ярошенко, определяющая «социально-культурную деятельность как совокупность специально организованных воспитательных практик в сфере культуры» [10, с. 133], приобретает особую значимость. Она подчёркивает, что такие практики не являются дополнением к учебному процессу, а выступают его системообразующей частью, обеспечивающей формирование профессиональных ценностей и стратегий.

С точки зрения социологии образования профессиональная подготовка студентов в сфере культуры может быть представлена как процесс включения личности в систему социальных практик, где формируются коммуникативные и организационные навыки, ценностные установки и профессиональные модели поведения [2, с. 63]. Образовательная среда, таким образом, выступает не только механизмом передачи знаний, но и инструментом формирования компетенций, необходимых для успешного участия в культурной жизни общества.

С культурологической позиции профессиональное образование понимается как процесс взаимодействия личности с системой культурных ценностей, в ходе которого формируется профессиональная идентичность и развивается способность к осмысленному включению в социокультурное пространство. Такое понимание позволяет рассматривать образование не как набор формальных дисциплин, а как инструмент самопознания, освоения профессиональных и социальных ролей, а также развития критического мышления и аналитической культуры [2, с. 65].

Синергия формального и неформального образования в сфере культуры проявляется не в простом совмещении их функций, а в их содержательном взаимодействии. Формальное образование задаёт фундаментальные знания и методологическую базу, в то время как неформальные практики предоставляют студентам возможность реализовать эти знания в реальных культурных проектах. Такой подход способствует развитию компетенций, необходимых для решения прикладных задач – организации фестивалей, выставок, продвижения культурных инициатив, взаимодействия с аудиторией и партнёрами. Неформальное образование, таким образом, становится не вспомогательным элементом, а неотъемлемой частью профессионального становления, обеспечивая осознание личностных смыслов и профессиональной идентичности [8, с. 234].

При всей очевидной эффективности неформальных практик, сохраняются системные противоречия: нередко такие формы обучения остаются вне рамок институциональных стратегий, не получают методического сопровождения и не интегрируются в общую образовательную политику вуза, что приводит к рассогласованию между декларируемыми принципами компетентностного подхода и реальными условиями образовательного процесса.

Кроме того, содержание неформального образования не закреплено в нормативных актах, контент обучающих ресурсов также не конкретизирован и не регламентирован, что может привести к искажению полученной информации, неправильному восприятию получаемого материала. Учитывая тенденции современного общества, обучающиеся на любом этапе образовательного процесса максимально ориентированы на дополнительную самостоятельную работу. Поэтому преподавателю необходимо направлять их в отношении используемых средств и методов обучения. Педагог при этом выступает в качестве наставника, тьютора, который выступает равноправным участником процесса коммуникации со своей точкой зрения, побуждает студентов к дискуссии, активности и в формальном, и в неформальном образовании.

#### Выводы

В связи с проведенным нами анализом литературы обоснована ключевая методологическая позиция: неформальное образование должно рассматриваться не как периферийный, а как равноправный элемент образовательной экосистемы вузов культуры. Только при условии системного, научно обоснованного и методически структурированного включения проектной, культурно-досуговой и цифровой активности возможно формирование

полноценных профессиональных компетенций, соответствующих требованиям современной социально-культурной среды.

Таким образом, образовательный процесс в вузах культуры следует понимать, как динамичное пространство профессионального самоопределения, в котором практики информального образования выступают посредником между академическим знанием и культурным опытом. Они обеспечивают переход студента из позиции потребителя информации в статус активного участника и соавтора образовательной и культурной реальности. Подобная модель способствует построению индивидуальных образовательных траекторий, развитию саморегуляции, критического мышления и социальной ответственности – качеств, без которых невозможно успешное профессиональное становление современного специалиста в сфере культуры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Глазкова И. Г. Ценностные основания образа жизни современного российского и американского студенчества: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 Социология культуры, духовной жизни. Екатеринбург, 2009. С.179
2. Кернерман М. В., Кузьменко С. В. Информальное образование молодежи в учреждениях культуры // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 1–2. С. 62–68.
3. Кернерман М. В., Тараторин Е. В. Стиль жизни студентов вуза культуры в условиях информального образования // Вестник МГУКИ. 2025. №5 (127). С. 152-165.
4. Коновалова Л.В. Интеграция формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления будущих педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 287–301.
5. Кривонос А.Д., Пруцких А. А., Чибисова Е. А. Информальное образование в подготовке специалистов по лингвистике и коммуникациям // Известия СПбГЭУ. 2024. №4 (148). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obrazovanie-v-podgotovke-spetsialistov-polingvistike-i-kommunikatsiyam> (дата обращения: 11.12.2025). С. 138-1 46.
6. Лискина Т. В., Блудов В. В., Оношко О. Ю. Информальное образование в языковом вузе и типы заданий, нацеливающих студентов на самостоятельную работу в условиях информального образования // С. 2.
7. Лукша С. Л. Психолого-педагогическое сопровождение подростков в конфликтных ситуациях в условиях интернатных учреждений // Наука и образование. 2022. Текст научной статьи. Эл. ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-podrostkov-v-konfliktnyh-situatsiyah-v-usloviyah-internatnyh-uchrezhdeniy> Режим доступа: cyberleninka.ru/ (Дата обращения 11.12.2025).
8. Ляшевская Н. В. Информальное образование: подходы к определению понятия // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 7 (140). С. 10–14.
9. Нефедова Г. М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования // Научно-педагогическое обозрение. 2017. 3 (17). С.127-133
10. Окерешко А. В. Акцентуация смыслов информального образования: отечественный опыт // Национальная Ассоциация Ученых. – 2015. – № 2-6(7). – С. 10-13
11. Селиверстова Н. А. Информальное образование: результаты качественного исследования // Знание. Понимание. Умение. 2018. №3. С. 112-122.
12. Ярошенко Н. Н. Педагогическая имплементация понятия «социально-культурная деятельность» // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2021. – № 5 (103). – С. 124–136. – DOI: 10.24412/1997-0803-2021-103-124-136.

## INTEGRATION OF INFORMAL EDUCATION PRACTICES INTO THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING FOR SPECIALISTS IN THE CULTURAL SPHERE

*Kernerman M.V.*

This article examines the integration of informal education practices into the professional training of specialists in the socio-cultural sphere. Based on an analysis of competency-based, cultural studies, and activity-based approaches, the article identifies methodological foundations for incorporating cultural and leisure initiatives, project activities, volunteer formats, and digital educational resources into the training of students at cultural universities. It is demonstrated that these practices serve a system-forming rather than auxiliary function, contributing to the formation of professional identity, the development of critical thinking, and social responsibility. The role of the teacher as a mediator between

the academic and cultural environments is defined, as well as the importance of institutional partnerships between universities and socio-cultural organizations. An operational model of integration is proposed, and a conclusion is drawn regarding the need for a comprehensive integration of informal education practices into the educational strategies of cultural universities as a prerequisite for improving the quality of professional training. This article is analytical and critical in nature and aims to improve educational practices at cultural universities.

**Keywords:** informal education, professional training, socio-cultural sphere, informal education practices, students, cultural university, pedagogical technologies.

УДК 37.013.

## СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Миронова Ирина Николаевна**

Доцент кафедры филологических языков  
Московский гуманитарный университет (МосГУ),  
г. Москва, Россия  
SPIN -код: 1843-5089

Данная статья рассматривает актуальную задачу определения ключевых компонентов структуры и содержания иноязычного обучения в высшей школе. Разработка курса «Иностранный язык профессионального общения» требует тщательного подхода к выбору его структурных компонентов. Автор статьи проводит анализ методологической литературы и делится собственным опытом преподавания иностранного языка в университете, выявляя главные структурные элементы иноязычного обучения на примере студентов экономического профиля подготовки, включая целевой, компетентностный, иноязычный, методологический и культурологический компоненты. Все структурные компоненты курса «Иностранный язык профессионального общения» взаимосвязаны и взаимозависимы, что в результате определяет его эффективность и результативность в учебно-воспитательном пространстве.

В работе конкретизируется содержание преподавания иностранных языков, а также специфика тех методов, которые используются в образовательном процессе. Автор исследует методологические основы иноязычного обучения, а также подчеркивает необходимость учета особенностей учебной аудитории и требований современных образовательных стандартов. При этом важно понимать, что иноязычное обучение требует методологического обоснования технологий работы с информацией на иностранном языке.

Основной целью данного исследования является изучение структуры и содержания иноязычного обучения. Объектом определяется иноязычное обучение, предметом – структура и содержание педагогического процесса.

**Ключевые слова:** структура иноязычного образования, компоненты содержания иноязычного обучения, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция (ИПКК), язык профессионального общения

\*\*\*\*\*

Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (далее, ИПКК) студентов по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» происходит через курс «Иностранный язык профессионального общения». Процесс формирования ИПКК становится ключевым в силу того, что экономическая теория требует использования уникального языка для детального описания, анализа и трактовки экономических операций, распределения, а также потребления товаров и услуг. В области бизнес-анализа применяются знания из областей бухгалтерского учёта, экономики, финансов, маркетинга и организационного поведения. Будущие экономисты неизбежно сталкиваются с задачами, где необходимо использование специализированной лексики и терминологии для описания экономических показателей и финансовых операций, а также характеристик продуктов и услуг. Актуальность исследуемой темы подтверждается тем, что востребованность подобного образования возрастает и соответственно подчеркивается необходимость обучения высококвалифицированных специалистов.

Кроме того, важно не просто изучить специфику иноязычного обучения, а конкретизировать методику преподавания, выявить риски и сложности обучения, наметить пути их преодоления. В задачи исследования входит не только определение структуры и содержания иноязычного образования, но и конкретизация факторов, влияющих на его эффективность.

В работе использованы современные источники, касающиеся методики преподавания иностранного языка (И. Н. Айнутдинова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез), особенностей реализации различных способов транслирования иноязычного материала студентам (А. А. Карякина, О. Н. Лихачева, Е.И. Пассов).

Также важными представляются публикации, отражающие специфику методики иноязычного образования (А.Н. Щукин, Г.М. Фролова, Л. В. Хведченя), особенностей ее структуры и содержания (Н. Н. Сергеева, Ю. А. Бушманова).

В современных условиях меняются запросы общества на уровень и качество обучения специалистов, на степень их владения различными навыками, в том числе, лингвистическими и коммуникативными. Поэтому вопросы подготовки по различным направлениям постоянно стимулируют исследователей и педагогов- практиков к выработке новой методики преподавания с учетом специальности, образовательного запроса и того, какого результата необходимо достичь.

Профессиональная деятельность современных экономистов практически невозможна без навыков профессионального общения на международном уровне, особенно на английском языке, так как начало становления современной экономической теории связано с именами англоязычных авторов, таких как Адам Смит (Adam Smith) и Уильям Петти (William Petty)<sup>1</sup>. Это обуславливает необходимость изучения их трудов, возможно, и в первоисточниках. Иноязычная профессиональная компетенция, как сопутствующий элемент профессиональной компетентности специалиста, представляет собой целенаправленную активность по преобразованию экономической реальности, достижению эффекта экономического развития. Согласно основной профессиональной образовательной программе по направлению подготовки: 38.03.01 – «Экономика», в рамках курса «Иностранный язык профессионального общения», студентам предстоит освоить следующие умения:

- вести деловую коммуникацию в письменной и устной формах на государственном языке РФ и иностранном языке — УК-4 (коммуникативная компетенция);
- воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах – УК-5 (межкультурная коммуникация).

Таким образом, мы сталкиваемся с задачей анализа структуры и содержания иноязычного обучения в неязыковом вузе. Это необходимо для того, чтобы обозначить ключевые направления в формировании необходимых умений и компетенций. Содержательное наполнение тем курса «Иностранный язык профессионального общения» позволит будущим экономистам не только взаимодействовать с представителями других культур, но и обладать умениями делового общения на иностранном языке, ориентироваться в межкультурном пространстве, учитывая специфику своей профессии, а также осваивать навыки критического мышления и анализа в межкультурной среде в соответствии с современными научными и практическими трендами.

Содержание обучения в контексте преподавания иностранного языка определяется как процесс изложения материала, который преподаватель должен передать, а студент-освоить, осмыслить, включить в систему личностных ценностей в ходе учебного процесса. Л.В. Хведченя описывает содержание обучения иностранным языкам «как совокупность того, что обучаемый должен усвоить, чтобы эффективно владеть иностранным языком в рамках программных требований» [12]. В рабочей программе дисциплины определён минимально необходимый объем языкового материала и умение пользоваться им в разных формах речевого общения. По мнению Е.И. Пассова, обучающий контент – «это сложное динамическое единство, складывающееся из взаимодействия определённого образом организованного учебного материала (содержания учебного предмета) и процесса обучения ему» [7]. На наш взгляд, содержание иноязычного обучения можно определить, как оснащение иноязычной учебной программы актуальными материалами и ресурсами, направленными на развитие умения использовать иностранный язык как инструмент коммуникации в разных ситуациях. Подобная дефиниция отражается в различных точках зрения исследователей, которые представлены ниже.

А.Н. Щукин представляет содержание иноязычного обучения в виде следующих структурных компонентов:

- темы и ситуации общения;
- средства общения (фонетические, лексические, грамматические, лингвострановедческие);
- иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) и иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция (ИПКК);
- социокультурные знания [13].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез акцентируют внимание на ключевых элементах структуры иноязычного образования, выделяя:

- цель изучения иностранных языков (развитие межкультурной коммуникативной компетенции);

<sup>1</sup> Вильям Петти (William Petty 1623-1687) - основоположник классической политической экономии в Англии. Адам Смит (Adam Smith 1723-1790) - шотландский экономист, основоположник экономической теории как науки.

- предметный аспект (ситуации общения, темы, коммуникативные цели, лингвострановедческие знания);
- языковой аспект (лингвистический материал: лексика, грамматика, фонетика и орфография);
- процессуальный аспект (чтение, письмо, перевод, а также аудирование и компенсационные умения);
- общеучебные навыки и умения [3].

Таким образом, необходимо отметить, что иноязычное обучение обязательно охватывает ключевые элементы языка – фонетику, лексику, грамматику, которые лежат в основе формирования и развития умений и навыков в различных видах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении и письме, обусловленные конкретными ситуациями общения.

Дискуссии на занятиях по иностранному языку организуются в контексте определенных тем с заранее заданной структурой и содержанием, которые включая в себя аспекты социокультурные, общегуманитарные и профессиональные, создают основу для ситуаций общения. Обычно в учебной программе курса определен перечень таких тем и подобран необходимый языковой материал, соответствующий основным темам и ситуациям общения.

В процессе освоения обучающимся знаний, ключевую роль играет работа с речевым материалом, который охватывает как тексты, так и образцы речи [4]. При этом, отбор текстов для занятий должен соответствовать специализации студентов, сфере профессионального общения. Следовательно, можно выделить специфический профессиональный иностранный язык как средство выражения мыслей об объективной действительности, свойства и закономерности которой являются предметом другой дисциплины обучающихся (к примеру, экономической теории).

Процессуальная сторона содержания иноязычного обучения касается действий «со средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими, стилистическими), что ведёт к формированию знаний, умений и навыков, а также овладению речью и речевой деятельностью на иностранном языке» [13]. Однако, знание грамматики и словарного запаса само по себе не обеспечивает эффективное общение. Длительная конструктивная коммуникация возможна лишь при осознании культурного контекста, в котором язык используется его носителями. Язык – не только средство взаимодействия, но и носитель культурных ценностей. Поэтому важно включать культурное измерение в содержание иноязычного обучения [4]. Многие лингвисты, анализируя язык как результат социокультурного образования, также акцентируют внимание на изучении как родной, так и иностранной культур, что расширяет социокультурные горизонты учащихся, формирует глобальное сознание и осознание себя как культурного субъекта [9].

Чтобы в полную меру реализовать возможности иностранного языка, все мероприятия, проводимые со студентами, должны преследовать двойную цель: использовать иностранный язык для межкультурного общения, развития критического мышления студентов, а также формирования будущей профессиональной готовности.

Теоретико- методологический анализ литературы по теме иноязычного обучения в высшем образовании позволил нам выделить пять основных компонентов в структуре содержания иноязычного обучения: целевой, компетентностный, иноязычный, методологический и культурологический.

Целевой компонент обучения ориентирован на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) как «совокупности знаний о родной и иноязычной культурах, умений и навыков понимать и адекватно использовать в речи профессиональную лексику, корректно применять знания о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях общения и способности эффективно участвовать в профессиональном межкультурном взаимодействии с зарубежными коллегами» [6].

Компетентностный компонент в структуре содержания иноязычного обучения очень важен, так как компетентностный подход ориентирован не просто на формирование языковых знаний, умений и навыков, но и на развитие у студентов комплекса компетенций для решения реальных практических задач, среди которых важное место занимает иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция (ИПКК) будущих экономистов, как сопутствующий элемент профессиональной компетентности экономиста. Точки зрения на структуру иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) варьируются в научном сообществе, но обычно большинство исследователей выделяют несколько ключевых аспектов: лингвистический, социокультурный, прагматический, стратегический и предметный. Лингвистический аспект охватывает грамматические, лексические, фонетические знания и умения в языке, необходимые для эффективного устного и письменного общения. Социокультурный аспект связан с осознанием социокультурных особенностей языковой среды и способностью адаптировать их в процессе общения. Прагматический аспект подразумевает

способность студентов эффективно участвовать в коммуникации, чётко передавая и воспринимая информацию. Стратегический аспект касается использования методов и стратегий для устранения проблем в коммуникативном взаимодействии и компенсации недостающих языковых средств. Особое внимание в неязыковых вузах уделяется предметному аспекту ИПКК, который представляет собой способность студентов применять иностранный язык в своей специализированной области знаний, подчёркивая интеграцию специфических и языковых знаний. Это позволяет выпускникам полноценно участвовать в академической и профессиональной деятельности, где иностранный язык является ключевым инструментом коммуникации.

Лингвистический компонент в структуре и содержании иноязычного обучения охватывает основы фонетики, лексикологии, грамматики и стилистики, работу по развитию четырёх видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в заданных контекстах и ситуациях профессионального общения [11].

Коммуникативный аспект одновременно представлен в содержании следующих тем и ситуаций общения: «Организационная структура компаний», «Ведущие Российские бренды в рыночных сегментах», «Стратегии работы с клиентами», «Условия труда сотрудников», «Организация и проведение деловых мероприятий, конференций», «Холистический маркетинг», «Развитие рынка розничной торговли», «Опыт работы крупных компаний», «Индивидуальный подход по обслуживанию клиентов», «Собеседование по приёму на работу».

Методологический компонент включает в себя подбор концептуальных подходов, технологий и видов учебной деятельности, которые позволяют выстроить практические занятия на коммуникативной основе. Для того чтобы образовательный процесс проходил в соответствии с современными образовательными стандартами, был непрерывным и эффективным, ключевой определяется интеграция содержания системно-деятельностного и компетентностного подходов. Основу компетентностного подхода составляют работы известных учёных, таких как И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и других, которые разработали теоретические основы, способствующие обучению высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов. При этом исследователи отмечают, что реализация основных задач обучения иностранным языкам, включая подготовку студентов к профессиональному межкультурному общению и развитию языковой идентичности будущих экономистов, сталкивается с рядом сложностей. К ним относятся различный уровень знаний языка среди обучаемых, недостаточная мотивация, ограниченное количество времени, выделенное на изучение профессионального иностранного языка, и сложности в организации самостоятельной работы студентов. Эффективное решение этих проблем может быть достигнуто за счёт внедрения гибкого подхода, позволяющего студентам выбирать образовательную программу с учётом их текущего мастерства и профессиональных целей.

А.Г. Асмолов подчёркивает, что такой подход предоставляет студенту возможности для выбора своего образовательного и профессионального пути для наилучшего саморазвития [2]. При этом интенсификатором процесса обучения в высшей школе выступит интегративный подход, в рамках которого наблюдается взаимосвязь изучаемых предметов и явлений, что увеличивает эффективность педагогического процесса. Подход, основанный на принципе интеграции, принципе соединения образовательных составляющих в единую систему, приведёт к повышению качества обучения и формированию нужных компетенций. В сочетании с системно-деятельностным подходом интегративный обеспечивает максимально полноценную реализацию иноязычного обучения. Важность индивидуализации процесса обучения иностранному языку также актуализирует применение личностно-ориентированных технологий, (разноуровневое модульное обучение, метод проектов). Эти технологии способствуют тому, что в дидактическом взаимодействии между преподавателем и студентом основная роль отводится именно студенту. Это, в свою очередь, стимулирует его к глубокому усвоению учебных материалов, развитию критического мышления и самостоятельности в обучении. В контексте профессиональной подготовки актуализируется использование специализированных учебных технологий, таких как CLIL (Content and Language Integrated Learning) и кейс-метод (Case-Study), которые направлены на развитие профессионально значимых навыков и качеств будущих специалистов.

Методологический компонент также включает следующие виды учебной деятельности: интенсивное (аналитическое) чтение, подготовку тематического глоссария на основе текстов, ситуативно-обусловленное говорение, интерактивное взаимодействие (дискуссия, работа в команде), профессионально-ориентированное письмо (отчёты, деловые письма), которые способствуют реализации академической, научно-исследовательской и профессиональной активности студентов, обеспечивая основу для их самореализации и эффективного взаимодействия как с педагогом, так и между собой на иностранном языке. На настоящий момент интегративные технологии активно используются в различных направлениях образования, и трудно представить себе современное обучение без инноваций, интерактивных методов, применения информационно-ориентированных технологий. Подобные технологии обработки,

приёма, передачи и использования учебных и научных данных через сеть Интернет и другие технологические средства, становятся неотъемлемой частью образовательного процесса [1]. Цифровые ресурсы важно использовать в контексте традиционных педагогических концепций и фундаментальных исследований. Все это подчеркивает значимость полноценного методического обеспечения преподавания иностранного языка, определения его содержательных характеристик и структурных элементов.

В контексте исследования необходимо говорить о том, что преподавателю необходимо быть готовым к использованию различных приемов и способов педагогического взаимодействия со студентами, преподнесению иностранного языка как средства коммуникации и межкультурного взаимодействия, а также инструмента осуществления профессиональной деятельности [7]. Необходимо объединение теории и практики языка с опорой на системно-деятельностный и интегративный подходы. Это позволит создать прочную методологическую базу для разработки рабочей программы дисциплины «Иностранный язык», а также сочетать традиционные и инновационные методы реализации иноязычного обучения.

В ходе исследования мы конкретизировали, что для того чтобы успешно адаптироваться и интегрироваться в современное поликультурное общество, будущим профессионалам необходимо глубоко осмысливать культурные, социальные и языковые особенности той страны, чей язык они изучают. Обучение должно включать изучение социокультурной динамики, символики и культурных традиций тех стран, где изучаемый язык является родным. Культурологический компонент содержания иноязычного обучения способствует не только улучшению языковой коммуникативной компетенции, но и способствует формированию гармонично развитой личности с обширными знаниями и пониманием мировых культур.

Таким образом, структура и содержание иноязычного обучения определяют траекторию и цели обучения, а также способствует развитию необходимых языковых компетенций и профессиональных навыков. Программы дисциплин по иностранному языку в высших учебных заведениях могут быть разнообразно структурированы в зависимости от специфических образовательных задач, квалификационных требований к выпускникам и выделенного часового фонда. Важно учитывать динамичность содержательного аспекта иноязычного обучения, чтобы включать в учебный процесс соответствующий профессиональный контент. Это позволит использовать иностранный язык не только как ключ к специализированным знаниям, но и как инструмент для освоения новых профессиональных умений.

Кроме того, важно использовать традиционную методологическую основу для построения стратегии преподавания языка с учетом специфики аудитории, образовательных и личностных запросов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Айнундинова, И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентноспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт) // Настольная книга педагога-новатора. Казань. Издательство Казанского Университета, 2011. С. 456.
2. Асмолов, А.Г. Оптика просвещения: социальные перспективы. Москва: Издательство "Просвещение", 2012. Стр. 447.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
4. Корякина, А. А. Иноязычное образование как образование межкультурное // АНИ: педагогика и психология. 2021. №2 (35). С. 186-188.
5. Куклина, С. С. Технологии в школьном иноязычном образовании // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. №4. С. 67-82.
6. Лихачева, О. Н. Особенности обучения студентов техническому английскому языку / О. Н. Лихачева, А. Н. Кочура, Д. К. Пасевич // Проектирование. Опыт. Результат. 2024. № 5. С. 28-32.
7. Пассов, Е.И. Теория методики: цель и содержание иноязычного образования. Кн. 5 / Е.И. Пассов. – Елец : МУП «Типография» г. Ельца, 2013. – 452 с.4
8. Петрова, М. Г., Воронина, Г. И. Социально-гуманитарная функция иноязычного образования // Kant. 2023. №1 (46). С. 307-311.
9. Сафонова В.В. Проблема соизучения языков и культур в открытом обществе // Актуальные проблемы языкового образования России в XX I в. Материалы международной научно-методической конференции. В 2 ч. – 4.1. – Воронеж: ВГУ, 2000. – С. 101-106.5
10. Сергеева, Н. Н., Бушманова Ю. А. Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность студента технического вуза // Казанская наука/ № 8. Казань: Казанский изд. Дом, 2011. С. 241-242.6

11. Степашкина, О. И., Стрельников, К. А. Интернет-мемы в иноязычном образовании // Казанский лингвистический журнал. 2022. №4. С. 475-486.
12. Хведченя, Л.В. Теоретическое представление о содержании обучения иностранным языкам в системе высшей школы // Преподавание иностранных языков в вузах нефилологического профиля: материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. Л.В. Хведченя. 2009. С.71-76.7
13. Щукин, А.Н., Фролова, Г.М. Методика преподавания иностранных языков // А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. М.: Издательский центр «Академия», 2017. С. 288.8

## STRUCTURE AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

*Mironova I.N.*

This article addresses the urgent task of identifying the key components of the structure and content of foreign language education in higher education. The development of the "Foreign Language of Professional Communication" course requires a careful approach to the selection of its structural components. The author analyzes the methodological literature and shares their own experience of teaching a foreign language at a university, identifying the main structural elements of foreign language education based on the example of students with an economic background, including the target, competence-based, foreign language, methodological, and cultural components. All the structural components of the Foreign Language of Professional Communication course are interconnected and interdependent, which ultimately determines its effectiveness and efficiency in the educational environment.

The work specifies the content of teaching foreign languages, as well as the specifics of the methods used in the educational process. The author explores the methodological foundations of foreign language teaching, emphasizing the need to consider the characteristics of the learning environment and the requirements of modern educational standards. It is important to understand that foreign language teaching requires a methodological basis for working with information in a foreign language.

The main goal of this research is to study the structure and content of foreign language teaching. The object of the study is foreign language teaching, and the subject is the structure and content of the pedagogical process.

**Keywords:** structure of foreign language education, components of foreign language instruction content, foreign language professional communicative competence, language of professional communication.

УДК 37

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ И ПРАКТИКИ Трёхмерной модели воспитания в отраслевых институтах прикладных университетов с бакалавриатом на основе концепции «Четырёх синергий и четырёх повышений»

**Су Дань**  
Профессор,  
Хэйхэский университет

**Чжан Лу**  
Профессор,  
Хэйхэский университет

**Ся Куйлян**  
Доцент,  
Хэйхэский университет

*В ответ на такие заметные проблемы, как разрыв между подготовкой кадров в отраслевых институтах прикладных университетов с бакалавриатом и потребностями отрасли, а также несовершенство механизмов совместного воспитания, данное исследование опирается на теорию совместного управления и теорию заинтересованных сторон. На этой основе выстраивается оптимизационная рамочная трёхмерная модель воспитания, ориентированная на концепцию «четырёх синергий и четырёх повышений». Данная модель использует «синергию правительства и вузов, отрасли и предприятий; теории и практики; площадок и ресурсов; преподавательских команд» как инструменты усиления, а «повышение качества подготовки, соответствия отраслевым требованиям, эффективности практики и глубины сотрудничества» – как ключевые цели. Реализация осуществляется через трёхмерные носители: учебный план, модель организации и преподавательские команды. На основе трёхлетней эмпирической проверки в институте промышленных технологий трёх типов – инженерного, экономико-управленческого и гуманитарного профилей – сформирован замкнутый механизм функционирования «ориентация – носитель – цель», обеспечивающий воспроизводимый путь оптимизации для углубления интеграции образования и отрасли в прикладных университетах с бакалавриатом.*

**Ключевые слова:** *отраслевой институт; совместное воспитание; трёхмерный носитель; интеграция образования и отрасли; прикладной бакалавриат*

\*\*\*\*\*

**Грант:** *Провинциальный план развития образования провинции Хэйлуунцзян за 2022 год «Исследование и практика модели подготовки кадров в отраслевых институтах прикладных университетов с бакалавриатом» (№ GJB1422648).*

Интеграция образования и отрасли, выступающая ключевым звеном, соединяющим образовательную, кадровую, отраслевую и инновационную цепочки, делает качество подготовки кадров в отраслевых институтах – основных носителях этой интеграции – решающим фактором соответствия между предложением специалистов и потребностями отрасли. В «Нескольких мнениях Канцелярии Госсовета о дальнейшем углублении интеграции образования и отрасли» подчёркивается необходимость формирования совместной воспитательной системы при участии «правительства, отрасли, предприятий и образовательных учреждений»<sup>[1]</sup>, а «Руководство по построению отраслевых институтов (экспериментальный режим)» подчёркивается практико-ориентированное обучение должно быть точно скоординировано с потребностями отрасли<sup>[2]</sup>.

В настоящее время в отраслевых институтах прикладных университетов с бакалавриатом уже созданы отдельные платформы сотрудничества университетов и предприятий, однако синергия между правительством, университетами, отраслевыми структурами и предприятиями

часто остаётся поверхностной. В замкнутом цикле «потребность – подготовка – оценивание» наблюдаются структурные разрывы, что приводит к всё более очевидному противоречию между «трудностями трудоустройства» выпускников и «кадровым дефицитом» предприятий. Поэтому построение научной модели совместного воспитания и системная оптимизация программ подготовки кадров становятся насущной задачей для обеспечения высококачественного развития отраслевых институтов.

Среди зарубежных практик наиболее представительными являются немецкая «дуальная система» и японское «сотрудничество отрасли, вузов и правительства». Немецкая дуальная система опирается на развитую систему профессионального образования и реализует глубокую связку вузов и предприятий, однако её институциональная основа плохо согласуется с китайской моделью управления, предполагающей взаимодействие четырёх субъектов – правительства, вузов, отраслевых структур и предприятий<sup>[3]</sup>. Японское сотрудничество отрасли, вузов и правительства подчёркивает ведущую роль правительства, но недостаточно учитывает рыночные механизмы распределения ресурсов, что также не полностью соответствует потребностям развития китайских отраслевых институтов. Китайские исследования преимущественно сосредоточены на двухстороннем сотрудничестве вузов и предприятий. Так, Чжан Цзяньхао и др. рассматривают стратегии построения отраслевых институтов в прикладных университетах, но не затрагивают проектирование многостороннего механизма синергии<sup>[4]</sup>. Чжу Вэйхун и др. указывают на необходимость усиления участия нескольких субъектов в процессе воспитания в местных вузах, но не раскрывают соответствие между элементами синергии и звеньями воспитательного цикла<sup>[5]</sup>. Чжоу Цзяньсун и др. разработали замкнутую модель воспитания в отраслевых институтах, однако механизм поддержки трёхмерных носителей в ней раскрыт недостаточно глубоко<sup>[6]</sup>. Общий недостаток существующих исследований заключается в том, что элементы четырёх синергий недостаточно интегрированы с этапами воспитательного цикла, а логика взаимодействия трёхмерных носителей проработана неясно, что снижает практическую значимость соответствующих выводов.

Настоящее исследование следует основной логике «выявление проблемы – теоретическая опора – построение рамки – эмпирическая проверка – оптимизация выводов». Путём трёхмерного анализа – «интервью в вузах + исследования предприятий + интерпретация политики» – определяются ключевые проблемы воспитательной функции отраслевых институтов. На основе теорий совместного управления, заинтересованных сторон и замкнутого управленческого цикла формируется воспитательная рамочная модель. После экспертной верификации были выбраны три типа отраслевых институтов для трёхлетнего эмпирического исследования, в результате которого разработаны дифференцированные пути оптимизации.

В работе используется смешанная методология «качественные + количественные методы». Метод анализа литературы позволил систематизировать 136 ключевых публикаций за 2020–2025 гг. и выделить три основные исследовательские измерения: эволюция политики, механизмы синергии и др. Анкетирование охватило 8 вузов, 42 предприятия и другие заинтересованные субъекты, было получено 735 действительных анкет (коэффициент валидности – 89,0 %), а данные были проверены с использованием SPSS 26.0 и AMOS 24.0. Метод кейс-стади применён к трём типам отраслевых институтов – инженерному, экономико-управленческому и гуманитарному; на основе 58 глубинных интервью и анализа 64 текстовых материалов проведена оценка адаптивности предложенной рамочной модели.

В моделях организации 43,8 % платформы вузов и предприятий осуществляют лишь формально – на уровне «вывески»; из-за несинхронного обновления оборудования среднегодовое время его использования не достигает 800 часов. В учебных планах 58,9 % дисциплин не включают отраслевые стандарты; в 71,5 % вузов доля практического обучения ниже 30 %, что существенно не достигает базового требования прикладного бакалавриата в 35 %. В преподавательских командах 65,7 % наставников от предприятий не проходят систематической педагогической подготовки, а доля преподавателей с практическим опытом работы составляет лишь 18,4 %.

32,7 % вузов отмечают, что государственные субсидии не охватывают расходы на практику студентов и научных руководителей. 48,5 % отраслевых организаций участвуют только на этапе трудоустройства, вследствие чего отраслевые стандарты трудно интегрировать в учебный процесс. 56,3 % предприятий рассматривают студентов как «временную рабочую силу» и не участвуют в разработке программ подготовки. Вузы чрезмерно доминируют в образовательном процессе и игнорируют интеграцию ресурсов нескольких субъектов, как предприятие, что приводит к недостаточной воспитательной синергии. Взаимодействие правительства, вузов, отрасли и предприятий демонстрирует разрывный характер.

Замкнутый цикл «потребность – подготовка – оценивание» находится в состоянии линейного разрыва: 69,4 % вузов при разработке программ подготовки не интегрируют требования политики, отрасли и предприятий; 83,6 % оценочных данных от работодателей не используются эффективно для корректировки учебных программ; 57,2 % корректировок

программ осуществляется вузами самостоятельно, с циклом пересмотра 3–5 лет, что затрудняет адаптацию к быстрому развитию отраслей.

Лишь 8,9 % отраслевых институтов сформировали полноценные правила совместного обсуждения и принятия решений между правительством, вузами, отраслями и предприятиями. Большинство соглашений о сотрудничестве носят рамочный характер, при этом распределение полномочий, ответственности и выгод остаётся неясным. Государственная поддержка сосредоточена преимущественно на финансовых аспектах (76,3 %), при этом каналы информационного обмена недостаточно развиты. Отраслевые организации участвуют пассивно из-за отсутствия стимулирующих механизмов. Между вузами и предприятиями нет долгосрочной системы интересов, обеспечивающей устойчивое сотрудничество; оно часто прерывается из-за кадровых изменений на стороне предприятий<sup>[7]</sup>.

## **(2) Нечёткая логика взаимодействия воспитательных носителей**

В ряде вузов модель организации, учебный план и преподавательские команды рассматриваются как независимые модули, без формирования связного механизма «площадки поддерживают обучение – преподавательские кадры обеспечивают качество – курсы ориентируются на отраслевые потребности». Например, в одном из вузов после создания площадки для практической подготовки по интеллектуальному производству не были синхронно оптимизированы учебные программы и преподавательское кадровое обеспечение, вследствие чего коэффициент использования площадки составил менее 45%, а вложенные ресурсы не трансформировались в ожидаемые воспитательные результаты.

57,8% вузов не определили ответственных субъектов и временные узловые точки для каждого звена замкнутого цикла, что усугубляет проблему информационной асимметрии между правительством, вузами, отраслью и предприятиями. Имеют место такие проблемы, как отсутствие чётких стандартов учёта рабочего времени преподавателей, участвующих в сотрудничестве с предприятиями; отсутствие специальных субсидий для предприятий, участвующих в совместной подготовке; нехватка механизмов санкций для субъектов, не выполняющих свои обязательства. Все эти факторы приводят к тому, что замкнутый цикл функционирует без устойчивой мотивации и поддержки.

Рамка опирается на теорию синергетики, которая определяет механизм сотрудничества четырёх субъектов – правительства, вузов, отрасли и предприятий – на основе равноправных консультаций и совместного распределения полномочий и ответственности. Теория заинтересованных сторон обеспечивает баланс ключевых запросов: гарантий подготовки кадров со стороны государства, потребности предприятий в квалифицированных специалистах и требования вузов к качеству воспитания. Теория замкнутого управления формирует полноценный механизм «ввод – реализация – обратная связь – оптимизация», обеспечивая непрерывное совершенствование системы. Интеграция трёх теорий формирует основную логику: «цели задают направление, синергия обеспечивает силу, носители воплощают реализацию, а замкнутый цикл гарантирует качество».

Рамка включает целевой уровень, уровень надделения ресурсами, уровень носителей и главную линию замкнутого цикла, формируя интегрированный механизм взаимодействия. Иерархия уровней и логика функционирования рамки представлены на рисунке 1.

Повышение качества подготовки ориентируется на показатели соответствия трудоустройству по специальности ( $\geq 90$  %) и на уровень начальной зарплаты.

Повышение отраслевой адаптивности отражается в уровне прохождения отраслевой аккредитации и удовлетворённости предприятий.

Повышение эффективности практики оценивается по уровню внедрения практических результатов и количеству наград на провинциальных конкурсах.

Повышение глубины сотрудничества измеряется коэффициентом продления договоров ( $\geq 85$  %), объёмом совместного финансирования и количеством научно-исследовательских платформ.

Синергия правительства, вузов, отрасли и предприятий определяет распределение функций: государство координирует, отрасль направляет, предприятие участвует, вуз осуществляет основную роль; согласие достигается посредством совместных заседаний.

Синергия теории и практики разрушает традиционные границы обучения и обеспечивает интеграцию «обучения и практики».

Синергия площадок и ресурсов создаёт механизм совместного строительства и совместного использования.

Синергия преподавательских кадров обеспечивает взаимный найм и взаимную подготовку преподавателей с практическим опытом работы, формируя комплементарную модель «теория + практика».

Модель организации строит трёхмерную систему площадок: «вузовская база + производственный цех предприятия + отраслевые платформы», динамически адаптируемую под спрос отрасли<sup>[8]</sup>. Учебная система формирует модульную структуру «общие дисциплины +

профессиональные дисциплины + отрасли + корпоративные модули», где доля практических кредитов  $\geq 40$  %<sup>[9]</sup>. Преподавательские кадры формируются по модели «мастер-практик + преподаватель», при этом устанавливаются стандарты взаимного найма и взаимного обучения.

На этапе ввода интегрируются политика, отраслевые стандарты и потребности предприятий; на этапе реализации трёхмерные носители обеспечивают конкретные воспитательные действия;

на этапе обратной связи формируется четырёхсторонняя оценка (правительство—вуз—отрасль—предприятие); на этапе оптимизации программы корректируются на основе полученной обратной связи, что в свою очередь способствует корректировке политики и формирует спиралевидный механизм развития.



Рисунок 1 – Схема построения трёхмерной воспитательной рамки, ориентированной на концепцию «четырёх синергий и четырёх повышений»

Формируется система площадок, создаваемых под руководством правительства, при отраслевом консультировании и совместном участии вузов и предприятий. Правительство включает отраслевые институты в региональное отраслевое планирование, предоставляет налоговые льготы и финансовые субсидии; отраслевые организации разрабатывают стандарты подготовки кадров и «белые книги» потребностей; предприятия предоставляют оборудование и рабочие места, преобразуя производственные проекты в учебные кейсы; вузы создают офис управления для координации всех процессов. Вводится механизм использования площадок «онлайн-бронирование + приоритет учебных задач + производственное дополнение». В отраслевом институте интеллектуального производства в университете А благодаря этому механизму коэффициент использования площадок вырос с 46,7 % до 92,3 %. Дополнительно создаётся Комитет синергетического управления, который ежеквартально решает вопросы функционирования и ежегодно оценивает и оптимизирует функционал площадок.

Формируется четырёхуровневая модульная система: модуль общих дисциплин для формирования профессиональных качеств; модуль профессиональной подготовки для укрепления теоретической базы; отраслевой модуль ( $\geq 20$  %) с включением квалификационных стандартов; корпоративный модуль ( $\geq 25$  %) для непосредственного сопряжения с требованиями рабочих мест. Создаётся трёхступенчатая система практики: «вузовская симуляция + проекты предприятий + конкурсы профессионального мастерства», при этом доля реальной практики на предприятиях составляет  $\geq 50$  %. Внедряется модель «двойного преподавания»: ключевые курсы преподаются совместно одним преподавателем вуза и одним наставником от предприятия.

В отраслевом институте по международной электронной торговли в университете В благодаря данной системе уровень получения профессиональных сертификатов достиг 91,2 %, а коэффициент внедрения практических результатов вырос с 9,4 % до 37,2 %.

Устанавливаются стандарты развития преподавателей с практическим опытом работы со стороны вуза и предприятия. Для преподавателей вузов совокупная шестимесячная практика на предприятии каждые три года становится условием повышения квалификации; мастера-практики со стороны предприятий обязаны пройти педагогическую подготовку и получить соответствующее удостоверение, обеспечивая не менее 40 % учебной нагрузки.

Создаются совместные исследовательско-методические команды, разрабатывающие учебные курсы и учебники. Отраслевой институт интеллектуального производства университета А совместно с предприятиями разработал курсы национального уровня и подготовил три отраслевых учебника, что принесло значимые результаты. Формируется трёхмерная система

оценивания «обучение + отрасль + синергия», при этом результаты оценки напрямую связываются с повышением квалификации и показателями эффективности.

Создаётся четырёхсторонняя система оценки, объединяющая количественные показатели (например, уровень трудоустройства) и качественные показатели (например, эффективность преподавания), при этом вес удовлетворённости предприятий составляет  $\geq 30\%$ <sup>[10]</sup>. Вводится регламент «перечень проблем – распределение ответственности – повторная проверка корректировки»; каждый семестр проводится совещание по обратной связи. Создаётся платформа совместного использования ресурсов, результаты синергии включаются в университетские показатели оценки (вес  $\geq 30\%$ ); предприятиям предоставляются налоговые льготы; отраслевым ассоциациям приоритетно закупаются услуги. Это формирует комплексную систему мотивации и сдерживания.

В качестве объектов исследования выбраны три провинциальные демонстрационные базы интеграции образования и отрасли: отраслевой институт интеллектуального производства университета А (технические науки), отраслевой институт по международной электронной торговли в университете В (экономико-управленческое направление) и отраслевой институт культурных и творческих индустрий университета С (гуманитарные науки). Реформы проводились в период с сентября 2021 г. по декабрь 2023 г. Был создан Комитет синергетического управления, который осуществлял общее руководство и ежекварточную оценку и корректировку мероприятий, охватывая полный цикл подготовки кадров.

После проведения реформ ключевые показатели значительно улучшились (см. Табл. 1). Уровень охвата совместных проектов правительства, вузов, отрасли и предприятий вырос с 30 % до 100 %; доля участия отрасли в разработке учебных курсов достигла 92,5 %. Доля интеграции отраслевых стандартов в учебные программы увеличилась с 20 % до более чем 80 %. Средний показатель трудоустройства выпускников по специальности вырос на 21,3 %, а стартовая заработная плата превысила региональный показатель на 15 %. Уровень внедрения практических результатов повысился с 8 % до 42 %, а количество наград на провинциальных конкурсах увеличилось на 54,5 %. Объём финансирования сотрудничества между вузами и предприятиями ежегодно растёт на 187,7 %, а коэффициент продления договоров составляет 93,8 %.

Таблица. 1

**Сравнение результатов внедрения трехмерной образовательной модели**

Измерение	Конкретный показатель	Университет (тех. науки)	Университет А (экономико-управленческое)	Университет В (гум.науки)	Университет С	Средний прирост
Синергия правительства, вузов, отрасли и предприятий	Охват совместных проектов	100%(+68.4%)	100%(+72.3%)	100%(+65.7%)		68.8%
	Доля интеграции отраслевых стандартов	85.7%(+58.3%)	82.4%(+61.5%)	79.3%(+56.8%)		58.9%
	Использование учебно-производственных площадок	92.3%(+45.6%)	89.7%(+48.2%)	87.5%(+43.8%)		45.9%
	Доля преподавателей с практическим опытом работы	58.6%(+32.4%)	55.3%(+35.7%)	52.8%(+31.9%)		33.3%
Повышение качества подготовки	Трудоустройство по специальности	96.8%(+22.5%)	93.5%(+21.7%)	89.7%(+19.7%)		21.3%
	Начальный уровень заработной платы	7860 юаней (+25.8%)	6790 юаней (+23.6%)	6120 юаней (+21.3%)		23.6%
	Прохождение отраслевой сертификации	89.6%(+42.3%)	87.4%(+45.6%)	85.2%(+43.8%)		43.9%

Повышение эффективности практики	Внедрение практических результатов	42.8%(+362.5%)	39.5%(+353.8%)	37.2%(+352.9%)	356.4%
	Доля практического обучения	45.6%(+21.8%)	43.8%(+22.5%)	42.3%(+23.1%)	22.5%
	Награды на провинциальных конкурсах	65 (+52.3%)	58 (+54.7%)	72 (+56.5%)	54.5%
Углубление сотрудничества	Продление договоров	96.3%(+38.5%)	94.7%(+41.2%)	92.5%(+39.7%)	39.8%
	Финансирование сотрудничества	3.2 млн (+187.5%)	2.8 млн (+190.9%)	2.4 млн (+184.6%)	187.7%
	Доход от технических услуг	4.5 млн (+215.4%)	3.8 млн (+223.1%)	3.2 млн (+219.4%)	219.3%

### 3. Особенности и опыт трёх кейсов

В университете А (технические науки) был разработан устав совместного воспитания; среди преподавателей двойного профиля 58,6 % составляют мастера-практики предприятий; студенты участвовали в 18 корпоративных проектах по технической модернизации, а уровень удовлетворённости предприятий вырос с 76,9 до 94,7 баллов. В университете В (экономико-управленческое направление) создана совместная с Бюро коммерции информационная платформа, открыты «целевые группы», ежегодно направляющие более 230 специалистов; объём сотрудничества увеличился до 2,8 млн юаней. В университете С (гуманитарный науки) приглашены 28 носителей нематериального культурного наследия и дизайнеров, которые ведут 52,8 % практико-ориентированных курсов; уровень предпринимательства среди выпускников составляет 18,9 %, создано 15 инкубированных предприятий.

Органичное взаимодействие трёхмерных воспитательных носителей позволило преодолеть проблему их изолированного функционирования: совместное использование площадок, совместная разработка учебных курсов и взаимный найм преподавателей обеспечили оптимальное распределение ресурсов. Глубокая интеграция четырёх синергий и механизма замкнутого цикла сформировала модель «точный ввод – синергетическая реализация – всесторонняя обратная связь – динамическая оптимизация», что позволило согласовать процесс воспитания с реальными потребностями отрасли. Совершенствование системы обеспечения замкнутого цикла решило проблему формального функционирования, обеспечив устойчивый механизм непрерывного улучшения. В совокупности эти элементы эффективно устранили ключевые проблемы «поверхности» и «фрагментарности» в совместном воспитании в индустриальных колледжах.

### 2. Ограничения и перспективы

Кейсы исследования не охватывают западные регионы, а также аграрные и медицинские вузы, что ограничивает применимость выводов; кроме того, не сформирована количественная модель оценки эффективности. В дальнейшем представляется целесообразным расширить выборку для проведения сравнительных исследований и уточнить дифференцированные пути развития; сформировать систему оценки эффективности и применить метод анализа оболочек данных (DEA) для количественного измерения механизмов воздействия на всех этапах, что обеспечит более точную аналитическую поддержку развития индустриальных колледжей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Канцелярия Государственного совета КНР. Некоторые мнения о дальнейшем углублении интеграции образования и отрасли (Гос. документ № 95, 2017) [Z]. 19.12.2017.
2. Министерство образования КНР и Министерство промышленности и информатизации КНР. Руководство по созданию современных индустриальных колледжей (экспериментальный режим) [J]. Исследования в области высшего инженерного образования, 2020(10): 30–34.
3. Цзян Даюань. Уроки немецкой системы дуального профессионального образования [J]. Профессионально-техническое образование Китая, 2021(12): 5–11.
4. Чжан Цзяньхао, Ли Си. Стратегии строительства отраслевых институтов в прикладных университетах [J]. Вестник Самминского университета, 2018, 35(4): 92–96.

5. Чжу Вэйхун, Пэн Юньфэй. Исследование создания отраслевых институтов в местных университетах в контексте развития новых технических наук [J]. Управление высшим образованием, 2018, 12(2): 30–37.

6. Чжоу Цзяньсун, Чэнь Чжэнцзян. Построение модели замкнутого воспитательного цикла отраслевых институтов в условиях интеграции образования и отрасли [J]. Исследования высшего образования, 2020, 41(8): 74–79.

7. У Сяньжун. Механизм и пути создания отраслевых институтов в системе высшего профессионального образования на основе интеграции образования и отрасли [J]. Профессионально-техническое образование Китая, 2018(29): 5–11.

8. Сунь Чжэньчжун, Хуан Хуиюй. Новая модель синергетического совместного строительства современных отраслевых институтов: на примере Института передового производства при Дунгуаньском технологическом университете (Чаньянь) [J]. Исследования в области высшего инженерного образования, 2019(4): 40–45.

9. Тан Чжэнлин. Создание учебных модулей: стратегия реформирования учебных курсов в контексте строительства отраслевых институтов [J]. Профессионально-технические коммуникации, 2016(18): 16–19.

10. Лю Сяньхун. Исследование проблем создания отраслевых институтов в новых университетах с бакалавриатом: на примере провинции Фуцзянь [J]. Вестник института Цзянься Фуцзянь, 2020, 10(1): 104–112.

#### **A STUDY OF THE CONSTRUCTION AND PRACTICE OF A THREE-DIMENSIONAL MODEL OF EDUCATION IN BRANCH INSTITUTES OF APPLIED UNIVERSITIES WITH A BACHELOR'S DEGREE BASED ON THE CONCEPT "FOUR SYNERGIES AND FOUR BOOSTS"**

*Su Dan, Zhang Lu, Xia Kuiliang Associate*

In response to such notable problems as the gap between the training of personnel in specialized institutes of applied universities with bachelor's degrees and the needs of the industry, as well as the imperfection of mechanisms for co-education, this study is based on the theory of joint management and the theory of stakeholders. On this basis, an optimization framework three-dimensional model of education is being built, focused on the concept of "four synergies and four enhancements." This model uses "the synergy of government and universities, industry and enterprises; theory and practice; platforms and resources."; teaching teams" as reinforcement tools, and "improving the quality of training, compliance with industry requirements, the effectiveness of practice and the depth of cooperation" as key goals. The implementation is carried out through three-dimensional media: the curriculum, the organization model and teaching teams. Based on a three-year empirical review at the Institute of Industrial Technologies of three types - engineering, economics, management and humanities profiles – a closed mechanism of functioning "carrier – target orientation" has been formed, providing a reproducible optimization path for deepening the integration of education and industry in applied universities with bachelor's degrees.

**Keywords:** branch institute; co-education; three-dimensional media; integration of education and industry; applied bachelor's degree.

УДК 37.013.46

## **РЕЧЕВЫЕ ТАКТИКИ И СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ЗАНЯТИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

**Токарева Лариса Владимировна**

Старший преподаватель,  
Новосибирский государственный медицинский университет,  
Новосибирск, Россия  
SPIN-код: 5710-7481

**Краснова Ольга Александровна**

Доцент,  
Новосибирский государственный медицинский университет,  
Новосибирск, Россия  
SPIN-код: 1063-0673  
SPIN-код: 5710-7481

**Романькова Марина Николаевна**

Старший преподаватель,  
Новосибирский государственный медицинский университет,  
Новосибирск, Россия  
SPIN-код: 1871-8893

**Черединова Ольга Витальевна**

Старший преподаватель,  
Новосибирский государственный медицинский университет,  
Новосибирск, Россия  
SPIN-код: 8358-0411

*Данная статья посвящена исследованию используемых речевых стратегий и тактик в образовательном дискурсе, а точнее, в коммуникативной ситуации занятия по английскому языку в медицинском вузе. Выделяются три основные речевые стратегии: информативная, императивная и коммуникативно-регулирующая. Каждая из стратегий обладает определённым набором тактик, и преподаватель может применять их как индивидуально, так и в сочетании в зависимости от условий протекания коммуникации. Важным результатом исследования является вывод о необходимости сохранения баланса между стратегиями и баланса между тактиками во время достижения каждой из речевых стратегий, поскольку этот фактор оказывает непосредственное влияние на освоение дисциплины обучающимися и поддерживает интерес к изучаемому предмету на протяжении всего занятия. Кроме того, вовлечение в коммуникацию способствует созданию у обучающихся перспективных ментальных моделей, которые впоследствии находят своё выражение при реализации в профессии.*

*Авторами определяется специфика использования различных тактик и стратегий коммуникации в зависимости от образовательных целей и задач, а также потребностей обучающихся. Использование дискуссионных практик, диалогов, учитывающих особенности направления подготовки в медицинском вузе является достаточно эффективным и это подтверждается в исследовании.*

**Ключевые слова:** речевые тактики, речевые стратегии, классификация тактик и стратегий, теория коммуникации, коммуникативная ситуация, цель коммуникации, интенция, институциональный дискурс, образовательный дискурс, успешная коммуникация, медицинский вуз, английский язык, лингводидактика.

\*\*\*\*\*

Для современной лингвистики человек и его языковые проявления являются центральным звеном, объектом, поэтому можно определить, что современные направления антропоцентричны. Особое внимание в исследованиях уделяется построению коммуникации, средствам достижения её успешности, а также последующему анализу результатов

коммуникации и оценке её эффективности. Человек в данном случае рассматривается не только как адресат (субъект) или адресант (рецептор) по отношению к передаваемому сообщению, но и как самостоятельная языковая и коммуникативная личность, принимающая участие в коммуникативном акте.

В настоящее время, вследствие глобализации современного общества, существует потребность подготовки специалистов со знанием иностранного языка. В последние десятилетия значимость изучения английского языка существенно возросла: современный рынок труда и социокультурная ситуация требует появления специалистов, владеющих иностранным языком на должном уровне. Целью обучения английскому языку студентов-медиков является свободное владение устной речью, что возможно при использовании коммуникативного метода с использованием речевого дискурса, который зарекомендовал себя во всем мире как эффективный способ овладения языком. Ориентируясь на это, необходимо использовать результативные методики с учетом отраслевой направленности языкового обучения.

Так как индивидуальность в рамках понятия языковой личности имеет особое значение, в прагматике изучаются интенции – намерения, которые языковые личности с прагматической точки зрения выражают в рамках коммуникативного акта. Основной способ репрезентации интенций – вербальный, однако можно использовать и вспомогательные: мимику, жесты, жесты и т. д. В данном исследовании будут рассмотрены вербальные репрезентанты интенций. Средства достижения цели коммуникации, а значит, и реализации заложенной в коммуникацию интенции – речевая стратегия, которую субъект коммуникации позиционирует как основную или одну из основных вербализованных целей коммуникации; а также речевые тактики, которые являются более дробными единицами речевой стратегии и представляют собой элементы (некий связный «комплекс действий» [1, с. 54]), с помощью которых реализуется речевая стратегия и впоследствии выполняется цель коммуникации.

Объектом данного исследования является занятие по английскому языку в медицинском вузе с точки зрения теории коммуникации. Предметом исследования являются речевые тактики и стратегии, используемые преподавателем на таких занятиях.

В качестве материала нами были использованы 36 речевых единиц, произнесённых во время проведения преподавателем занятия по английскому языку и впоследствии зафиксированных. Все они грамматически являются элементарными простыми предложениями (ЭПП).

Цель исследования заключается в том, чтобы описать возможные стратегии и тактики, используемые преподавателем медицинского вуза на занятиях по английскому языку, и оценить их разнообразие с точки зрения влияния на достижение речевой стратегии как надуровня и на достижение цели коммуникации как определяющего фактора успешности коммуникации.

Для достижения поставленной цели нами были сформулированы следующие задачи:

Отобрать материал, отвечающий критерию разнообразия.

Описать отобранный материал в соответствии с существующими классификациями речевых тактик и стратегий.

Оценить возможность выполнения одной или нескольких речевых стратегий в рамках всего коммуникативного акта.

В работе нами использованы две группы методов:

- теоретико- методологический анализ публикаций, связанных с исследованием данной темы (Н.Д. Арутюнова, Л. М. Гончарова, Н. В. Ковшова, О. С. Иссерс). Важным компонентом методологического обеспечения нашего исследования возможно определить публикации В. И. Карасика, А. Д. Чалимбаевой, касающиеся обзора речевого дискурса: истории, практики применения и эффективности.

- эмпирические. В качестве основных были использованы: метод направленной выборки, чтобы отобранный материал отражал разные интенции и была возможность охватить большой диапазон тактик; метод дискурсивного анализа – для установления соотносённости исследуемого материала с понятием образовательного дискурса; метод классификации при упорядочивании используемых вербальных репрезентантов тех или иных речевых тактик; метод количественного подсчёта речевых единиц при составлении классификации.

Любая коммуникация происходит в рамках дискурса, который является одним из компонентов социокультурного и лингвистического развития человечества. Дискурс – это текст, взятый в событийном аспекте, «речь, погружённая в жизнь» [2, с. 136]. Тип дискурса зависит от условий происходящей коммуникации, ролей участников дискурса и иных факторов, влияющих на условия порождения речи в конкретной ситуации [3, с. 6–10]. Наше исследование предполагает один из институциональных (т. е. предполагающих статусно-ролевые отношения между участниками) типов дискурса – образовательный. В его ядре, как и у других типов институционального дискурса, как минимум два участника – агент и клиент [4, с. 143]. Отличительными чертами образовательного дискурса являются: 1) цель (передача знаний); 2) направленность на развитие личности; 3) иерархичность отношений между субъектами;

4) определённые обстоятельства коммуникации, например, она обычно проходит в рамках учебного заведения и др.; 5) высокий уровень манипулятивности [5, с. 200], который тем выше, чем выше социальный вектор осваиваемой профессии.

Основным в методе является речевая направленность обучения, когда общение является не только средством обучения, когда студенты постоянно вовлечены в речемыслительную активность как непосредственно – вербально, так и в опосредованной (мыслительной) форме, но и его целью. При коммуникации учитываются индивидуально-психологические особенности студентов. Функциональный отбор учебного языкового материала обеспечивает динамичность, проблемность и ситуативность тем разговора. Дискурс при этом выступает основным инструментом не только коммуникации, но и построения учебной ситуации, которая предлагается студентам к изучению. Приближенность к реальности позволяет «ввести» студентов в профессию, создать ситуацию успеха при конструктивном разрешении и повысить эффективность обучения языку в принципе.

Функциональный (отраслевой) отбор учебного языкового материала обеспечивает динамичность, проблемность и ситуативность тем разговора, а интерактивные упражнения помогают мотивировать студентов к говорению, активизируют их познавательную деятельность, создают положительную эмоциональную атмосферу занятия.

При этом некоторые авторы [1] определяют следующие задачи обучения английскому языку в контексте коммуникативной ситуации:

- формирование способности с помощью языковых средств изучаемого иностранного языка осуществлять коммуникативную деятельность (лингвистическая компетенция);
- развитие способности выстраивать свое речевое и неречевое поведение согласно социокультурной специфики страны изучаемого языка (социокультурная компетенция);
- совершенствование умения использовать средства общения адекватно ситуации с учетом коммуникативных переменных (социолингвистическая компетенция);
- развитие навыка выхода из положения при дефиците языковых средств в процессе общения на иностранном языке (компенсаторная компетенция)

Исследователи указывают, что при изучении языка «вряд ли можно ограничиться выбором только одной стратегии, чаще всего это удачно подобранные комбинации двух или трех стратегий» [6, с. 65]. На наш взгляд, тремя наиболее используемыми речевыми стратегиями в коммуникативной ситуации занятия по английскому языку у студентов-медиков являются информативная (подача и объяснение материала), императивная (побуждение к коммуникации, выполнению заданий, а также иные педагогические манипуляции) и коммуникативно-регулирующая (различные способы организации протекания коммуникации) [7, с. 184]. В исследованиях их также называют объясняющей, организующей и оценивающей соответственно. Каждая из указанных речевых стратегий имеет свой набор речевых тактик, применяемых для достижения успешности коммуникации.

Ниже приведены и проанализированы основные типы речевых тактик, используемых преподавателями медицинского вуза на занятии по английскому языку в рамках указанных выше речевых стратегий (см. табл. 1). Средства реализации тактик обычно лексические и грамматические, однако могут включать также экспрессивный и образный компоненты.

Таблица 1.

*Примеры речевых тактик информативной стратегии*

Речевая тактика	Пример	Средства реализации
Приведение примера	Provide examples of terms naming the respiratory organs of the human body («Приведите примеры терминов, называющих органы дыхательной системы человека»).	Пример может быть с референцией к фоновым знаниям или иным источникам. Также к примерам могут относиться кейсовые задания.
Прямое включение	Let's review some grammar material («Давайте изучим грамматический материал»).	Слово «давайте» является призывом к немедленному включению в работу.
	Let's begin our lesson («Давайте начнём занятие»).	
Обращение к источникам	Say what do you know about I. Pavlov. («Скажите, что вы знаете о И. П. Павлове»)	Референция к изученному ранее источнику (тексту об учёном).
	Compare your variant with the given by the Oxford dictionary («Сравните свой	Референция к лексикографическому источнику, который обычно используется на

	вариант с данным в оксфордском словаре») занятия в качестве справочного материала.
Напоминание	Let's review the basic terms of pathological anatomy («Давайте повторим основные термины патологической анатомии»).
	Do you remember what inflammation of lungs is called in Greek? («Вы помните, как будет воспаление лёгких по-гречески?»)

(Источник: составлено автором на основании собранного материала)

Информативная речевая стратегия выполняет гностическую и метаописательную функцию и направлена не только на передачу информации, но и на иные действия с ней: повторение изученного материала, объяснение терминов на иностранном языке лексическими средствами этого языка, использование описаний практических случаев и т. д. (см. табл.2). При этом основной остается изучение нового материала, усвоение незнакомых лингвистических конструкций.

Таблица 2.

*Примеры речевых тактик императивной стратегии*

Речевая тактика	Пример	Средства реализации
Этикетные формулы	Good morning/afternoon, dear students! («Доброе утро/вечер, уважаемые студенты!»)	Содержит интенцию привлечения внимания, побуждение студентов встать и тем самым поприветствовать/проводить преподавателя.
	Nice to see you again! («Приятно видеть вас снова!»)	
Привлечение внимания	Listen to me very attentively, please («Пожалуйста, послушайте меня очень внимательно»).	Используется грамматическое средство – глагол в повелительном наклонении (listen) и этикетное слово (please).

(Источник: составлено автором на основании собранного материала)

Подавляющая часть речевых тактик (более половины исследуемого материала) относится к императивной речевой стратегии, поскольку преподаватель нередко ставит задачи, используя глаголы в повелительном наклонении из формулировок упражнений, например, Read the text and give the short summary («Прочитайте текст и кратко перескажите его»); Complete the following sentences («Закончите приведённые предложения»); Make up 5 questions to the text («Составьте 5 вопросов к тексту») и др.

М. Н. Крылова указывает, что основная цель императивной тактики – сформировать перспективу занятия [8, с. 502], т. е. дать понимание о структуре и плане (см. табл.3).

Таблица 3.

*Примеры речевых тактик коммуникативно-регулирующей стратегии*

Речевая тактика	Пример	Средства реализации
Оценка достоверности	You are right! («Вы правы!»)	Оценки на предмет корректности устного ответа обучающегося. Может использоваться лексика с семантикой интенсивности – это добавляет экспрессивность и помогает поощрить студента за верный ответ.
	Absolutely right! («Абсолютно верно!»)	
Одобрение	Well done! («Молодцы!»)	Используется лексика с положительными коннотациями (well, good).
	Good job! («Хорошая работа!»)	
Неодобрение	Try to do your best! («Постарайтесь приложить больше усилий!»)	Нет очевидного выражения неодобрения, однако присутствует пожелание предпринять новую попытку и справиться с ней успешно.

(Источник: составлено автором на основании собранного материала)

С помощью указанных выше речевых тактик преподаватель формирует у обучающихся отношение к изучаемой дисциплине и поддерживает необходимый уровень мотивации.

**Выводы**

Проанализировав использованную литературу и эмпирический материал, важно отметить, что успешная коммуникация между преподавателями и студентами – несомненно, значимый фактор для развития необходимых профессиональных навыков будущего специалиста. В диаде «врач – пациент» именно врач – лингвоактивный субъект, и «его высказывания могут как оказывать роль терапевтического средства, так и способствовать

развитию ятрогенного эффекта» [9, с. 411]. В соответствии с современными образовательными стандартами коммуникативная компетенция является одной из тех основных, которыми должен владеть врач, и именно преподаватели языковых дисциплин в медицинских вузах могут на своём примере и при помощи соответствующего методического сопровождения создавать «такие педагогические условия, которые пробуждают личностный потенциал» и «способствуют раскрытию творческого потенциала» [10, с. 74] будущего врача. Именно по этой причине преподавателю всегда следует поддерживать баланс между речевыми стратегиями на протяжении всего занятия и обдуманно использовать речевые тактики, чтобы не терять фокус внимания обучающегося и одновременно доносить информацию наиболее эффективным способом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 288 с. ISBN: 978-5-382-00698-7 EDN: UFGTFJ
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136-137.
3. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институцио-нальный и персональный дискурс: сб. научн. тр. Волгоград: Перемена, 2000. EDN: VWHLIZ
4. Чалимбаева А. Д. Образовательный дискурс как один из видов ин-ституционального дискурса / А. Д. Чалимбаева // Лингвориторическая пара-дигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2022. – № 27-1. – С. 142-146. EDN: XCTBNF
5. Клипакова Д. М. Вариации проявления дискурса в современном об-разовательном пространстве / Д. М. Клипакова // Проблемы современного образования. – 2025. – № 2. – С. 196-209. DOI: 10.31862/2218-8711-2025-2-196-209 EDN: RFJRCC
6. Васюхневич И. А. Стратегии формирования профессиональных ре-чевых компетенций на занятиях по латинскому языку у студентов медици-нского вуза / И. А. Васюхневич, Е. В. Баталова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2022. – Т. 13, № 1-3. – С. 62-70. EDN: OPOJSH
7. Гончарова Л. М. Речевые стратегии и тактики в педагогическом дис-курсе / Л. М. Гончарова, Н. В. Ковшова // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение: Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, Орел, 20-21 октября 2022 года. – Орел: Изда-тельство Картуш, 2022. – С. 181-187. EDN: IAIRHX
8. Крылова М. Н. Речевые стратегии и тактики, применяемые участни-ками современных образовательных вебинаров / М. Н. Крылова // Неофило-логия. – 2023. – Т. 9, № 3. – С. 499-508. DOI: 10.20310/2587-6953-2023-9-3-499-508 EDN: FAAFHR
9. Макарова О. В. Цифровые ресурсы как эффективное средство фор-мирования коммуникативных навыков будущего врача / О. В. Макарова, Р. Н. Хвощ, Ю. В. Болдырева // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. – 2024. – Т. 16, № 1. – С. 405-421. DOI: 10.12731/2658-6649-2024-16-1-1070 EDN: EPUSXB
10. Набойченко Е. С. Психолого-педагогические условия формирова-ния коммуникативных навыков студентов медицинских организаций / Е. С. Набойченко, Т. С. Вершинина // Annali d'Italia. – 2020. – № 10-3. – С. 72-77. EDN: LGMDIW

#### **SPEECH TACTICS AND STRATEGIES OF A TEACHER WITHIN THE COMMUNICATIVE SITUATION OF A MEDICAL ENGLISH LANGUAGE CLASS**

***Tokareva L.V., Krasnova O.A., Romankova M.N., Cheredinova O.V.***

This article devoted to the speech strategies and tactics used in educational discourse, or more specifically, in the communicative context of an English language lesson at a medical university. Three main speech strategies are identified: informative, imperative, and communicative-regulatory. Each strategy has a specific set of tactics, and the teacher can use them individually or in combination, depending on the communication context. An important result of the study is the conclusion regarding the need to maintain a balance between strategies and tactics during the implementation of each speech strategy, as this factor directly influences student mastery of the subject matter and maintains interest in the subject throughout the lesson. Furthermore, engagement in communication contributes to the development of prospective mental models in students, which are subsequently expressed during professional implementation.

The authors determine the specifics of using various communication tactics and strategies, depending on the educational goals and objectives, as well as the needs of students. The use of discussion practices and dialogues that take into account the specific features of medical education is quite effective, as confirmed by the study.

**Keywords:** speech tactics, speech strategies, classification of tactics and strategies, communication theory, communicative situation, communication goal, intention, institutional discourse, educational discourse, successful communication, medical education, English language, linguodidactics.

УДК 005.963

## **КОМПЛЕКСНЫЕ ЗАНЯТИЯ В ХОДЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ**

**Харечкин Алексей Николаевич**

*Доцент кафедры физической подготовки и спорта, кандидат педагогических наук,  
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России,  
г. Ставрополь, Россия  
SPIN-код 3199-6510*

**Катунина Наталия Павловна**

*Декан факультета физической культуры, доктор биологических наук, доцент,  
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского,  
г. Брянск, Россия*

**Кудрявцев Роман Анатольевич**

*Начальник кафедры физической подготовки, кандидат педагогических наук, доцент,  
Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя,  
г. Рязань, Россия*

**Гаджиев Магомед Алиевич**

*Старший преподаватель кафедры физической подготовки,  
Казанский юридический институт МВД России,  
г. Казань, Россия*

*Данная работа посвящена изучению возможностей эффективного использования комплексных занятий с сотрудниками специальных подразделений в процессе прохождения повышения квалификации. Потребность в повышении уровня компетентности сотрудников обусловлена возрастанием количества социальных проблем, нестандартных, конфликтных и стрессовых ситуаций, связанных с опасностями и рисками, которые требуют четкой работы, оперативных действий и обширных знаний. Работа в подобных ситуациях возможна лишь специалистам с высоким уровнем компетентности, которые обладают актуальными знаниями и практическими навыками. К категории таких специалистов относятся сотрудники специальных подразделений органов внутренних дел.*

*Необходимость постоянного обучения и повышения квалификации подобных сотрудников обусловлена важностью решения стратегических задач ведомственной политики, в сфере оптимизации практико-ориентированной подготовки, данной категории сотрудников МВД. Изучение аспектов применения технологии комплексных занятий в ходе повышения квалификации актуализирует необходимость совершенствования образовательного процесса, направленного на выработку практических навыков реагирования в экстремальных и опасных ситуациях в максимально короткий промежуток времени. Используя как традиционные, так и инновационные формы проведения занятий, на основе построения междисциплинарных связей, обобщенных единой тематикой, необходимо разработать и апробировать модель процесса повышения квалификации с использованием комплексных занятий. Это позволит обеспечить включение различных отраслей знаний в подготовку.*

*Именно поэтому актуализируется цель работы – изучить специфику интеграции комплексных занятий в процесс повышения квалификации сотрудников специальных подразделений. Объектом является образовательный процесс курсов повышения квалификации, предметом – проведение комплексных занятий.*

**Ключевые слова:** *повышение квалификации, сотрудники полиции, комплексные занятия, междисциплинарные виды деятельности, практико-ориентированная подготовка, физическая подготовка, профессиональная деятельность.*

\*\*\*\*\*

Выполнение задач, стоящих перед сотрудниками полиции, во многом зависит от того насколько их знания, навыки, профессионализм, в целом уровень компетентности, в том числе и в таких направлениях как физическая и морально-психологическая подготовка соответствуют задачам и целям по защите законных прав и интересов как отдельной личности, так и всего государства в целом.

Вопросы, связанные с образованием сотрудников системы МВД России и непосредственно с повышением их квалификации освещали, в той или иной степени, в своих работах такие ученые как: В.В. Альхименко, А.Г. Андропов, А.В. Губанов, В.Я. Кикоть, Л.М. Колодкин, А.Ф. Майдыков, В.М. Морозов, Г.М. Мякишев, А.Н. Роша, В.А. Сальников, Е.Г. Самовичев, А.Д. Сафронов, А.В. Степанов, В.Ф. Цепелев, В.С. Чернявский, В.М. Шамаров.

При том стоит, отметить, что стремительные изменения во всех сферах общественной жизни, и в системе образования, происходящие в России оказывают существенное влияние на деятельность сотрудников правоохранительных органов, и, в свою очередь—на их обучение и повышение квалификации. При этом указанные выше авторы говорят о необходимости комплексного подхода к подобному обучению, интеграции знаний из различных областей, что позволяет обеспечивать междисциплинарные связи, вооружать сотрудников необходимыми актуальными знаниями, формировать у них универсальные и отраслевые компетенции.

Именно поэтому актуализируется цель работы— изучить специфику интеграции комплексных занятий в процесс повышения квалификации сотрудников специальных подразделений. Объектом является образовательный процесс курсов повышения квалификации, предметом—проведение комплексных занятий.

В задачи исследования входит изучение специфики комплексных занятий как педагогического феномена, и конкретизация возможности их интеграции в систему повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов. Кроме того, важно определить особенности профессиональной деятельности данных специалистов, которые оказывают влияние на организацию образовательного процесса.

#### **Материалы и методы исследования**

В работе мы опирались на публикации А.П. Сюезовой, Ю. Н. Демидова, посвященные общей подготовке сотрудников органов внутренних дел, Е.В. Измайловой и Ю. П. Никитина, А. В. Мелентьева, отражающие интеграцию инновационных технологий в процесс подготовки.

Немаловажными нам представляются исследования С. Г. Наговицына, Ю.П. Груненкова, раскрывающие модели переподготовки и повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов. В этой же связи интересны работы В.Ф. Дергачева, Ю. В. Боровицкой, И. В. Власюк, касающиеся отдельных аспектов профессиональной подготовки в правоохранительной сфере.

#### **Результаты и обсуждения**

Говоря о процессе повышения квалификации, необходимо понимать, что его целью является вооружение специалистов узкими отраслевыми знаниями, формирование особых навыков, которые актуальны в конкретных ситуациях. Поэтому основными принципами подготовки являются комплексность, кратковременность, интенсивность и результативность. В связи с этим необходимо говорить и о специфике организации подобной подготовке, учитывающей направленность профессиональной деятельности сотрудников специальных подразделений и тот образовательно- профессиональный запрос, с которым слушатели приходят на курсы. В контексте этого большинство отечественных авторов говорят о комплексном характере подготовки, о межотраслевых знаниях и практико- ориентированных занятиях.

Именно комплексная организация учебного процесса, является эффективной, так как она позволяет:

- осуществлять формирование и структурирование учебного материала для данной категории слушателей в более компактной, но при этом практико-ориентированной модели обучения;
- реализовать непосредственно в процессе обучения принципы индивидуализации и дифференциации, ориентированной на различные образовательные и профессиональные запросы;
- формировать необходимые теоретико-методологические компетенции сотрудника, которые являются базой для становления универсальных компетенций и совершенствования отраслевых;
- подходить к становлению практико-значимых умений и навыков, через нестандартные (инновационные) способы и приемы, разрабатывая различные педагогические модели обучения.

Сотрудники специальных подразделений должны не просто совершенстве владеть в теоретическими и практическими знаниями, умениями и навыками по специальным дисциплинам (физической подготовке, тактико-специальной подготовке и т.д.), но и быть открытыми ко всему новому, профессионально мобильными, то есть способными чрезвычайно быстро адаптироваться к различным инновационным изменениям, происходящим в общественной жизни. Профессиональная подготовка сотрудников (в том числе и в рамках повышений квалификации) требует от каждого непрерывного совершенствования как личностных, так и профессиональных качеств [1, с. 74-79], [2, с. 114].

Повышение квалификации представляет собой достаточно сжатый по срокам, информационно насыщенный, интенсивный образовательный процесс (от нескольких дней до нескольких недель) с целью повышения уровня общетеоретических, правовых и управленческих знаний, соответствующих современным требованиям к сотрудникам в рамках их квалификации [3, с. 11]. В связи с множественностью запросов на подобные курсы, разрабатываются и реализуются различные программы подготовки, инновационные модели обучения, которые имеют свои особенности, преимущества и недостатки.

В настоящее время в условиях сложившейся практики необходимо говорить о ряде некоторых противоречий, существующих в системе повышения квалификации сотрудников МВД России между:

- 1) очевидным высоким спросом общества на хорошо обученных и профессионально подготовленных сотрудников и недостаточным уровнем их реальной готовности;
- 2) все нарастающим разрывом между теоретической подготовкой и практико-направленной работой в нестандартных (экстремальных) условиях;
- 3) сформировавшимися технологиями обучения и назревшей необходимостью изыскания новых форм обучения, новых технологий, всецело отвечающих современным реалиям повседневности, и резко возросшим требованиям к сотрудникам системы МВД России [4, с. 32].

Потребность в разрешении названных выше противоречий, определила необходимость совершенствования методов, повышения квалификации сотрудников. Одним из перспективных направлений по результатам исследований ученых выступают комплексные занятия в подготовке сотрудников полиции, которые будут способствовать разрешению указанных выше противоречий, а также передаче актуальных, значимых знаний слушателям.

Комплексное занятие предусматривает эпизодическое включение в него вопросов и заданий из разных областей, что способствует углубленному восприятию материала сотрудниками и осмыслению ими конкретных задач [5, с. 338]. Подобное занятие ориентировано на вооружение сотрудников общеотраслевыми и специфическими знаниями в соответствии с тематикой курсов, что одновременно обеспечивает и универсальность, и индивидуальность обучения.

Модель комплексного занятия программы повышения квалификации сотрудников может содержать как инвариантные, так и вариативные элементы, что в свою очередь позволяет адаптировать ее к различным образовательным потребностям и познавательным возможностям обучаемых.

Комплексные занятия в ходе повышения квалификации сотрудников специальных подразделений позволяют совершенствовать подготовку за счет:

- рационально сбалансированной (в условиях обучения в сжатые сроки) структуры большого объема разнопланового учебного материала, включающего, в первую очередь практические занятия;
- детального отбора и проработки необходимого теоретического материала и практико-ориентированных занятий;
- установления и применения в ходе комплексных занятий общеотраслевых и междисциплинарных связей;
- адаптации учебного материала к конкретной (во многом специфической в профессиональном смысле) группе обучаемых;
- заранее установленных критериев контроля теоретической и практической обученности сотрудников тем или иным прикладным навыкам.

Вследствие чего, проведение такого рода занятий в ходе повышения квалификации сотрудников специальных подразделений делает акцент на практико-ориентированных качествах и формировании профессионально-значимых прикладных навыков.

Комплексные занятия в ходе повышения квалификации сотрудников МВД России состоят из разделов (модулей), каждый из которых является функционально самостоятельной единицей комплексного занятия, включающей в себя не только целостное автономное содержание образовательной информации, но и все компоненты методической системы (цели, содержание обучения, организационные формы и методы обучения, средства обучения, контроль и оценку результатов обучения).

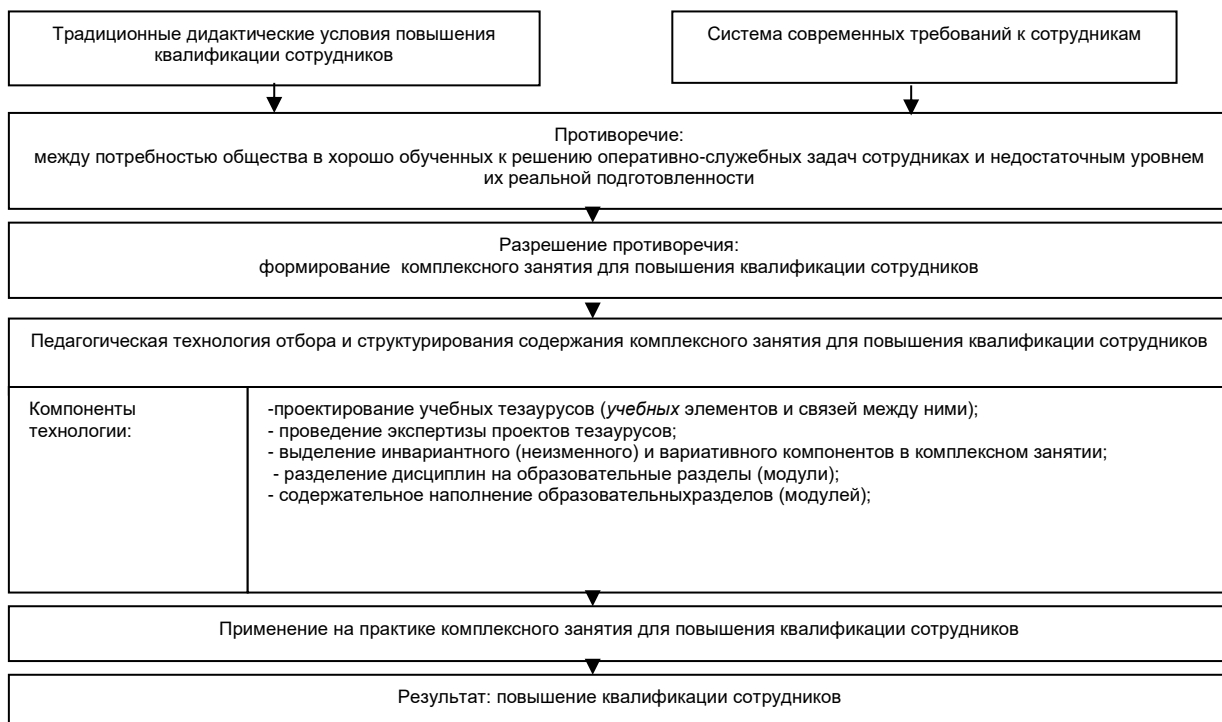
Составными частями подобного модуля являются учебные элементы (УЭ), представляющие собой содержательно и функционально взаимосвязанные структуры (см. Рисунок 1).



Рисунок 1 – Модель формирования комплексного занятия для повышения квалификации сотрудников. Составлено автором на основании [6, с. 12]

Анализ научной литературы показывает, что модульный принцип структурирования содержания комплексного занятия для повышения квалификации сотрудников является наиболее предпочтительным, так как он открывает более широкие возможности для реализации индивидуального подхода даже в рамках междисциплинарного взаимодействия. В связи с этим необходимо говорить о четкой структуре занятия, постановке целей, задач и проработке методов их достижения.

Модель структурирования содержания комплексного занятия для повышения квалификации сотрудников представлена ниже (см. Рисунок 2).



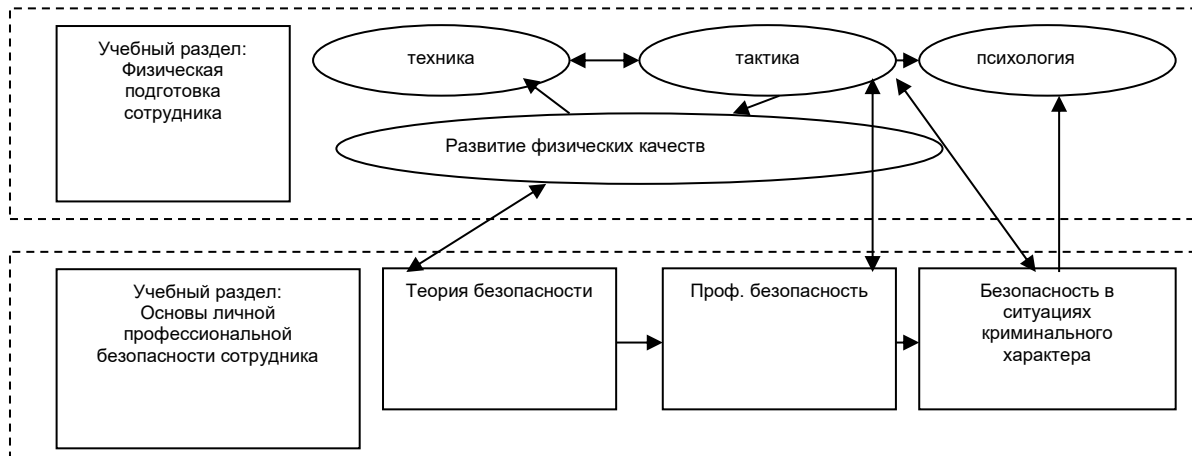
Составлено автором на основании [6, с. 12]

Рисунок 2 – Модель проектирования технологии отбора и структурирования содержания комплексного занятия для повышения квалификации сотрудников

Базовым материалом для комплексного занятия, предназначенного для повышения квалификации сотрудников, являются определенные для изучения учебные дисциплины, входящие в традиционную программу при которой они как правило, преподаются отдельно и в установленной последовательности. Без определения взаимосвязи с другими дисциплинами, которые важны в рамках профессиональной деятельности данной категории обучаемых сложно говорить об эффективном повышении квалификации и поэтому в программу курсов необходимо включать модульные компоненты занятий.

В таком случае формирование модулей начинается с общего анализа, в ходе которого устанавливаются междисциплинарные связи с другими учебными разделами и темами, в результате которых учебный материал вытекает из этой системы связей формируя единое образовательное пространство.

В качестве примера можно привести взаимосвязи между дисциплинами «Физическая подготовка» и «Основы личной профессиональной безопасности сотрудника» (см. Рисунок 3).



Составлено автором на основании [7, с. 34]

Рисунок 3 – Схема выделения из учебных разделов отдельных дисциплин основных блоков и установление связей между ними.

Таким образом, в контексте дифференциации блоков и связей между ними, формируются комплексные занятия для оптимизации учебного процесса в ходе повышения квалификации.

Отдельно необходимо говорить о системе оценки прикладной обученности сотрудников, оценке качества образования. Обратная связь в данном вопросе очень значима для понимания степени достижения результатов по поставленным целям и задачам на проведение комплексных занятий в ходе повышения квалификации. Она заключается не только в проведении опросов, анкет и выявлении мнения относительно процесса подготовки. Она включает в себя мониторинг качества знаний, определение объема информации, усвоенной слушателями, а также уровень полученных практических навыков.

#### Выводы

На основе анализа источников изученной нами литературы можно подчеркнуть значимость интеграции комплексных занятий в процесс повышения квалификации сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел. Они представляют собой обобщенный модуль, построенный на основе данных из разных образовательных областей, но под влиянием общей темы, с конкретизацией задач, дополняющих друг друга.

Структурирование содержания обучения для повышения квалификации сотрудников подразумевает включение учебного материала из разных дисциплин в дидактическую структуру комплексного занятия. При этом важно, чтобы в процесс обучения включались элементы физической, психологической и знаниевой подготовки.

Сущность комплексного занятия заключается в моделировании учебной практико-направленной ситуации, наиболее приближенной к реальной деятельности сотрудников, в процессе реализации которой им будет необходимо комбинировать знания и навыки полученные из разных дисциплин. Подобное моделирование позволяет совершенствовать навыки, полученные на занятиях, адаптировать их к реальности, предвидеть потенциальные риски и угрозы.

Также в ходе исследования мы выявили условия, при которых интеграция комплексных занятий в процесс работы с сотрудниками специальных подразделений будет максимально эффективной. К их числу относятся:

- включение инвариантного и вариативного компонентов, адаптированных к потребностям и возможностям всех категорий слушателей, в том числе, имеющих специфические образовательные потребности;
- применение технологий качественного отбора и продуманного структурирования содержания учебного материала;
- проведение методической и педагогической экспертизы, которая обеспечит всестороннюю оценку предоставленного материала;
- реализацию модульности, с включением тематики из различных дисциплин, имеющих объективные связи между собой;
- обязательный разноплановый комплексный контроль подготовленности обучаемых, регулярный мониторинг качества образования [8, с. 177].

Значимость интеграции комплексных занятий в систему повышения квалификации сотрудников специальных подразделений очевидна. В первую очередь, она обуславливается тем, что в сравнительно ограниченный промежуток времени у них необходимо сформировать комплекс профессионально-значимых прикладных умений и навыков. Работа подобных специалистов характеризуется высокой степенью физической, нервно-эмоциональной и интеллектуальной напряженности и это является дополнительным стрессовым фактором при обучении. Таким образом, под комплексностью необходимо понимать не только межотраслевые знания, но и создание благоприятного психологического климата, соблюдение педагогических условий на занятиях, что позволит обеспечить наиболее эффективную подачу материала, его осознание и реализацию на практике обучающимися.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Измайлова Е.В. Специфика применения инновационных форм проведения учебных занятий на курсах повышения квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы. В книге: Права человека и подготовка специалистов для правоохранительных органов в контексте реализации уголовной и уголовно-исполнительной политики государства: отечественный и зарубежный опыт. материалы международной научно-практической конференции: в 2 ч. Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний. Владимир, 2013. С. 74-79
2. Сюзева А.П. Совершенствование системы обучения сотрудников УИС. В книге: Материалы межрегиональной научной конференции X Ежегодной научной сессии аспирантов и молодых ученых. в 4 т. Министерство образования и науки Российской Федерации; Вологодский государственный университет. 2016. С. 113-117
3. Демидов Ю.Н. Подготовка и проведение учебных занятий в образовательных организациях дополнительного профессионального образования системы МВД России. Домодедово: ВИПК МВД России. – 2015. – 76 с.
4. Груненок Ю.П. Подготовка и проведение учебных занятий в системе дополнительного профессионального образования МВД России при блочно-модульном (инновационном) обучении: учеб.-метод. пособие. – Домодедово: ВИПК МВД России. – 2021. – 123 с.
5. Никитин Ю.П. Проблемы междисциплинарных связей в образовательных организациях МВД России // Деятельность правоохранительных органов в современных условиях. Иркутск. – 2023. – С. 338-342.
6. Наговицын С.Г. Модель модульной программы повышения квалификации сотрудников МВД и пути ее реализации // Проблемы практической направленности обучения в юридическом вузе: Материалы межведом. конф.- Ижевск: ИФ НА МВД РФ. – 2007. – С. 12-17.
7. Дергачев В.Ф. Квалиметро – модульное структурирование содержания обучения в юридическом вузе // Инновации в профессиональном и технологическом образовании: квалиметрия, деонтология, текстология: Материалы межрегион. конф. -Ижевск: ИжГТУ. – 2007 – С. 34-37.
8. Харечкин А.Н. Отдельные вопросы по междисциплинарному взаимодействию в рамках изучения дисциплины «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел» в образовательных организациях МВД России // В сборнике: Физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Сборник научных статей Всероссийского конкурса. Редколлегия: Р.В. Камнев, О.С. Панова, Д.Г. Овечкин [и др.]. Волгоград, 2023. С. 176-179.
9. Боровицкая Ю. В. Специфика аксиологической подготовки студентов юридических направлений / Ю. В. Боровицкая, И. В. Власюк, М. А. Орехова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2025. – № 6. – С. 130-135.

10. Мелентьев А. В. Психологические особенности общения в процессе прохождения повышения квалификации сотрудниками специальных подразделений // Образование и право. 2021. №2. С. 403-406.

11. Смирнова Ю. В., Семенов А. В., Демеш В. П., Кривошеков В. Г. Методика развития физических качеств, приоритетных для повышения эффективности огневой подготовки сотрудников спецподразделений // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. №11 (201). С. 415-422.

#### **COMPLEX TRAINING DURING PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE CASE OF SPECIAL UNITS EMPLOYEES**

*Kharechkin A.N., Katunina N.P., Kudryavtsev R.A., Gadzhiev M.A.*

This work is devoted to studying the possibilities of effective use of complex training sessions with employees of special units. The need to increase the level of competence of employees is due to the growing number of social problems, non-standard, conflict, and stressful situations associated with dangers and risks, which require precise work, prompt action, and extensive knowledge. Only highly competent specialists with relevant knowledge and practical skills can handle such situations. Employees of special units of internal affairs bodies belong to this category of specialists.

The need for continuous training and professional development of such employees is driven by the strategic objectives of departmental policy in the field of optimizing practice-oriented training for this category of Ministry of Internal Affairs employees. The study of the aspects of using integrated training technology in professional development highlights the need to improve the educational process aimed at developing practical skills for responding to extreme and dangerous situations in the shortest possible time. By utilizing both traditional and innovative teaching methods, interdisciplinary connections that are unified by a common theme, it is necessary to develop and test a model of professional development that incorporates integrated training. This will ensure the inclusion of various branches of knowledge in training.

This is why the purpose of this work is to study the specifics of integrating comprehensive training into the professional development process for employees of special units. The object is the educational process of professional development courses, and the subject is the implementation of comprehensive training.

**Keywords:** advanced training, police officers, comprehensive training, methodology, interdisciplinary activities, practice-oriented training, physical training, and professional activities.



---

Учредитель: Алагаева Кавсарат Юсуповна  
344114, РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г.О. ГОРОД РОСТОВ-НА-ДОНУ,  
Г РОСТОВ-НА-ДОНУ, УЛ БОРЯНА, Д. 20, 24  
Издатель: Общество с ограниченной ответственностью  
"Издательско-полиграфический центр "Научная книга"  
Адрес издательства: 394030, г. Воронеж, ул. Средне-Московская, 32е, офис 3  
Отпечатано в типографии ИП Алагаева Кавсарат Юсуповна  
Адрес типографии: 344114, РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г.О. ГОРОД РОСТОВ-НА-ДОНУ,  
Г. РОСТОВ-НА-ДОНУ, УЛ БОРЯНА, Д. 20, 24,  
ISSN (электронная версия) 3034-2058  
Сайт издательства: <https://pedproect.ru/>  
Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:  
серия Эл № ФС77-87095 от 01 апреля 2024 г.  
ФЕДЕРАЛЬНАЯ СЛУЖБА ПО НАДЗОРУ В СФЕРЕ СВЯЗИ, ИНФОРМАЦИОННЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ И МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ (РОСКОМНАДЗОР)  
Дата выхода номера в свет 25.12.2025г.  
Издание электронное