

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



№ 1 (29) 2026

Научно-практический журнал

КОНСТРУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

CONSTRUCTIVE PEDAGOGICAL NOTES

Гутова Наталья Викторовна

главный редактор, директор, доцент, кандидат филологических наук,
Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

Новосибирск

Учредитель: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

Журнал зарегистрирован:

Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ: ЭЛ № ФС 77-85707 от 28.07.2023
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Главный редактор:

Гутова Наталья Викторовна, канд. филол. наук, доц., директор, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

Заместители главного редактора:

Шаталова Наталья Петровна, канд. физ.-мат. наук, доц., проф. РАЕ, проф. кафедры математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия;

Тарасова Ольга Анатольевна, канд. пед. наук, доц., зам. директора, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

Ответственный секретарь:

Мезенцева Олеся Ивановна, канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

Редакционная коллегия:

А. Н. Томили, д-р пед. наук, проф. кафедры судовождения, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск, Россия;

Е. В. Кузнецова, канд. пед. наук, доц. Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия;

И. А. Дудковская, канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия;

Л. П. Ильченко, д-р пед. наук, проф. кафедры профессиональной педагогики, психологии и культурологии, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск, Россия;

М. В. Слепцова, д-р пед. наук, проф., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия;

Н. А. Заиченко, учитель, зам. директора по учебно-методической работе, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 3 Барабинского района Новосибирской области», г. Барабинск, Россия;

С. Н. Лукаш, д-р пед. наук, доц., проф. кафедры теории истории педагогики и образовательной практики, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, Россия;

Ф. Д. Буятова, директор, «Школа интеллекта», г. Баку, Республика Азербайджан;

Ю. А. Шулекина, канд. пед. наук, доц. кафедры логопедии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Журнал основан в 2013 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Адрес редакции: 632387, Новосибирская область, г. Куйбышев, ул. Молодежная, д. 7. +7 (383 62) 51 616, E-mail: kon_ped_zam@mail.ru Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 14,0. Уч.-изд. л. 11,2. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 06.04.2026. Сайт журнала https://kf-journal.ru/
--	--

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Дудковская И. А.</i> Развитие учебной мотивации обучающихся 9 классов на уроках информатики.....	5
<i>Дудковская И. А.</i> Применение элементов интерактивного обучения для развития коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики.....	17
<i>Ижденева И. В.</i> Организация самостоятельной работы обучающихся при подготовке к ОГЭ по информатике.....	27
<i>Мартусевич О. С.</i> Интеграция визуальных средств в профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на начальном уровне: из опыта работы со студентами-медиками на уроках английского языка и РКИ.....	36
<i>Тарасова О. А.</i> Дивергентные задачи как средство развития креативности обучающихся.....	44

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Гавенко Н. В.</i> Возможности дистанционной формы обучения в образовательном процессе при обучении иностранному языку.....	55
<i>Козлова О. Б.</i> Межкультурная коммуникация на уроках английского языка: методические стратегии формирования толерантности и эмпатии у обучающихся.....	64
<i>Шерехова О. М.</i> Использование коммуникативных методик в процессе обучения русскому языку как иностранному.....	73

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

<i>Мезенцева О. И.</i> Дидактический потенциал педагогических технологий в развитии элементов логического мышления дошкольников.....	82
--	----

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кузнецова Е. В.</i> Социально-психологические детерминанты суицидального риска в период подростничества.....	92
<i>Кузнецова Е. В.</i> Социализированность подростков, склонных к риску.....	104
<i>Лукьянова Н. А.</i> Психолого-педагогические основы обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья на начальном уровне образования.....	115
<i>Тарасова О. А.</i> Формирование инклюзивной компетентности бакалавров педагогических вузов.....	124
<i>Таскаева А. Р.</i> Расширение текстовых форматов в обучении смысловому чтению детей с ТНР в современной общеобразовательной школе.....	135
<i>Тычковская М. С.</i> Лингвистический аспект коррекционной работы логопеда ДОО по формированию лексики наречий.....	148

CONTENT

TECHNOLOGIES IN EDUCATION

<i>Dudkovskaya I. A.</i> Development of educational motivation of 9th grade students in computer science lessons	5
<i>Dudkovskaya I. A.</i> The use of interactive learning elements for the development of communicative universal learning activities of students in computer science lessons	17
<i>Izhdeneva I. V.</i> Organizing students' independent work in preparation for the main state examination (OGE) in informatics	27
<i>Martusevich O. S.</i> Visual aids in professionally-oriented language teaching at elementary level: based on experience of teaching English and Russian as a foreign language to medical students.....	36
<i>Tarasova O. A.</i> Divergent tasks as a means of developing students' creativity	44

METHODOLOGY OF MODERN EDUCATION

<i>Gavenko N. V.</i> The possibilities of distance learning in the educational process of teaching a foreign language.....	55
<i>Kozlova O. B.</i> Intercultural communication in English lessons: methodological strategies for developing tolerance and empathy in students.....	64
<i>Sherekhova O. M.</i> The use of communicative methods in the process of teaching Russian as a foreign language	73

PRE-SCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING

<i>Mezentseva O. I.</i> The didactic potential of pedagogical technologies in the development of elements of logical thinking in preschoolers	82
---	----

INTERDISCIPLINARY ISSUES OF MODERN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

<i>Kuznetsova E. V.</i> Socio-psychological determinants of suicidal risk during adolescence	92
<i>Kuznetsova E. V.</i> Socialization of risk-prone adolescents.....	104
<i>Lukyanova N. A.</i> Psychological and pedagogical foundations of teaching a foreign language to children with disabilities at the primary level of education.....	115
<i>Tarasova O. A.</i> Formation of inclusive competence of bachelors of pedagogical universities.....	124
<i>Taskaeva A. R.</i> The expansion of text formats in teaching semantic reading to children with severe speech disorders in a modern comprehensive school.....	135
<i>Tychkovskaya M. S.</i> Linguistic aspect of correctional work of a speech therapist of a preschool educational institution on the formation of adverb vocabulary	148

Научная статья

УДК 372.8

Развитие учебной мотивации обучающихся 9 классов на уроках информатики

Дудковская Ирина Алексеевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Настоящая статья посвящена исследованию влияния различных способов и методов обучения на развитие учебной мотивации при обучении информатике. Цель статьи – исследование средств развития мотивации обучающихся на уроках информатики. *Методология.* Теоретико-методологическую основу исследования составили исследования теории феноменологии и формирования мотивационной сферы обучающихся Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой; исследования В. А. Сластенина, В. И. Андреева, А. К. Марковой о педагогических условиях и способах развития учебной мотивации обучающихся. В ходе исследования применены следующие методы: теоретический педагогический анализ, систематизация и сравнение полученных данных, проведение анкетирования. *Результаты исследования.* В статье раскрываются теоретические подходы в понимании учебной мотивации, факторы, влияющие на формирование учебной мотивации обучающихся основной школы, выявляются педагогические условия развития учебной мотивации обучающихся 9 класса при обучении информатике. *В заключении* автор приходит к выводу, что наиболее эффективными способами развития учебной мотивации школьников на уроках информатики являются апелляция к жизненному опыту школьников, создание проблемной ситуации, решение нестандартных задач, применение игровых технологий, использование творческих заданий на уроке. Данная статья ориентирована на разработку практико-ориентированных решений, которые будут полезны как для начинающих, так и для опытных педагогов.

Ключевые слова: мотивация; учебная мотивация; способы развития учебной мотивации; обучение информатике

Для цитирования: Дудковская И. А. Развитие учебной мотивации обучающихся 9 классов на уроках информатики // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 5–16.

Development of educational motivation of 9th grade students in computer science lessons

Dudkovskaya Irina Alekseevna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch,
Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. This article focuses on the impact of various teaching methods on the development of learning motivation in computer science education. The purpose of the article is to study the means of developing students' motivation in computer science lessons. *Methodology.* The theoretical and methodological basis of the research consisted of: studies of the theory of phenomenology and the formation of the motivational sphere of students L. I. Bozhovich, A. N. Leontieva, A. K. Markova; studies by V. A. Slastenin, V. I. Andreev, A. K. Markova on pedagogical conditions and ways of developing educational motivation of students. The following methods were used in the course of the study: theoretical pedagogical analysis, systematization and comparison of the data obtained, and conducting questionnaires. *Results of the study.* The article reveals theoretical approaches to understanding educational motivation, factors influencing the formation of educational motivation of primary school students, and identifies the pedagogical conditions for the development of educational motivation of 9th grade students in computer science education. *In conclusion,* the author comes to the conclusion that the most effective ways to develop students' learning motivation in computer science lessons are: appealing to the life experience of schoolchildren, creating a problematic situation, solving non-standard tasks, using game technologies, using creative tasks in the classroom. This article is focused on developing practice-oriented solutions that will be useful for both novice and experienced teachers.

Keywords: motivation; educational motivation; ways of developing educational motivation; computer science education

For citation: Dudkovskaya I. A. Development of educational motivation of 9th grade students in computer science lessons. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 5–16.

Введение. В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, на основе которого реализуется цель подготовки успешного выпускника основной школы, его «портрет» подробно описан в Законе об образовании. Анализ теоретической литературы позволил обнаружить противоречие между необходимостью формирования у обучающихся внутренней учебно-познавательной мотивации и недостаточной разработанностью методического обеспечения по ее развитию у обучающихся 9 классов на уроках информатики [10–12]. Для разрешения данного противоречия в ходе проведенного исследования необходимо ответить на вопросы: в чем заключается сущность понятия «учебная мотивация»; каковы факторы, влияющие на формирование учебной мотивации обучающихся основной школы; каковы педагогические условия развития учебной мотивации обучающихся 9 классов на уроках информатики; каковы особенности проектирования учебного занятия по информатике с целью развития учебной мотивации обучающихся 9 классов.

Методология. Теоретико-методологическую основу составили исследования теории феноменологии и формирования мотивационной сферы обучающихся Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой; исследования В. А. Сластенина, В. И. Андреева, А. К. Марковой о педагогических условиях и способах развития учебной мотивации обучающихся. В ходе исследования были применены следующие методы: теоретический педагогический анализ, систематизация и сравнение полученных данных, проведение анкетирования.

Результаты исследования, обсуждение. Д. К. Маккеланд утверждает, что абсолютно все мотивы и потребности индивида приобретаются и вырабатываются в ходе его онтогенетического развития. Мотив в данном случае выступает в качестве стремления к достижению определенных достаточно общих целевых состояний, способов удовлетворения либо же результатов. Мотив достижения изучается автором как корень, первоисточник человеческого поведения в целом [7].

Расширив и детализировав авторскую концепцию Л. И. Божович, А. К. Маркова формулирует собственную классификацию мотивов обучения, дополнительно дифференцируя каждую из выделенных ранее групп. Так, внутри системы познавательных мотивов выделяются:

- широкие познавательные мотивы (отражают направленность личности на усвоение системы новых знаний, включающих в себя научные факты, феномены, теоретические закономерности),
- учебно-познавательные мотивы (нацеленность ученика на усовершенствование практических приемов получения знаний, в том числе в рамках самостоятельной работы),
- мотивы самообразования (направленность обучающегося на усвоение дополнительных сведений, касающихся изучаемого предмета, самостоятельная разработка индивидуальной программы личностного самосовершенствования).

М. В. Матюхина, в свою очередь, указывает на необходимость описывать учебные мотивы исходя из двух основных критериев, в числе которых выступает их содержательная направленность и степень сформированности (состояние на актуальный момент). Следует отметить, что состояние мотивации определяется не только уровнем, но и степенью личностной осознанности, пониманием значимости реализуемой деятельности [9].

Описанные выше критерии могут служить основанием для создания классификации видов учебных мотивов. Формирование учебной мотивации и мотивов учения школьников зависит от разных условий [1–6]. Огромную роль в формировании учебно-познавательной мотивации играют индивидуально-психологические особенности учителя.

А. К. Маркова [8] выделяет наиболее эффективные способы формирования учебной мотивации школьников на уроках информатики:

- апелляция к жизненному опыту школьников;
- создание проблемной ситуации;
- решение нестандартных задач;
- применение игровых технологий;
- использование творческих заданий на уроке.

Далее представим детальное рассмотрение этих способов формирования учебной мотивации школьников, иллюстрируя примерами заданий по информатике, которые могут быть полезны при обучении обучающихся 9 классов.

Апелляция к жизненному опыту школьников

Задание 1

Урок «Информатика».

Тема «База данных как модель предметной области».

Класс: 9

Этап урока: актуализация знаний, постановка цели и задач урока

Задание «Товар»

Ребята, когда вы хотите купить какой-либо товар, например, телефон, на что вы обращаете свое внимание в первую очередь? (отвечают)

Хорошо. Когда с моделью телефона, его техническими характеристиками мы разобрались, нам следует найти и купить данный телефон, но как это сделать? (отвечают)

Разбор задания

При выполнении задания «Товар» у обучающихся развивается система социальных мотивов учебной деятельности, а именно: узкие социальные (позиционные) мотивы, стимулирующие построение продуктивных межличностных отношений и мотивы социального сотрудничества, побуждающие обучающихся к межличностному взаимодействию в процессе решения учебных задач.

Смысл задания заключается в том, что с обучающимися обсуждаются хорошо знакомые им ситуации, понимание сути которых возможно лишь при изучении предлагаемого материала. Вначале, вместе с обучающимися необходимо определиться с видом приобретаемого товара. Затем решается вопрос об его технических характеристиках. Далее необходимо рассмотреть все возможности приобретения товара с характеристиками, названными детьми. Предлагаемые детьми варианты весьма разнообразны, но непременно прозвучит такой способ, как поиск фирмы, специализирующейся на продажах техники посредством сети Интернет. Таким образом, есть возможность поиска конкретной информации в базах данных, что, кстати, и является основной темой урока.

Кроме того, обращение к опыту детей – это не только прием для создания мотивации. Более важно то, что учащиеся видят применимость получаемых ими знаний в практической деятельности.

Задание 2

Урок «Информатика»

Тема «Информационное общество: возможности и проблемы»

Класс: 9

Этап урока: актуализация знаний, постановка цели и задач урока

Задание «Опасный интернет»

Ребята, мы с вами говорили на прошлом уроке, что интернет отнюдь не безопасное место. Скажите мне, сталкивались ли вы когда-нибудь с мошенниками в интернете? При каких ситуациях? Бывало ли у вас такое, что ваш друг по переписке внезапно стал просить деньги, а через некоторое время его страничка была заблокирована? Что нужно делать в первую очередь, если с вами связался мошенник? Скажите тогда, как стоит себя вести в интернете и что делать нельзя, чтоб не попасть на удочку мошенникам, не поймать лишний вирус на ваше устройство?

Разбор задания

Задание «Опасный интернет» способствует развитию у обучающихся системы социальных мотивов учебной деятельности, а именно: *узких социальных (позици-*

онных) мотивов, стимулирующих построение продуктивных межличностных отношений и мотивов социального сотрудничества, побуждающих обучающихся к межличностному взаимодействию в процессе решения учебных задач.

Смысл задания заключается в том, что с обучающимися обсуждаются хорошо знакомые им ситуации, понимание сути которых возможно лишь при изучении предлагаемого материала. Данная дискуссия поможет обучающимся быстро и с интересом настроиться на работу, ведь они сами могли столкнуться с подобной проблемой или еще столкнутся в будущем.

Создание проблемной ситуации

Задание 1

Урок «Информатика»

Тема «Электронные таблицы»

Класс: 9

Этап урока: актуализация знаний, постановка цели и задач урока

Задание «Корзина идей»

Перед вами корзина идей, которую вы должны заполнить своими предположениями на вопрос «Что такое электронные таблицы?» Предлагаю вам разделиться на пары и совместно подготовить ответ.

Разбор задания

Задание «Корзина идей» способствует развитию у обучающихся учебно-познавательных мотивов, стимулирующих обучающихся на овладение способами учебной деятельности, в том числе в контексте самостоятельной работы, а также системы социальных мотивов учебной деятельности: узких социальных (позиционных) мотивов, стимулирующих построение продуктивных межличностных отношений и мотивов социального сотрудничества, побуждающих обучающихся к межличностному взаимодействию в процессе решения учебных задач.

Задача заключается в постановке проблемы при проверке логических умений обучающихся. Дети, работая в парах, выстраивают свои предположения по заданной проблеме, подготавливая ответ, затем обсуждают с учителем и делают выводы. Ответы не должны повторяться.

Задание 2

Урок «Информатика»

Тема «Обработка одномерных массивов целых чисел на языке Python»

Класс: 9

Этап урока: рефлексия

Задание «Оцени себя сам»

Перед каждым из вас лежит карточка с заданием, целью которого является оценка вашей сегодняшней работы на уроке. Обведите нужную цифру в каждой строчке, а затем поставьте себе отметку, опираясь на количество полученных баллов. Я посмотрю, как вы себя оценили и поставлю каждому соответствующую отметку, но прошу без обмана, ведь ваша отметка будет зависеть и от моего мнения.

«Я»:

0 – ничего не делал;

1 – иногда отвечал на вопросы;

2 – активно работал.

«Мы»:

0 – я ничего не делал;

1 – мне помогли одноклассники;

2 – мне помог учитель;

3 – я сам разобрался с решением задач;

4 – я помог одноклассникам.

«Дело»:

0 – ничего не понял на уроке;

1 – узнал что-то новое;

2 – с темой урока уже был ознакомлен и могу это доказать.

Общая сумма набранных баллов и отметка:

6–8 баллов – «5»;

4–5 баллов – «4»;

3 балла – «3»;

0–2 баллов – «2».

Разбор задания

Задание «Оцени себя сам» способствует развитию *мотивов самообразования*, стимулирующих направленность обучающихся на усвоение дополнительных сведений, касающихся изучаемого предмета, самостоятельной разработки индивидуальной программы личностного самосовершенствования.

Задание заключается в анализе поведения и качества работы на уроке. Обучающиеся в процессе самооценки получают возможность не только посмотреть на свою работу со стороны, но и продумать действия, чтобы исправить ошибки в будущем.

Решение нестандартных задач

Задание 1

Урок «Информатика»

Тема «Информационные ресурсы и сервисы Интернета»

Класс: 9

Этап урока: актуализация знаний и постановка цели и задач урока

Задание «Отгадайка»

Предлагаю вам решить пару загадок, которые помогут узнать, какая тема урока будет сегодня.

На столе стоит сундук,

В сундуке окошко,

Можно видеть чудеса,

Если знать немножко.

(Компьютер)

Он умен не по годам

И похож на чемодан.

(Ноутбук)

Он знает всё и даже больше,

И к нам на помощь поспешит.

Любой вопрос, пусть очень сложный,

Мгновенно с лёгкостью решит.

Плетёт свою он паутину,

Хотя, по сути, не паук.

Он видит всё. Вы догадались?

А, ну-ка, что это за друг?

(Интернет)

Средство связи редким было,

А сейчас – у всех оно.

Вот уже беспроводное,

Раньше – оптоволокно.

(Интернет)

Разбор задания

Задание «Отгадайка» способствует развитию:

- широких познавательных мотивов, состоящих в ориентации школьников на овладение новыми знаниями;
- узких социальных (позиционных) мотивов, стимулирующих построение продуктивных межличностных отношений;
- мотивов социального сотрудничества, побуждающих обучающихся к межличностному взаимодействию в процессе решения учебных задач.

Смысл задания заключается в анализе предлагаемой информации (загадок) и представлении итогового ответа. Данная методика работы позволяет выявить уровень сформированности знаний обучающихся.

Задание 2

Урок «Информатика»

Тема «Локальные и глобальные компьютерные сети».

Класс: 9

Этап урока: первичное закрепление новых знаний

Задание «Найди нужное»

Решите задачи, в которых есть лишние, недостающие или противоречивые данные.

1. $40 \text{ Мбит/с} = ? * 10^7 \text{ ?бит/с}$.
2. $2^? \text{ Гбит/с} = 2 * 10^4 + 7 * 10^3 \text{ ?бит/с}$.
3. $??5? \text{ Кбит/с} = 4,055 \text{ Мбит/с}$.
4. Сервер – это мощный компьютер, постоянно подключенный к сети, к которому подключаются другие компьютеры, абоненты?
5. Верно ли, что бит – это основная единица измерения скорости передачи данных?

Разбор задания

Задание «Найди нужное» способствует развитию: *широких познавательных мотивов*, состоящих в ориентации школьников на овладение новыми знаниями, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся в учебном процессе.

Задание заключается в анализе полученной информации, выявлении лишней информации с последующим решением поставленной задачи. Данная методика работы позволяет выявить уровень сформированности знаний обучающихся.

Применение игровых технологий

Задание 1

Урок «Информатика»

Тема «Локальные и глобальные компьютерные сети».

Класс: 9

Этап урока: первичное закрепление новых знаний

Задание «Верю, не верю»

1. Верите ли вы в то, что каждый день люди по всему миру отправляют около 360 млрд электронных писем? Ответ: да

2. Тима Бернерса-Ли считают изобретателем интернета, он разработал систему, позволившую упрощенно использовать интернет. Верите ли вы, что за эту заслугу королева Елизавета II лично посвятила его в рыцари? Ответ: Да. Это было в 2004 г.

3. Верите ли вы в то, что всё население России пользуются интернетом? Ответ: Нет. По статистике, около 15 млн людей интернетом не пользуются, считая, что он не интересен и не нужен им.

4. Верите ли вы в то, что трафик интернета генерируют люди? Ответ: Нет. Основная доля сетевых запросов приходится на автоматизированных ботов. Их создают программисты для служебных целей. К сожалению, многие из них являются вредоносными программами.

5. Верите ли вы в то, что Яндекс появился раньше Google? Ответ: Да. Яндекс был создан в 1997 г., а Google в 1998.

6. Верите ли вы в то, что пользователей интернета больше среди людей, которые выходят в интернет из компьютера, нежели среди мобильных устройств, таких как телефон, планшет? Ответ: Нет. Пользоваться интернетом можно с различных устройств, среди которых мобильные устройства занимают лидирующие позиции. Около 4,28 млрд пользователей подключаются к Интернету через мобильные устройства.

7. Верите ли вы в то, что первым используемым смайликом был :-)? Ответ: да

8. Верите ли вы в то, что в Америке самый быстрый интернет в мире? Ответ: Нет. В Сингапуре самый быстрый интернет. Там используется самое быстрое фиксированное широкополосное соединение, которое составляет 213,2 Мбит/с. Россия на 64 месте и имеет в среднем скорость интернета 87,7 Мбит/с. Сингапур – маленький высокоурбанизированный остров-город-государство в Юго-Восточной Азии, расположен в южной оконечности Малайского полуострова, между Малайзией и Индонезией.

9. Верите ли вы в то, что с помощью первой веб-камеры следили за приготовлением кофе? Ответ: Да. Устройство было установлено в Кембриджском университете. Установили его студенты для того чтобы точно знать, когда сварится свежий кофе. Видеопоток представлял собой черно-белую картинку размером 128 на 128 пикселей.

10. Верите ли вы в то, что в мире есть несколько человек, которые имеют физические ключи к интернету и могут его контролировать? Ответ: Да. Всего 7 человек в мире имеют физические ключи к интернету. Данные ключи соединяются в один мастер-ключ и могут быть использованы для перезагрузки интернета.

Разбор задания

Задание «Верю, не верю» способствует развитию у обучающихся узких социальных (позиционных) мотивов, стимулирующих построение продуктивных межличностных отношений и мотивов социального сотрудничества, побуждающих обучающихся к межличностному взаимодействию в процессе решения учебных задач.

Смысл задания заключается в анализе информации, является ли она истинной или ложной. Для начала обучающиеся внимательным образом исследуют пред-

ложенную информацию, а затем выдвигают свое мнение на счет ее правдивости. Данная методика работы позволяет выявить уровень сформированности знаний обучающихся.

Задание 2

Урок «Информатика»

Тема «Моделирование как метод познания»

Класс: 9

Этап урока: первичное закрепление новых знаний

Задание «Крокодил»

Обучающиеся принимают участие в игре, участникам которой нужно показывать и отгадывать модель того, что они показывают при помощи жестов, движений и мимики.

Разбор задания

Задание «Крокодил» способствует развитию узких социальных (позиционных) мотивов, стимулирующих построение продуктивных межличностных отношений, отстаивание собственной позиции и мотивов социального сотрудничества, побуждающих обучающихся к межличностному взаимодействию в процессе решения учебных задач.

Смысл задания заключается в анализе полученной информации и выявления сути показанного. Данная игровая ситуация способствует активизации интеллектуальной деятельности и формированию позитивного эмоционального фона. В ходе игры обучающиеся делятся на команды. После этого обучающиеся из противоположных команд внимательным образом исследуют предложенную информацию, а затем выдвигают свое мнение. Данная методика работы позволяет выявить уровень сформированности знаний обучающихся.

Использование творческих заданий на уроке

Задание 1

Урок «Информатика»

Тема «Конструирование алгоритмов»

Класс: 9

Этап урока: первичное закрепление новых знаний

Задание «Моя черепашка»

Используя линейку и карандаш (или ручку), нарисуйте на листе тетради в клетку несложную фигуру и поменяйтесь рисунком с соседом по парте, который должен будет в среде КуМир создать собственный алгоритм для исполнителя «Черепашка», чтобы построить фигуру, изображенную на вашем рисунке.

Разбор задания

Задание «Моя черепашка» способствует развитию широких познавательных мотивов, состоящих в ориентации школьников на овладение новыми знаниями и мотивов социального сотрудничества, побуждающих обучающихся к межличностному взаимодействию в процессе решения учебных задач.

Задание направлено на стимулирование творческой и интеллектуальной активностей обучающихся. Смысл задания состоит в создании несложной фигуры на листе тетради, разлинованном в клетку. Обучающимся предлагается обменяться своими работами, провести анализ созданного рисунка и составить алгоритм программы в среде КуМир, чтобы исполнитель «Черепашка» смог повторить данную

фигуру. Данная методика работы позволяет выявить уровень сформированности знаний обучающихся.

Задание 2

Урок «Информатика»

Тема «Моделирование как метод познания»

Класс: 9

Этап урока: домашнее задание

Задание «Моделька»

В качестве домашнего задания предлагаю вам сделать модель из любого материала (картон, пластилин, цветная бумага) на темы, которые я сейчас озвучу.

Обучающиеся разбиваются по группам из 3 человек и каждой группе дается своя тема модели.

Разбор задания

При выполнении задания «Моделька» у обучающихся развиваются мотивы самообразования, так как их деятельность направлена на усвоение дополнительных сведений, касающихся изучаемого предмета для создания собственного проекта, а после – на самоанализ с разработкой индивидуальной программы личностного самосовершенствования.

Задание ориентировано на развитие творческих способностей обучающихся, которым предлагается создать определенную тематическую модель. Данная форма организации домашней самостоятельной работы не только способствует развитию креативности обучающихся, но и является эффективным средством закрепления пройденного материала.

Заключение. Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что категориальный аппарат проблемы мотивации характеризуется сложностью, разнообразием понятий и множеством их значений. Важно отметить, что учебную мотивацию следует рассматривать как систему, включающую набор взаимосвязанных потребностей, интересов, мотивов, целей и намерений обучения, способов реагирования на учебные ситуации, ожиданий, представлений о собственном потенциале и достижениях, отношения к успеху и неудаче и других компонентов.

Выделяются следующие факторы, влияющие на формирование учебной мотивации обучающихся основной школы:

- внутренние: личностный потенциал обучающегося, уровень притязаний и иерархия потребностей, уровень развития интеллектуальных способностей;
- внешние: качество преподавания и личность учителя, психологический климат в семье и классе, отношение родителей к учебной деятельности ребенка, сложность учебной программы, ее перегруженность, применение в образовательном процессе интерактивных технологий, обновление содержания и укрепление межпредметных связей, совершенствование методов обучения, прежде всего проблемно-развивающего, модернизация структуры урока, расширение форм самостоятельной работы на уроке, активизация деятельности школьников на уроке, система работы по воспитанию приемов самообразования.

Особенностью мотивации учебной деятельности школьников основной школы (5–9 классы) является возникновение у школьника стойкого интереса к определенному предмету и снижение к другим, которые не воспринимаются как значимые для будущего личностного и профессионального самоопределения.

Список источников

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
2. Дудковская И. А. Некоторые аспекты организации интерактивного обучения // Конструктивные педагогические заметки. – 2023. – № 11-2(20). – С. 109–119.
3. Дзэк К. Установка на развитие. Как добиться успеха. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 320 с.
4. Зенкова Л. А. Учебная мотивация: исторические подходы к пониманию феномена и современное состояние проблемы [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4 (65). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-motivatsiya-istoricheskie-podhody-k-ponimaniyu-fenomena-i-sovremennoe-sostoyanie-problemy> (дата обращения: 10.11.2025).
5. Изденева И. В. Возможности наличия обучения для развития учебно-познавательной мотивации обучающихся // Дистанционное обучение: актуальные вопросы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: ЧРИО, 2020. – С. 104–107.
6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: МГУ, 1971. – 43 с.
7. Макклелланд Д. Мотивация человека / пер. с англ.; науч. ред. проф. Е. П. Ильина. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
9. Матюхина М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 95 с.
10. Психология мотивации и эмоций: хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 704 с.
11. Разумовская Е. Р. Индивидуально-психологические особенности педагога как фактор развития мотивации учения у старшеклассников [Электронный ресурс] // Омский научный вестник. – 2019. – № 1 (75). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-osobennosti-pedagoga-kak-faktor-razvitiya-motivatsii-ucheniya-u-starsheklassnikov> (дата обращения: 14.10.2025).
12. Тарасова О. А. Геймификация образовательного процесса как средство повышения познавательной мотивации обучающихся // Развитие современного образования в контексте педагогической компетентологии: материалы III Всероссийской научной конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 119–121.

References

1. Bozhovich L. I. *Problems of Personality Formation: Selected Psychological Works*. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK Publ., 1997, 352 p. (In Russian)
2. Dudkovskaya I. A. Some aspects of the organization of interactive learning. *Constructive pedagogical notes*, 2023, no. 11-2 (20), pp. 109–119. (In Russian)
3. Dweck K. *The development mindset. How to succeed*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2018, 320 p. (In Russian)
4. Zenkova L. A. Educational motivation: historical approaches to understanding the phenomenon and the current state of the problem. *The world of science, culture, and education*, 2017, no. 4 (65). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-motivatsiya-istoricheskie-podhody-k-ponimaniyu-fenomena-i-sovremennoe-sostoyanie-problemy> (accessed: 15.05.2025). (In Russian)
5. Izhdeneva I. V. The possibility of having training for the development of educational and cognitive motivation of students. *Distance learning: current issues*: collection of

materials of the All-Russian scientific and practical conference. Cheboksary: CHRIO Publ., 2020, pp. 104–107. (In Russian)

6. Leontiev A. N. *Needs, motives and emotions*. Moscow: Moscow State University, 1971, 43 p. (In Russian)

7. McClelland D. *Human motivation*. Translated from English; scientific editor. prof. E. P. Ilyin. St. Petersburg: Peter, 2007, 672 p. (In Russian)

8. Markova A. K. *Formation of Learning Motivation at School Age: A Guide for Teachers*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1983, 96 p. (In Russian)

9. Matyukhina M. V. *The study and formation of learning motivation in younger schoolchildren*. Moscow: Pedagogika Publ., 1983, 95 p. (In Russian)

10. *Psychology of Motivation and Emotions: A. Reader*. edited by Yu. B. Gippenreiter, M. V. Falikman. Moscow: AST: Astrel Publ., 2009, 704 p. (In Russian)

11. Razumovskaya E. R. Individual Psychological Characteristics of a Teacher as a Factor in the Development of Learning Motivation in High School Students. *Omsk Scientific Bulletin*, 2019, no. 1 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-osobennosti-pedagoga-kak-faktor-razvitiya-motivatsii-ucheniya-u-starsheklassnikov> (accessed: 14.10.2025). (In Russian)

12. Tarasova O. A. Gamification of the educational process as a means of increasing cognitive motivation of students. *Development of modern education in the context of pedagogical competence*: proceedings of the III All-Russian Scientific Conference with international participation. Cheboksary: Sreda Publ., 2023, pp. 119–121. (In Russian)

Информация об авторе

И. А. Дудковская, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

I. A. Dudkovskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 13.09.2025

Одобрена после рецензирования: 13.10.2025

Принята к публикации: 13.11.2025

Received: 13.09.2025

Approved after review: 13.10.2025

Accepted for publication: 13.11.2025

Применение элементов интерактивного обучения для развития коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики

Дудковская Ирина Алексеевна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия*

Аннотация. Введение. Настоящая статья посвящена исследованию влияния применения элементов интерактивного обучения на развитие коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики. Цель статьи – исследование применения элементов интерактивного обучения на развитие коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики. *Методология.* Исследования, посвященные использованию интерактивных методов обучения для стимулирования коммуникативных навыков учащихся, были представлены в трудах таких ученых, как А. Ю. Прилепо, Л. В. Приступиной, Е. Е. Сивоконь, Н. И. Суворовой и др. Различные подходы к классификации интерактивных методов были изучены учеными, включая Ю. С. Арутюнова, С. С. Кашлева, Л. Н. Вавилову, Т. Н. Добрынину, Е. Я. Голанта, О. А. Голубкова, В. В. Гузеева, Е. С. Заир-Бек, М. В. Кларина и др. В ходе исследования применены следующие методы: теоретический педагогический анализ, систематизация и сравнение полученных данных. *Результаты исследования.* В статье раскрываются теоретические подходы к пониманию коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся, интерактивного обучения, выявляются педагогические условия развития коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся посредством использования элементов интерактивного обучения. *В заключении* автор приходит к выводу, что применение элементов интерактивного обучения позволяет развивать у обучающихся не только критическое мышление, творческие способности, но и коммуникативные универсальные учебные действия: коммуникативные умения и навыки, установку эмоциональных контактов. Статья ориентирована на разработку практикоориентированных решений, которые будут полезны как для начинающих, так и для опытных педагогов.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; коммуникативные универсальные учебные действия; интерактивные методы обучения

Для цитирования: Дудковская И. А. Применение элементов интерактивного обучения для развития коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 17–26.

The use of interactive learning elements for the development of communicative universal learning activities of students in computer science lessons

Dudkovskaya Irina Alekseevna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University,
Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. This article is devoted to the study of the impact of the use of interactive learning elements on the development of communicative universal learning activities of students in computer science lessons. The purpose of the article is to study the application of interactive learning elements to the development of communicative universal learning activities of students in computer science lessons. *Methodology.* Research on the use of interactive teaching methods to stimulate students' communication skills has been presented in the works of such scientists as A. Y. Prilepo, L. V. Pripodina, E. E. Sivokon, N. I. Suvorov, and others. Various approaches to the classification of interactive methods have been studied by scientists, including Y. S. Arutyunov, S. S. Kashlev, L. N. Vavilova, T. N. Dobrynina, E. Ya. Golanta, O. A. Golubkov, V. V. Guzeev, E. S. Zair-Bek, M. V. Klarin, and others. The following methods were used in the course of the study: theoretical pedagogical analysis, systematization and comparison of the data obtained. *The results of the study.* The article reveals theoretical approaches to understanding students' communicative universal learning activities and interactive learning, and identifies the pedagogical conditions for the development of students' communicative universal learning activities through the use of interactive learning elements. *In conclusion,* the author comes to the conclusion that the use of interactive learning elements allows students to develop not only critical thinking and creative abilities, but also universal communicative learning activities: communication skills, the establishment of emotional contacts. This article is focused on developing practice-oriented solutions that will be useful for both novice and experienced teachers.

Keywords: universal learning activities; communicative universal learning activities; interactive learning methods

For citation: Dudkovskaya I. A. The use of interactive learning elements for the development of communicative universal learning activities of students in computer science lessons. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 17–26.

Введение. В современном мире поток информации становится все более безграничным. Умение обмениваться мнениями, обсуждать результаты, искать и обрабатывать информацию – именно эти знания и умения учитель развивает в своих учениках, не только преподавая знания [1]. Поэтому для того, чтобы способствовать развитию коммуникативных навыков, активному участию в процессе обучения и ответственности за собственные результаты, нужно использовать новые методики обучения, которые включают в себя интерактивный подход [3]. Анализ теоретической литературы [4; 5; 7; 8; 11; 12] позволил обнаружить противоречие между необходимостью развития коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся и недостаточной разработанностью методического обеспечения по их развитию у обучающихся на уроках информатики.

Для разрешения данного противоречия в ходе проведенного исследования необходимо ответить на вопросы: в чем заключается сущность понятия «коммуникативные универсальные учебные действия»; каковы факторы, влияющие на их развитие у обучающихся; каковы педагогические условия развития коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики; каковы особенности проектирования учебного занятия по информатике с целью развития коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики?

Методология. Исследования, посвященные использованию интерактивных методов обучения для стимулирования коммуникативных навыков учащихся, были представлены в трудах таких ученых, как А. Ю. Прилепо, Л. В. Приступинной, Е. Е. Сивоконь, Н. И. Суворовой и др. Различные подходы к классификации интерактивных методов изучены учеными, включая Ю. С. Арутюнова, С. С. Кашлева, Л. Н. Вавилову, Т. Н. Добрынину, Е. Я. Голанта, О. А. Голубкова, В. В. Гузеева, Е. С. Заир-Бек, М. В. Кларины и др.

В ходе исследования применены следующие методы: теоретический педагогический анализ, систематизация и сравнение полученных данных.

Результаты исследования, обсуждение. Рассмотрим, что собой представляют коммуникативные универсальные учебные действия. Для начала дадим определение коммуникации. Коммуникация (от лат. *communication*) означает взаимодействие между людьми и животными, включающее обмен информацией с помощью специализированных сигналов или посредников. А. Б. Зверинцев рассматривает коммуникацию в первую очередь как вид взаимодействия между людьми в процессе общения, как информационный аспект общения [6].

Коммуникативные навыки имеют разносторонний характер и важны для достижения образовательных целей, определенных в новых стандартах. Для эффективного развития таких навыков необходимо учитывать возрастные особенности коммуникации и акцентировать внимание на сотрудничестве и содействии.

При поступлении в школу учащийся уже обладает определенным уровнем коммуникативных навыков. Основные предпосылки включают в себя следующее:

- желание участвовать в общении с учителем и сверстниками;
- умение использовать различные формы вербального и невербального общения;
- готовность к сотрудничеству и взаимодействию с другими;
- признание важности партнера в общении;
- умение слушать и понимать собеседника.

Важной чертой коммуникативной готовности ученика к школьному обучению является возможность использования произвольных форм общения со взрослыми (контекстное общение), когда сотрудничество с учителем осуществляется посредством задачи, правила или образца, а также в рамках кооперативной или соревновательной игры с другими детьми. В результате таких взаимодействий у ученика формируется более объективное отношение к себе.

Эти особенности описывают базовый уровень коммуникативных навыков у учащихся, который является необходимым основанием для дальнейшего совершенствования коммуникативных действий. Без достижения базисного уровня нет смысла обсуждать особенности более сложных коммуникативных процессов. Таким образом, мы пришли к выводу, что универсальные учебные действия представляют собой ключевые навыки самообучения, которые помогают человеку постоянно са-

мосовершенствоваться. В данном подходе наиболее полно раскрываются основные психологические условия и механизмы усвоения знаний, формирование представлений о мире, а также структура учебной деятельности учащихся. Анализ формирования коммуникативных УУД позволяет говорить о необходимости детального изучения приемов и методов развития коммуникативных навыков у учащихся.

Вовлечение всех учащихся в учебный процесс, способствующий рефлексии и пониманию, – основная идея интерактивного обучения. Используя данный метод (его элементы), учитель стимулирует познавательную способность учащихся, улучшение коммуникативных навыков, а также укрепление навыков работы в команде.

Согласно мнению Е. М. Деевой, Е. В. Коротаевой [9] и Г. К. Селевко, термин «интерактивное обучение» отражает передовой метод взаимодействия в процессе обучения, основанный на применении новейших вариаций активных методов обучения. Мы считаем, что коммуникативная парадигма обучения также играла важную роль в этом процессе. Интерактивное обучение не только связано с общением, но и включает в себя формы кооперации, диалога, групповой работы, обмена опытом и моделирования профессиональной деятельности.

Для определения интерактивного обучения с учетом коммуникативной специфики необходимо выделить два основных концептуальных направления. Первое направление представляет современную форму коммуникативного обучения, основанную на использовании новых интерактивных технологий. Второе направление связано с личностно-ориентированным взаимодействием, где учащиеся активно участвуют в совместной деятельности и познании, а учителю предоставляется роль консультанта.

Для того чтобы изучать интерактивные методы обучения, нужно понимать, чем они отличаются от других методов. Пассивный, активный и интерактивный – три группы методов, сформировавшиеся в истории педагогики по степени вовлеченности учащихся.

Пассивный метод обучения (рис. 1) предполагает, что учитель является ведущим и контролирует ход занятий, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, которые получают информацию от преподавателя без взаимодействия между ними. Несмотря на то что этот метод имеет ряд положительных аспектов – легкую подготовку и возможность представить большое количество учебного материала в ограниченный период, благодаря чему он доступен для всех учеников, – большинство учителей предпочитают использовать этот метод из-за своей простоты. В рамках пассивного метода обучения ученики проходят контрольные работы, тесты или опросы. Также здесь можно отметить, что в некоторых случаях этот подход может быть успешно применен и учителем-практиком, который имеет четкую цель – глубокое изучение предмета. В качестве примера можно привести лекцию – наиболее распространенный пример пассивного метода обучения, который часто используется в университетах для взрослых студентов.

Активный метод (рис. 2) обучения характеризуется тем, что в ходе урока учитель и ученик активно взаимодействуют друг с другом, при этом ученики являются активными участниками, а не просто пассивными слушателями. В отличие от пассивного урока, где учитель является главным действующим лицом, активный урок предусматривает равноправие между учителем и учеником. Этот метод обучения предусматривает использование таких методов, которые не сводятся к пассивному преподаванию информации учащимся, а нацелены на их активное участие в само-

стоятельном приобретении знаний через различные практические действия и исследования. Такой метод обучения позволяет учащимся активно участвовать в процессе получения знаний и лучше их усваивать.

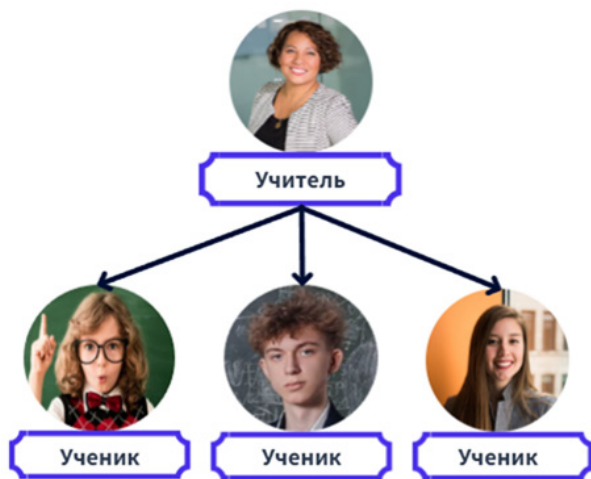


Рис. 1. Пассивный метод обучения

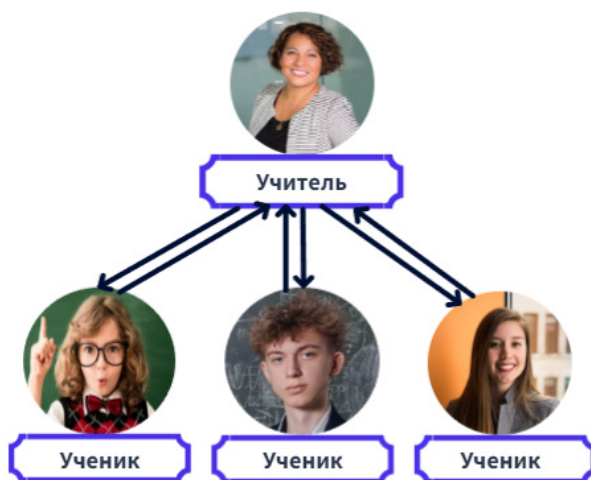


Рис. 2. Активный метод обучения

Существуют различные активные методы обучения, в том числе интерактивные (рис. 3). Однако интерактивные методы имеют свои особенности, благодаря которым они являются наиболее современной и развитой формой активных методов обучения.

Интерактивный метод обучения предполагает взаимодействие и диалог между учениками в узком кругу, где ведущую роль играют сами учащиеся в процессе обучения. В отличие от активных методов, которые также предполагают взаимодействие учащихся между собой и с учителем, интерактивный метод нацелен на более глубокое развитие инициативы у учеников.

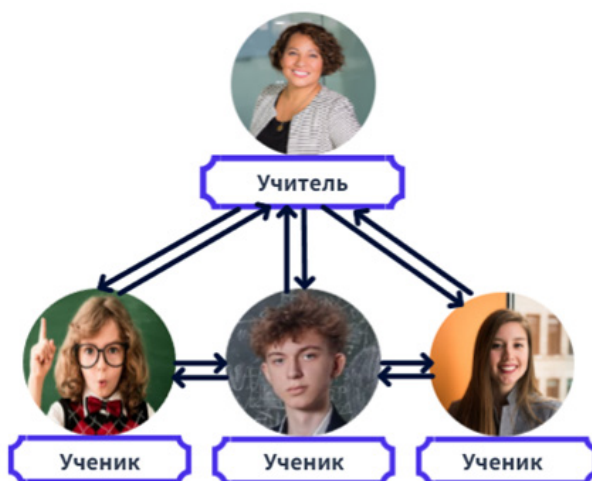


Рис. 3. Интерактивный метод обучения

Максимального подъема популярности интерактивное обучение достигло в 80-х гг. XX в. В развитие этого направления значимый вклад внесли Я. М. Бельчиков [2], М. М. Бирштейн [2], А. А. Вербицкий, Г. П. Щедровицкий и другие ученые. В начале XXI в. исследование дидактического потенциала интерактивных методов обучения продолжили Ю. С. Арутюнов, А. М. Новиков, Л. А. Пескова, В. А. Скакун и другие ученые, которые обосновали актуальность адаптации этих методов к школьному обучению.

Одной из форм интерактивного обучения можно считать деловую игру. Создатель первой деловой игры М. М. Бирштейн [2] внес значительный вклад в развитие активного обучения в СССР в 1932 г., однако они были запрещены в 1938 г. Второе рождение деловых игр произошло только в 1960-х гг. появлением первых игр в США. В этот же период исследования по проблеме интерактивных методов ведет В. А. Сухомлинский [10].

Использование метода работы в малых группах является необходимым для развития коммуникативных универсальных учебных действий активности учащихся. Кроме того, при совместной работе над проблемами или сложными задачами по информатике, учащиеся могут научиться сотрудничать друг с другом, что является важным навыком. Этот метод в полной мере поможет учащимся выработать веру в свои силы и тем самым развить коммуникативные УУД.

Когда группа работает, преподаватель выступает в роли наблюдателя, который задает вопросы и направляет группу к правильному решению, а не предоставляет готовые ответы. Это позволяет учащимся полностью осознать свою ответственность за процесс, что важно для их развития. По истечении заданного времени каждый ученик из группы последовательно выходит и представляет проделанную им работу. Он отвечает на вопросы других учеников и преподавателя о своей работе, позволяя им лучше понимать тему.

Основой для коммуникативных УУД между учениками и учителем является отсутствие одного определенного правильного решения. Возможность каждому найти свое «правильное» решение на основе личного опыта и опыта других учащихся является основой для сотрудничества. Именно такой подход, исходящий от каждого ученика образовательного процесса создает фундамент для дальнейшего развития общения и сотрудничества.

Выбор творческого задания – это творческий процесс для самого учителя, который включает в себя поиск такого задания, которое было бы интересно для учащихся и соответствовало следующим критериям: не имеет однозначного и односложного ответа или разрешения на данный вопрос или решения быть не должно; полезен в работе, а также практичен и имеет отношение к жизни учащихся; максимальным образом должен способствовать обучению.

Вводить в программу обучения творческие задания необходимо постепенно, начиная с простых и постепенно усложняя их. Наиболее эффективным способом развития коммуникативных УУД учащихся является подача информации в форме презентаций. Как в диалоге «один на один», так и во время публичных выступлений, презентации помогают сделать выступление более ярким, красочным, а также подчеркнуть его основные моменты. Как правило, именно такой способ подачи является основным в работе многих специалистов.

Для развития коммуникативных УУД учащихся важно организовывать дискуссии (от лат. *discussio* – «рассмотрение, исследование») – обсуждения спорного вопроса, проблемы.

При развитии коммуникативных УУД учащихся каждая дискуссия имеет трехступенчатую структуру:

- ориентация – адаптация людей друг к другу (в этом случае участники должны быть готовы к тому, что их будут оценивать по разным критериям);
- оценка – выступление участников дискуссионной площадки с предложениями, идеями и ответами на возникшие вопросы;
- консолидация – это процесс объединения участников дискуссии в единую группу для выработки общих взглядов и позиций, согласования мнений и позиций, совместного принятия решений и их реализации.

Чтобы эффективно развивать коммуникативные универсальные учебные действия учащихся, следует использовать несколько видов дискуссии:

- обсуждение вопросов, связанных с темой занятия, может быть проведено в форме тематической дискуссии;
- лучше понять личность каждого участника и провести беседу о прошлом позволяет биографическая дискуссия;
- диалоговый или интеграционный подход предполагает обсуждение взаимоотношений между людьми, что нередко бывает полезно для групповой работы.

Все эти дискуссии способствуют развитию навыков коммуникации и сотрудничества между учащимися в образовательном процессе.

В зависимости от поставленных целей и задач на занятии для развития коммуникативных навыков учащихся преподаватель должен выбирать различные виды дискуссий (дебаты, экспресс-дискуссия, текстовая дискуссия, проблемная дискуссия, ролевая дискуссия, «круглый стол»). Комбинация нескольких видов дискуссии также возможна.

Использование каждого вида дискуссий в процессе развития коммуникативных УУД учащихся открывает перед учителем следующие возможности:

- тематическая дискуссия – это обсуждение вопросов, связанных с темой занятия;
- биографическая дискуссия – это своего рода беседа о прошлом, которая проводится в рамках личной биографии участника дискуссии;
- диалоговая или интеграционная – это разговор о структуре и содержании взаимоотношений между людьми (например, в условиях взаимодействия группы).

Дискуссия на уроках информатики позволяет учащимся моделировать реальные жизненные проблемы и учит анализировать, то есть отделять главное от второстепенного. Выработка умения слушать и взаимодействовать друг с другом в процессе обучения развивает коммуникативные УУД учащихся.

Таким образом, дискуссия – это многогранный процесс, где каждый участник имеет собственную точку зрения, а также собственное видение проблемы.

Развитие коммуникативных УУД учеников помогает им приобрести:

- аналитический навык для разбора информации и выявления существенных факторов, а также практический навык, который легче отрабатывается в условиях, специально созданных для этих целей и помогающих ученикам преодолеть теоретические трудности. Такое развитие возможно благодаря использованию конкретных учебных ситуаций, которые способствуют решению проблем и принятию решений, а также работе в группе и другим важным навыкам;
- коммуникативный навык: способность вести дискуссии и убеждать других, использовать инструменты ИКТ, работать в группах, излагать свои доводы, убеждать других, составлять краткие, убедительные отчеты;
- социальный навык: способность слушать, поддерживать дискуссии и т. д.;
- навык к самоанализу (осознание и анализ мнения других и своего собственного);
- творческие навыки.

Заключение. Таким образом, использование интерактивных методов является важным аспектом в развитии коммуникативных УУД учащихся, так как они позволяют индивидуализировать обучение и воспитание школьников, а также стимулируют их самостоятельность. Существует множество различных методов интерактивного обучения, которые позволяют привлечь школьников к активной деятельности на уроке.

Прогрессирующая потребность в информатике и различные жизненные ситуации настоящего времени, как утверждают перечисленные выше ученые, заставляют учителей задуматься о создании различных форм обучения для того, чтобы донести знания как можно более в интересной и доступной форме. Как правило, важнейшие образовательные цели достигаются с помощью интерактивных форм и методов обучения информатике.

Педагогические условия достижения учителем этой цели следующие:

- создание атмосферы интереса к работе класса;
- воспитание учащихся на диалоге и использование различных способов решения заданий без страха того, что они получают неправильное решение;
- оценка результатов труда учеников не только в конечном результате, но и в процессе его достижения;
- стимулирование стремления найти свой способ решения задачи, анализировать способы решений других учащихся и выбирать самые рациональные;
- организация условия для реализации инициативы каждого ученика, самостоятельности и самовыражения.

Список источников

1. Анашкина И. В. Активные и интерактивные формы обучения: методические рекомендации. – Тамбов: Орион, 2011. – 239 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 2013. – 541 с.

3. Борисова Е. А. Использование интерактивных методов на уроках математики для развития коммуникативной активности учащихся // Школа и общество. – 2017. – № 3. – С. 52–58.
4. Гусакова М. А. Интерактивное обучение как условие формирования познавательной активности учащегося как субъект обучения. – М.: Просвещение, 2017. – 96 с.
5. Дудковская И. А. Некоторые аспекты организации интерактивного обучения // Конструктивные педагогические заметки. – 2023. – № 11-2 (20). – С. 109–119.
6. Зверинцев А. Б. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 4. – С. 78–83.
7. Изденева И. В. Интерактивные технологии в обучении информатике // Психология, педагогика, филология: вопросы теории и практики: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Симферополь, 20 января 2024 г.). – Симферополь: Наука и техника, 2024. – С. 30–32.
8. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения: учебно- методическое пособие. – Минск: Тетра-Системс, 2019. – 224 с.
9. Коротаева Е. В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. – Москва: Наука, 2019. – 240 с.
10. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.
11. Тарасова О. А. Интерактивные методы обучения бакалавров педагогического образования как средство развития их профессиональных компетенций // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции (Куйбышев, 05 ноября 2020 г.). – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2021. – С. 84–88.
12. Шевченко Н. К. Интерактивные формы обучения как средство развития личности школьника. – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

References

1. Anashkina I. V. *Active and interactive forms of education: methodological recommendations*. Tambov: Orion Publ., 2011, 239 p. (In Russian)
2. Babansky Yu. K. *Teaching methods in modern secondary schools*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2013, 541 p. (In Russian)
3. Borisova E. A. The use of interactive methods in mathematics lessons to develop students' communicative activity. *School and society*, 2017, no. 3, pp. 52–58. (In Russian)
4. Gusakova M. A. *Interactive learning as a condition for the formation of cognitive activity of a student as a subject of learning*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2017, 96 p. (In Russian)
5. Dudkovskaya I. A. Some aspects of the organization of interactive learning. *Constructive Pedagogical Notes*, 2023, no. 11-2 (20), pp. 109–119. (In Russian)
6. Zverintsev A. B. Formation of communicative abilities of younger schoolchildren in educational activities. K. P. Zaitseva. *Elementary School Plus Before and After*, 2011, no. 4, pp. 78–83. (In Russian)
7. Izhdeneva I. V. Interactive technologies in teaching computer science. I. V. Izhdeneva. *Psychology, pedagogy, philology: issues of theory and practice: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference (Simferopol, January 20, 2024)*. Simferopol: Science and Technology Publ., 2024, pp. 30–32. (In Russian)
8. Kashlev S. S. *Interactive teaching methods: an educational and methodical manual*. Minsk: Tetra-Systems Publ., 2019, 224 p. (In Russian)
9. Korotaeva E. V. *I want, I can, I can! Learning, immersed in communication*. Moscow: Nauka Publ., 2019, 240 p. (In Russian)

10. Sukhomlinsky V. A. *Pavlysh secondary school: generalization of the experience of educational work in rural secondary schools*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1979, 393 p. (In Russian)

11. Tarasova O. A. Interactive teaching methods for bachelors of pedagogical education as a means of developing their professional competencies. *Psychological and pedagogical education in modern conditions*: collection of articles based on the materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference (Kuibyshev, November 05, 2020). Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2021, pp. 84–88. (In Russian)

12. Shevchenko N. K. *Interactive forms of education as a means of developing a student's personality*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2014, 175 p. (In Russian)

Информация об авторе

И. А. Дудковская, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

I. A. Dudkovskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 03.10.2025

Одобрена после рецензирования: 03.11.2025

Принята к публикации: 03.12.2025

Received: 03.10.2025

Approved after review: 03.11.2025

Accepted for publication: 03.12.2025

Организация самостоятельной работы обучающихся при подготовке к ОГЭ по информатике

Ижденева Ирина Вальтеровна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Современная система образования акцентирует внимание на формировании у обучающихся навыков самообучения, что особенно значимо в условиях быстро меняющегося информационного общества. Подготовка к ОГЭ по информатике требует не только усвоения теоретического содержания, но и развития алгоритмического мышления, умения программировать и работать с данными. Актуальность темы определяется сочетанием возросших требований ФГОС и усложнения КИМ ФИПИ с неоднородностью подготовки девятиклассников и дефицитом аудиторного времени. *Методология.* Теоретической основой выступают системно-деятельностный и дизайн-ориентированный подходы: итеративная разработка модели самостоятельной работы сочетается с квазиэкспериментальной оценкой ее эффективности в реальных школьных условиях. *Результаты исследования.* Представлена операциональная модель недельных модулей со SMART-целями, микроконтентом, тренажерами трех уровней сложности (А/В/С), «лестницей подсказок», формирующим оцениванием и маршрутами на основе текущей диагностики. Аналитическая стратегия предусматривает оценку приростов «до – после», расчет стандартизованных эффектов, моделирование на уровне ученика и анализ процессов саморегуляции по временным рядам активности. *Заключение.* Делается вывод о том, что предложенная модель повышает регулярность практики, ускоряет выполнение базовых заданий при росте точности на повышенном уровне и формирует устойчивый цикл саморегуляции «планирование – мониторинг – корректировка», что ведет к повышению качества подготовки обучающихся к ОГЭ по информатике и снижению образовательного неравенства.

Ключевые слова: самостоятельная работа; ОГЭ по информатике; контрольно-измерительные материалы; дизайн-ориентированное исследование; саморегулируемое обучение; формирующее оценивание; аналитика обучения; дифференциация; маршрутизация обучения

Для цитирования: Ижденева И. В. Организация самостоятельной работы обучающихся при подготовке к ОГЭ по информатике // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 27–35.

Organizing students' independent work in preparation for the main state examination (OGE) in informatics

Izhdeneva Irina Valterovna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. The contemporary education system emphasizes the development of self-directed learning skills, which is particularly important in a rapidly changing information society. Preparation for the Main State Examination (OGE) in Informatics requires not only mastering theoretical content, but also developing algorithmic thinking, programming skills, and data handling. The relevance of the topic is determined by the combination of increased FGOS requirements and the growing complexity of FIPi's test and measurement materials (KIM), together with the heterogeneous preparedness of ninth-graders and limited classroom time. *Methodology.* The theoretical basis is an activity-based and design-based approach: the iterative development of a model of independent work is combined with a quasi-experimental evaluation of its effectiveness in real school settings. *Research results.* An operational model of weekly modules with SMART goals, microcontent, three levels of practice (A/B/C), a scaffolded "hint ladder", formative assessment, and routing based on ongoing diagnostics is presented. The analytical strategy includes estimating pre-post gains, calculating standardized effect sizes, student-level modeling with nesting within classes, and process analyses of self-regulation using activity time series. *Conclusion.* It is concluded that the proposed model increases the regularity of practice, speeds up the completion of basic tasks while improving accuracy at the higher level, and establishes a stable self-regulation cycle of planning–monitoring–adjusting, which leads to improved preparation for the OGE in Informatics and a reduction in educational inequality.

Keywords: independent work; Main State Examination (OGE) in Informatics; test and measurement materials (KIM); design-based research; self-regulated learning; formative assessment; learning analytics; differentiation; learning path routing

For citation: Izhdeneva I. V. Organizing students' independent work in preparation for the main state examination (OGE) in informatics. *Constructive Pedagogical Notes*, 2026, no. 1 (29), p. 27–35.

Введение. Современная система образования акцентирует внимание на формировании у обучающихся навыков самообучения, поскольку в условиях быстро меняющегося информационного пространства умение самостоятельно добывать и анализировать знания становится ключевой компетенцией. Подготовка к ОГЭ по информатике требует не только усвоения теоретического контента, но и развития практических навыков программирования, обработки данных, алгоритмического мышления. В связи с этим организация эффективной самостоятельной работы обучающихся приобретает особую значимость [2].

Актуальность темы определяется сочетанием возросших требований ФГОС и постоянным усложнением КИМ ОГЭ по информатике с объективной неоднородностью подготовки девятиклассников и дефицитом аудиторного времени [11]. Подготовка к экзамену зачастую смещается к самостоятельной работе обучающихся

ся, что требует целенаправленной организации деятельности: от постановки целей и планирования до самооценки и рефлексии. При этом информатика как учебный предмет предъявляет особые требования к алгоритмическому мышлению, работе с данными, моделированию и элементам программирования, а значит, нуждается в методически выверенных форматах самостоятельной деятельности, обеспечивающих не «натаскивание» на решение определенных прототипов заданий, а освоение способов действия и развитие метапредметных компетенций.

Цифровая трансформация образования, широкое использование в процессе обучения онлайн-тренажеров, систем автоматизированной проверки и аналитики обучения, а также использование ИИ-сервисов создают новые возможности для персонализации и непрерывной практики, но одновременно ставят вопросы академической добросовестности, мониторинга прогресса и педагогического дизайна заданий. В этих условиях научно обоснованные модели организации самостоятельной работы при подготовке к ОГЭ с четкими критериями оценивания, механизмами формирующего контроля, дифференциацией по уровню, гибридными маршрутами и инструментами цифровой поддержки становятся ключевым фактором повышения качества результатов и снижения образовательного неравенства, что и определяет актуальность заявленной темы.

Методология. Подготовка обучающихся к ОГЭ должна соответствовать принципам системно-деятельностного подхода, где школьник выступает активным субъектом обучения [1]. В 9 классе у них формируется ответственность за результат, что делает этот этап идеальным для внедрения методов самостоятельной работы. Ежегодно на рынке учебно-методической литературы появляется и обновляется значительный массив сборников заданий по подготовке к ОГЭ по информатике, отражающих изменения спецификаций КИМ и типовых формулировок. Ведущие издательства и авторские коллективы регулярно переиздают материалы с учетом актуальных требований ФИПИ, расширяя банк задач различного уровня сложности и форматов ответа [3; 8; 10]. Такая динамика обеспечивает преподавателям и обучающимся устойчивый доступ к актуальным тренировочным ресурсам и способствует стандартизации практик подготовки. Развитие самоконтроля, тайм-менеджмента и критического мышления помогает не только на экзамене, но и в дальнейшей жизни.

Результаты исследования, обсуждение. С целью качественной организации самостоятельной работы обучающихся при подготовке к ОГЭ по информатике педагогам рекомендуется использовать дизайн-ориентированный подход, который способен показать, за счет каких механизмов (стратегии саморегуляции, типологии подсказок, режимы практики) этот эффект достигается в реальных условиях школы и с учетом требований КИМ [1]. Дизайн-ориентированный подход сочетает итеративную разработку модели самостоятельной работы с квазиэкспериментальной проверкой ее эффективности. Такой гибрид позволяет уточнять педагогические решения в условиях реальной школьной практики и получать обоснованность воздействия на результаты подготовки школьников к ОГЭ по информатике.

Валидность измерений может быть обеспечена использованием эквивалентных пред- и посттестов, разработанных по спецификации КИМ ФИПИ [1] и прошедших экспертную проверку учителями-предметниками на предмет их содержательного соответствия. Для заданий с развернутым ответом применяется двойное слепое оценивание с расчетом согласия проверяющих, а внутренняя согласованность шкал контролируется коэффициентом надежности. Эффект ретеста минимизируется ва-

риативностью банка заданий и контролем за повторением одинаковых формулировок. Фиксируется «верность внедрения»: доля выполненных модулей, соблюдение регламентов СР, характер обратной связи учителя; для этого удобно использовать чек-листы наблюдения. Влияние учительского фактора снижается за счет унифицированных инструкций, общих рубрик оценивания и совместного методического сопровождения педагогов.

Система данных носит смешанный характер. Количественный блок включает результаты тестов, показатели из LMS (при условии ее использования), такие как время в системе, число попыток, регулярность входов, траектории решения, а также учебные журнальные метрики для учета исходных различий [7]. Качественный блок представлен рефлексивными дневниками учащихся и наблюдениями педагога при проведении уроков-консультаций; тексты кодируются по заранее согласованной схеме, отражающей стратегии саморегуляции, типовые затруднения и способы преодоления.

Интеграция данных осуществляется через триангуляцию: количественные тренды сопоставляются с качественными свидетельствами изменений в стратегиях, а выявленные расхождения используются для следующей итерации корректировок.

Аналитическая стратегия предполагает сравнение приростов «до – после» между группами с расчетом стандартизированной величины эффекта и доверительных интервалов, а также моделирование на уровне учащегося с учетом вложенности в класс. Отдельно анализируются процессы: устойчивость темпа работы, переходы между уровнями сложности, зависимость результативности от формата подсказок, что позволяет реконструировать механизмы действия интервенции, а не только фиксировать итоговые различия. Временные ряды активности используются для выявления паттернов саморегулируемого обучения, связанных с успешностью в задачах формата ОГЭ. Для проверки устойчивости выводов применяются подгрупповые анализы по исходному уровню подготовки.

В совокупности такой дизайн обеспечивает баланс между экологической валидностью школьной реальности и методологической строгостью, необходимой для убедительного ответа на вопрос об эффективности и механизмах организации самостоятельной работы при подготовке к ОГЭ по информатике.

Переходя от логики дизайн-ориентированного исследования к практическому решению проблемы организации самостоятельной работы обучающихся при подготовке к ОГЭ по информатике, переведем выявленные критерии (соответствие спецификации КИМ ОГЭ, поддержка саморегуляции, адаптация по данным текущей диагностики, минимизация избыточной нагрузки учителя и высокая экологическая валидность) в операциональную модель. На этапе прототипирования эти принципы могут быть материализованы в недельных циклах со встроенной аналитикой, а итеративные доработки по результатам мини-проверок, логов LMS и обратной связи учащихся уточняют уровни сложности, формат подсказок и правила продвижения. Таким образом, дизайн перестает быть набором намерений и превращается в регламентированную интервенцию, воспроизводимую в условиях обычного школьного расписания и сопоставимую по эффектам в контрольных и экспериментальных классах.

Интервенция строится как система недельных модулей, в каждом из которых заранее заданы цели освоения, опорные материалы и формат практики, а также механизмы самооценки и рефлексии. Неделя начинается с постановки SMART-целей,

краткого изучения опорного конспекта или видео продолжительностью 8–12 минут с встроенными вопросами и диагностического мини-квиза на 6–8 заданий, по результатам которого определяется индивидуальный маршрут. Далее следуют 2–3 дня практики. В идеале эту работу лучше всего организовывать в тренажерах с заданиями трех уровней сложности: базовый А с мгновенной автопроверкой и строгим таймингом 1–3 минуты на задачу, повышенный В с вариативными формулировками и частичной автопроверкой (3–6 минут), а также углубленный С с несколькими шагами решения, пояснениями и/или кодом (7–12 минут). Переход между уровнями регламентируется порогами мастерства: выполнение не менее 6 из 8 задач уровня А без подсказок открывает доступ к В, устойчивое достижение 4 из 6 задач уровня В – к С; контроль производится по логам LMS. В условиях отсутствия возможности использования электронного тренажера работа может быть организована с бумажными носителями, но этократно увеличивает нагрузку на педагога.

В конце недели предусматриваются псевдоэкзамен на 30–40 минут в формате ОГЭ и работа над ошибками по шаблону «ошибка – причина – способ действия», после чего учащийся заполняет чек-лист самооценки и краткую рефлексию о стратегиях, которые сработали, и шагах на следующую неделю. Использование подсказок выстраивается по трехступенчатой модели: сначала дается ориентир направления мысли, затем – формула или схема рассуждения и в последнюю очередь – фрагмент решения; факты обращения к подсказкам фиксируются и учитываются при анализе прогресса и маршрутизации. Для контроля верности необходим сбор показателей завершенности модулей, соблюдения дедлайнов, распределения времени по уровням и частоты подсказок.

Содержательно модули должны покрывать ключевые линии спецификации ОГЭ по информатике и обеспечивать перенос освоенных способов действия между темами.

В разделе алгоритмизации и программирования следует выстроить работу с исполнителями, обеспечить освоение последовательных, условных и циклических конструкций, отработать трассировку и «сухой» запуск кода, применять типовые шаблоны обработки массивов и строк, приемы со счетчиками и аккумуляторами, а также простые частотные структуры; при этом практику целесообразно вести на Python или в псевдокоде – в зависимости от локального контекста.

В логике и моделировании акцент делается на таблицах истинности, импликации и эквивалентности, минимизации выражений, переборе ограничений и интерпретации логических схем; для продвинутых учащихся возможны элементы конечных автоматов. Линия представления и обработки данных включает единицы измерения информации, кодирование, переводы между системами счисления, задачи на электронные таблицы с абсолютными и относительными ссылками, фильтрацию и простые диаграммы, а также базовые операции с базами данных: поля, ключи, сортировки и простые запросы. Раздел информационных технологий и компьютерных систем охватывает архитектуру ПК, ОС, базовые сетевые представления и цифровую гигиену; задания ориентированы на распознавание интерфейсов, терминологию и прикладные действия.

Каждая неделя сочетает микрообучение и практику в формате ОГЭ: например, последовательность «системы счисления → логика → исполнители → электронные таблицы → строки/массивы» завершается интегрированным пробником, где проверяются навыки выполнения заданий как базового, так и повышенного уровней.

Поддержку обучения возможно организовать через дифференцированные маршруты, формирующее оценивание и оперативную коммуникацию [4]. По данным входной диагностики и текущих мини-квизов учащиеся попадают на один из трех маршрутов: *поддерживающий* (А) с преобладанием задач базового уровня и обязательными схемами-подсказками, *базовый* (В) с балансом заданий базового и повышенного уровней и дозированным допуском к заданиям высокого уровня сложности, а также *продвинутый* (С) с приоритетом заданий повышенного и высокого уровней сложности, вариативными формулировками и обязательными объяснениями хода решения. Переход между маршрутами осуществляется автоматически при устойчивом выполнении порогов в течение двух недель и подтверждается результатами псевдоэкзамена. Формирующее оценивание опирается на рубрики с критериями корректности, полноты обоснования, эффективности стратегии (время и число попыток) и качество записи для развернутых ответов. Обязательным условием является наличие обратной связи в фиксированный промежуток времени [9]. Очень эффективным средством выступает взаимопроверка по образцам, которая реализуется через анонимные пары: учащиеся 1–2 раза в неделю оценивают решения одноклассников по чек-листу, отмечают одну зону улучшения и сопоставляют с эталоном, что повышает качество аргументации и осознанность выбора стратегий.

Коммуникация с учителем дополняется короткими очными или онлайн-консультациями длительностью 10–15 минут, которые назначаются в первую очередь тем, у кого зафиксированы «красные флаги»: пропуски занятий, рост доли подсказок или повторяющиеся ошибки. Критерии прогресса фиксируют не только верность ответов, но и качественные изменения в стратегии: зачеты по порогам уровней А и В, устойчивое снижение доли подсказок минимум на треть, стабилизация времени решения в пределах норматива и положительная динамика в псевдоэкзаменах относительно целевого балла ОГЭ. При систематических затруднениях маршрутизация корректируется, добавляются консультации, усиливается работа над типовыми ошибками, предлагаются дополнительные материалы с элементами когнитивной визуализации [5; 6]. Ожидаемый эффект интервенции состоит в повышении регулярности самостоятельной практики, сокращении времени на базовые задания при одновременном росте доли верных решений на повышенном уровне, а также в формировании осознанного цикла саморегуляции «планирование → мониторинг → корректировка», подтверждаемого наблюдениями педагога или данными LMS и рефлексией учащихся. Такая модель обеспечивает воспроизводимость и управляемость подготовки к ОГЭ: каждый модуль имеет ясные цели, прозрачные правила продвижения и четкие каналы поддержки, что позволяет адресно работать с разными профилями девятиклассников и последовательно улучшать результаты.

Таким образом, можно описать структуру модели самостоятельной работы обучающихся, которая характеризуется наличием нескольких этапов от проверки исходных предпосылок до итоговой оценки эффективности и механизмов действия. На каждом этапе фиксируются входы, определяются критерии качества и собираются данные, что обеспечивает воспроизводимость и возможность последующей репликации.

Этап «Диагностика» направлен на установление исходного уровня и контекста. Проводится стартовый тест, эквивалентный по спецификации КИМ ФИПИ, а также анкетирование саморегулируемого обучения и мотивации; дополнительно собираются данные об успеваемости за предыдущие четверти, посещаемости и техниче-

ской обеспеченности. Одновременно настраивается инфраструктура (при наличии): создаются учетные записи в LMS, включается сбор логов (время, попытки, частота подсказок), валидируется банк заданий и формируются эквивалентные формы пред- и посттестов. Беседа с учителем уточняет организационные ограничения, а реестр рисков фиксирует потенциальные угрозы (перегрузка, пропуски, нестабильный интернет) и меры их нивелирования.

Этап «Проектирование» переводит диагностические выводы в операциональные решения. Определяются цели обучения по темам в привязке к спецификации ОГЭ, проектируются недельные модули с микроконтентом, тренажерами и заданиями уровней А/В/С, формируется «лестница подсказок», рубрики оценивания и правила маршрутизации между уровнями и маршрутами.

Этап «Внедрение» обеспечивает практическое разворачивание модели в учебном процессе. Демонстрируются регламенты самостоятельной работы, правил академической добросовестности и допустимого использования ИИ, происходит знакомство с маршрутами и метриками прогресса. Далее запускается ритм: постановка недельных целей, мини-квиз для маршрутизации, практики в тренажерах, работа с подсказками, псевдоэкзамен, работа над ошибками и рефлексия. Учитель организует короткие консультации по необходимости и точечные разборы «от ошибки к способу действия». Параллельно фиксируется «верность внедрения»: доля завершенных модулей, соблюдение дедлайнов, распределение времени по уровням.

Этап «Обратная связь» замыкает цикл на уровне недели и темы. Учащийся получает мгновенную автоматическую обратную связь в тренажерах или от учителя по заданиям с объяснением, а также комментарии от сверстников по чек-листам взаимопроверки. Еженедельно формируется короткий отчет: сильные и слабые стороны, рекомендации по следующему шагу и при необходимости изменение маршрута. Такой многоуровневый контур обратной связи поддерживает саморегуляцию, снижает зависимость от подсказок и повышает качество аргументации.

Этап «Итерация» использует данные обратной связи для улучшения интервенции без разрыва учебного процесса. Корректируются сложность и вариативность заданий, дозировка и формулировки подсказок, пороги перехода между уровнями, а также структура опорных конспектов. Итерации сопровождаются методическим обменом с учителем на основе аналитики: обсуждаются паттерны ошибок, успешные стратегии и сценарии дополнительной поддержки отдельных подгрупп.

Этап «Итоговая оценка» отвечает на два вопроса: «Насколько изменились результаты?» и «За счет чего это произошло?». Проводится посттест, эквивалентный предтесту, собираются итоговые показатели.

Такое поэтапное развертывание, от диагностики через проектирование и управляемое внедрение к обратной связи, итерациям и итоговой оценке, обеспечивает баланс между экологичностью школьной практики и методологической строгостью, позволяя одновременно повышать результаты по ОГЭ и накапливать знания о том, какие элементы организации самостоятельной работы дают наибольший вклад в усиление эффекта.

Заключение. Разработанная модель самостоятельной подготовки к ОГЭ по информатике объединяет требования спецификаций КИМ ФИПИ с принципами системно-деятельностного и дизайн-ориентированного подходов. Ее ключевые элементы – недельные циклы с четкими целями, диагностические мини-квизы, дифференцированные уровни практики, «лестница подсказок», обязательная рабо-

та над ошибками и рефлексия – обеспечивают воспроизводимость, управляемость и прозрачную маршрутизацию обучения. Смешанная аналитика позволяет не только фиксировать итоговые приросты, но и реконструировать механизмы действия интервенции на уровне стратегий саморегуляции и темпа освоения сложности.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286; с изм. и доп. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty> (дата обращения: 04.12.2025).
2. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 04.04.2023 № 232/551 (Зарегистрирован 12.05.2023 № 73292). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120014> (дата обращения: 22.10.2025).
3. Босова Л. Л., Босова А. Ю. Информатика. Подготовка к ОГЭ: сборник заданий. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 320 с.
4. Дудковская И. А. Развитие навыков самостоятельной работы студентов педагогических вузов при обучении информатике // Конструктивные педагогические заметки. – 2019. – № 7-1 (11). – С. 184–192.
5. Ижденева И. В. Некоторые особенности визуализации учебной информации / И. В. Ижденева // Science Time. – 2015. – № 1 (13). – С. 167–169.
6. Ижденева И. В. Развитие визуального мышления будущих педагогов с использованием инфографики // Конструктивные педагогические заметки. – 2019. – № 7-1 (11). – С. 150–163.
7. Ижденева И. В. Системы электронного обучения // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции (Куйбышев, 05 ноября 2020 г.). – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2021. – С. 17–20.
8. Крылов С. С., Чуркина Т. В. ОГЭ-2026. Информатика. Типовые экзаменационные варианты. 20 вариантов. Типовые экзаменационные варианты. – М.: Национальное образование, 2025. – 260 с.
9. Моросанова В. И. Психология саморегуляции: монография. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
10. Ушаков Д. М. ОГЭ-2026. Информатика. 25 вариантов. Типовые варианты экзаменационных заданий. – М.: Экзамен, 2025. – 280 с.
11. Федеральный институт педагогических измерений. Комментарии и методические материалы по подготовке к ОГЭ по информатике и ИКТ [Электронный ресурс]. – URL: <https://fipi.ru/oge> (дата обращения: 12.11.2025).
12. Федеральный институт педагогических измерений. ОГЭ-2026. Информатика и ИКТ: Демонстрационный вариант, кодификатор, спецификация [Электронный ресурс]. – URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/173801626-5> (дата обращения: 04.10.2025).

References

1. *Federal State Educational Standard of Basic General Education. Electronic resource. Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 no. 286; with amendments and additions.* URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty> (accessed: 04.12.25). (In Russian)

2. *On the Approval of the Procedure for Conducting the State Final Attestation for Educational Programs of Basic General Education*: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation and the Federal Service for Supervision in Education and Science of Apr 4, 2023 no. 232/551 (registered May 12, 2023 no. 73292). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120014> (accessed 22.10.25). (In Russian)
3. Bosova L. L., Bosova A. Yu. *Informatics. Preparation for the OGE*: Collection of Tasks. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy Publ., 2020, 320 p. (In Russian)
4. Dudkovskaya I. A. Developing Independent Work Skills of Pedagogical University Students in Teaching Informatics. *Constructive Pedagogical Notes*, 2019, no. 7-1 (11), pp. 184–192. (In Russian)
5. Izhdeneva I. V. Some Features of Educational Information Visualization. *Science Time*, 2015, no. 1 (13), pp. 167–169. (In Russian)
6. Izhdeneva I. V. Developing Future Teachers' Visual Thinking Using Infographics. *Constructive Pedagogical Notes*, 2019, no. 7-1 (11), pp. 150–163. (In Russian)
7. Izhdeneva I. V. E-learning Systems. In: *Psychological and Pedagogical Education in Modern Conditions*: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference, Kuibyshev, November 5, 2020. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2021, pp. 17–20. (In Russian)
8. Krylov S. S., Churkina T. V. *OGE-2026. Informatics. Typical Examination Variants. 20 Variants. Typical Examination Variants*. Moscow: Natsional'noe obrazovanie Publ., 2025, 260 p. (In Russian)
9. Morosanova V. I. *Psychology of Self-Regulation*: monograph. Moscow: Nauka Publ., 2010, 519 p. (In Russian)
10. Ushakov D. M. *OGE-2026. Informatics. 25 Variants. Typical Examination Task Variants*. Moscow: Eksamen Publ., 2025, 280 p. (In Russian)
11. *Federal Institute for Pedagogical Measurements. Comments and Methodological Materials for Preparing for the OGE in Informatics and ICT*. URL: <https://fipi.ru/oge> (accessed 12.11.25). (In Russian)
12. *Federal Institute for Pedagogical Measurements. OGE-2026. Informatics and ICT: Demo Version, Codifier, Specification*. URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-spezifikatsii-kodifikatory#tab/173801626-5> (accessed 04.11.25). (In Russian)

Информация об авторе

И. В. Изденева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

I. V. Izdeneva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 23.10.2025

Одобрена после рецензирования: 23.11.2025

Принята к публикации: 23.12.2025

Received: 23.10.2025

Approved after review: 23.11.2025

Accepted for publication: 23.12.2025

Интеграция визуальных средств в профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на начальном уровне: из опыта работы со студентами-медиками на уроках английского языка и РКИ

Мартусевич Ольга Сергеевна¹

¹*Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия*

Аннотация. Введение. Статья посвящена исследованию методического потенциала визуальных средств в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов-медиков. Цель данной статьи заключается в том, чтобы на основе собственного педагогического опыта систематизировать и описать эффективные модели применения таких визуальных средств, как иллюстрации, карточки с картинками, рисунки и игровые карточки с элементами наглядности в процесс профессионально-ориентированного обучения студентов-медиков английскому языку и РКИ на начальном уровне. *Методология.* Для достижения данной цели использовались следующие методы: анализ научной и учебно-методической литературы, выявление и описание роли средств наглядности в процессе обучения иностранным языкам, наблюдение, практический метод использования средств визуализации на занятиях. *Результаты исследования.* На основе практического опыта автора представлена система заданий с использованием иллюстраций, карточек и схем, выстроенная по принципу возрастания сложности – от репродуктивных упражнений до творческих коммуникативных задач. *Заключение.* Предложенные методические решения апробированы в преподавании английского языка и РКИ. Полученный практический опыт показал, что системное использование визуальных средств в обучении иностранному языку студентов-медиков является эффективным и многофункциональным инструментом.

Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам; педагогические технологии; средства наглядности; визуализация; английский язык; русский язык как иностранный; средства повышения мотивации; профессионально-коммуникативная компетенция

Для цитирования: Мартусевич О. С. Интеграция визуальных средств в профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на начальном уровне: из опыта работы со студентами-медиками на уроках английского языка и РКИ // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 36–43.

Visual aids in professionally-oriented language teaching at elementary level: based on experience of teaching English and Russian as a foreign language to medical students

Martusevich Olga Sergeevna¹

¹Petrozavodsk State University,

Petrozavodsk, Russia

Abstract. Introduction. The article explores the methodological potential of visual aids in professionally-oriented foreign language teaching for medical students. The purpose of this article is to systematize and describe effective models of using visual aids such as illustrations, picture cards, drawings, and game cards with visual elements in the process of professionally-oriented teaching of English and Russian as a foreign language to medical students at the initial level, based on the author's own teaching experience. *Methodology.* To achieve this goal, the following methods were used: analysis of scientific and educational literature, identification and description of the role of visual aids in the process of teaching foreign languages, observation, and a practical method of using visual aids in classes. *Research results.* Based on the author's practical experience, it presents a system of tasks using illustrations, flashcards and diagrams, structured according to the principle of increasing complexity - from reproductive exercises to creative communicative tasks. *Conclusion.* The proposed methodological solutions have been tested in teaching English and Russian as a foreign language. The acquired practical experience demonstrated that the systematic use of visual aids in teaching a foreign language to medical students is an effective and versatile tool.

Keywords: foreign language teaching technologies; pedagogical technologies; visual aids; visualization; English language; Russian as a foreign language; increasing of motivation; communicative competence

For citation: Martusevich O. S. Visual aids in professionally-oriented language teaching at elementary level: based on experience of teaching English and Russian as a foreign language to medical students. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no 1 (29), pp. 36–43.

Введение. Применение средств визуализации и наглядности в образовательном процессе всегда рассматривалось как одно из наиболее эффективных педагогических инструментов. Однако их значимость становится все более актуальной в контексте особенностей восприятия информации новым поколением обучающихся. Современные студенты, сформировавшиеся в условиях цифровой среды, характеризуются преобладанием клипового мышления, что выражается в лучшей восприимчивости к визуальным образам, чем к объемным текстам. Эта психологическая особенность открывает уникальные возможности для оптимизации процесса обучения иностранным языкам, где визуальный ряд может стать ключевым элементом усвоения и активизации языкового материала.

Особенно актуальным становится использование наглядности в контексте обучения студентов нелингвистических специальностей, что в полной мере относится к медицинскому профилю. Учитывая, что иностранный язык не является профильной дисциплиной в медицинском вузе, это закономерно приводит к недостатку вну-

тренней мотивации и дефициту времени, выделяемого студентами на его изучение. В этой связи особенно остро стоит задача разработки таких образовательных технологий, которые позволяют максимально эффективно использовать аудиторное время, обеспечивая активное вовлечение обучающихся и прочное усвоение материала.

В современной методике преподавания иностранных языков наблюдается парадоксальная ситуация, связанная с использованием средств наглядности. С одной стороны, существует огромное многообразие визуальных материалов – от традиционных иллюстраций до инновационных цифровых ресурсов. С другой стороны, именно это разнообразие порождает серьезную методическую проблему: преподаватели зачастую недооценивают дидактический потенциал обычных картинок и иллюстраций, считая их инструментом, уступающим по возможностям современным цифровым технологиям. Кроме того, зачастую иллюстративный материал принято использовать для начального этапа изучения лексики, а для более детальной проработки материала предполагается применение более сложных инструментов визуализации.

Однако практический опыт показывает, что возможности работы с изображениями гораздо шире. Они могут служить основой для разнообразных заданий на всех этапах изучения темы – от введения новой лексики до организации сложных коммуникативных ситуаций. При этом такие материалы обладают неоспоримыми преимуществами: они просты в использовании, легко адаптируются под конкретную группу и позволяют создавать плавный переход от простых упражнений к более сложным.

В этом контексте цель данной статьи заключается в том, чтобы на основе собственного педагогического опыта систематизировать и описать эффективные модели применения таких визуальных средств, как иллюстрации, карточки с картинками, рисунки и игровые карточки с элементами наглядности в процесс профессионально-ориентированного обучения студентов-медиков английскому языку и РКИ на начальном уровне.

Методология. Для достижения данной цели использовались следующие методы: анализ научной и учебно-методической литературы, выявление и описание роли средств наглядности в процессе обучения иностранным языкам, наблюдение, практический метод использования средств визуализации на занятиях.

Результаты исследования, обсуждение. Для того чтобы продемонстрировать дидактический потенциал средств наглядности (таких как иллюстрации, карточки с картинками, рисунки и схемы), обратимся к конкретным примерам заданий, успешно апробированных в группах студентов-медиков начального уровня на уроках английского языка и русского как иностранного. Ниже эти задания систематизированы по принципу возрастания коммуникативной самостоятельности студентов – от репродуктивных упражнений к творческим и игровым формам работы.

В качестве примера рассмотрим блок заданий, разработанный для тем «Части тела и органы», «Первичные симптомы и жалобы» и «Диалог врача и пациента». Ключевой задачей на начальном этапе является введение и прочное усвоение студентами базовой профессиональной лексики, которая составит основу для их будущей коммуникации в реальных рабочих ситуациях.

Именно в таких темах, где лексика имеет конкретное визуальное воплощение, использование иллюстрированных карточек демонстрирует свою высочайшую эффективность по сравнению с традиционным представлением и заучиванием слов

по списку. Данный метод позволяет сформировать прямую ассоциацию между изображением и соответствующим термином на целевом языке, что минимизирует необходимость использования перевода-посредника и способствует формированию естественного иноязычного мышления.

Далее для закрепления новой лексики используются последовательно усложняющиеся форматы работы с карточками, направленные на доведение использования терминов до автоматизма.

Задание первое – «Назови термин»

Первым и ключевым шагом в отработке является задание «Назови термин», ориентированное на активное продуцирование лексики. Студенты объединяются в малые группы по 3–4 человека. Каждая группа получает идентичный набор карточек с изображениями органов или симптомов без подписей. Внутри группы выбирается ведущий, который поочередно демонстрирует карточки остальным участникам. Их задача – быстро и правильно назвать показанный медицинский термин. Для обеспечения равной речевой практики роль ведущего регулярно переходит от одного студента к другому. Этот формат, по сути, представляет собой адаптированную под цели урока игру в «Показать-и-Назвать», где многократное повторение терминов в динамичном, игровом формате способствует их переходу из пассивного словаря в активный.

Задание второе – «Найди картинку»

Еще одной вариацией работы с иллюстрациями является задание «Найди картинку», которое смещает фокус с продуцирования речи на ее восприятие и скорость реакции. В этом варианте студенты в малых группах раскладывают все карточки лицевой стороной вверх на столе. Один из участников (ведущий) получает список терминов и начинает называть их в произвольном порядке. Задача остальных студентов – как можно быстрее найти и указать на карточку, соответствующую озвученному слову. Данное упражнение эффективно отрабатывает навык аудирования, закрепляя прямую ассоциацию между звучанием слова и его значением, без опоры на письменный текст или перевод.

Для увеличения вовлеченности студентов и интенсификации учебного процесса оба базовых задания легко трансформируются в командное соревнование. Группа делится на несколько команд. Ведущим может выступать преподаватель или самый сильный студент. Варианты проведения могут быть следующими:

1. Называние на скорость. Преподаватель или назначенный ведущий показывает карточку всей аудитории. Победное очко получает команда, участник которой быстрее всех поднял руку и правильно назвал термин.

2. Поиск на скорость. Каждая команда получает свой набор карточек. После озвучивания термина участники должны быстрее соперников найти и поднять соответствующую карточку. Соревновательный элемент мобилизует внимание, повышает мотивацию и вносит в учебный процесс динамику.

Представленный комплекс упражнений обладает высокой дидактической гибкостью. Он эффективен не только для первичного закрепления нового материала, но и для оперативного повторения пройденных тем в начале урока в качестве «разогрева».

Следующим этапом в работе с лексикой становится переход от единичной лексики к построению связных высказываний. На этом уровне задания усложняются: от студентов требуется уже не просто назвать слово, а развернуто объяснить его значение, активно используя весь доступный арсенал языка.

Игры с карточками по типу «Элиас» и «Табу»

Базовым упражнением здесь служит адаптация принципа игры «Элиас». Студенты, работая в парах или малых группах, по очереди берут карточку с целевым словом (которое может быть представлено в виде изображения, изображения с подписью или списка слов) и стараются объяснить его партнерам без использования однокоренных слов. Данная задача стимулирует их к активному поиску синонимов, антонимов и построению простых дефиниций, тем самым рециркулируя и закрепляя ранее изученную лексику в новых контекстах.

Вариацией этого задания с усложнением является его трансформация в формат, приближенный к игре «Табу». Студентам предлагается объяснить термин, имея перед глазами не только его визуальное или текстовое представление, но и список «запрещенных» слов – наиболее очевидных и вероятных для использования при описании. Эта модификация заставляет студентов выходить за рамки шаблонных формулировок и находить новые варианты для передачи смысла. Такой подход эффективно развивает навыки перефразирования и преодоления коммуникативных трудностей.

Ключевой потенциал обоих форматов заключается в их двойной направленности. С одной стороны, они обеспечивают интенсивное повторение и активизацию профессиональной лексики. С другой, и это главное, – они создают безопасную и мотивирующую среду для развития спонтанной речи. Студенты получают бесценный опыт формулирования и немедленного выражения своих мыслей на иностранном языке в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации, где важно не просто знать слово, но и уметь донести его значение до собеседника.

Использование средств наглядности демонстрирует высокую эффективность не только при введении и активизации лексики, но и на этапе отработки грамматических конструкций, обеспечивая их усвоение в коммуникативно-значимом контексте. Ярким примером служит задание, разработанное для индийских студентов, изучавших тему «У меня есть / у меня нет» в сочетании с существительными в родительном падеже и лексикой, связанной с симптомами заболеваний.

Задание основано на приеме «Найди различия». Каждый студент в паре получает изображение пациента со схожими и различными симптомами. Студенты, не показывая свои картинки друг другу, по очереди задают вопросы и дают ответы, используя отрабатываемые грамматические модели: «У тебя есть кашель?» – «Нет, у меня нет кашля» / «Да, у меня есть кашель».

Для комплексного закрепления материала можно предложить закрепить результаты опроса в письменном виде. После обсуждения студентам необходимо зафиксировать обнаруженные различия в форме связного мини-текста по модели: «На картинке 1 у пациента есть температура, но нет насморка. А на картинке 2 у пациента нет температуры, но есть насморк».

Данное упражнение органично интегрирует отработку грамматических структур с активизацией ранее изученной профессиональной лексики. Прием «информационного пробела» создает естественную потребность в общении, стимулируя студентов к спонтанному использованию изучаемого языка для решения конкретной практической задачи – выявления различий между изображениями. Сочетание устной и письменной форм работы обеспечивает многоуровневое закрепление материала, развивая одновременно несколько языковых компетенций.

Визуальные средства служат эффективным инструментом не только для усвоения изолированной лексики и грамматических конструкций, но и для поэтапного

вывода студентов на уровень спонтанной и свободной речи. Например, одним из вариантов перехода от работы с объемным текстом к свободной речевой практике является создание студентами визуального конспекта. Данный прием был успешно апробирован на уроке английского языка при изучении темы «Метаболизм лекарственных препаратов». После прочтения научно-популярного текста о пути лекарства в организме перед студентами была поставлена задача преобразовать полученную информацию в индивидуальную схему-рисунок. На втором этапе работы с текстом, студенты должны были использовать свои графические конспекты для того, чтобы воспроизвести обратно содержание текста, не прибегая к помощи письменного оригинала.

Ценность этого задания, во-первых, в том, что на первом этапе происходит глубокое осмысление и обработка текста: студенты анализируют материал, выделяют ключевые стадии процесса и визуализируют их в виде логичной последовательности образов. А во-вторых, уже на втором этапе, рисунок служит «мостиком» к спонтанной речи: он исключает дословное заучивание и чтение, активизируя механизм порождения самостоятельного высказывания на основе визуальных ассоциаций.

Наиболее полная реализация коммуникативного потенциала визуальных материалов достигается в заданиях на создание развернутого высказывания по иллюстрациям.

Классическое упражнение «*Опиши картинку*» трансформируется в мощный инструмент итогового контроля, когда студентам предлагается не просто перечислить объекты, а составить связный рассказ в строгом соответствии с детализированным планом или в свободной форме. Так, после изучения темы «Отделения больницы и медицинские специальности» обучающиеся получали иллюстрацию и следующий план рассказа: описать персонажа (его специальность, его униформу), назвать его отделение и аргументировать свой выбор, перечислить ключевые профессиональные обязанности этого специалиста и основные инструменты и процедуры, которые он выполняет.

Задание обладает значительным потенциалом для дифференциации и усложнения. Базовый вариант с одной картинкой может быть трансформирован в более сложный формат, где студентам предлагается серия связанных изображений. Их задача – объединить эти визуальные опоры в целостную историю, используя весь имеющийся у них арсенал языка. Ценность такого задания заключается в его комплексности. Оно требует от студентов мобилизовать весь изученный лексико-грамматический арсенал по теме: от номинативной лексики (названия профессий, отделений, предметов) до грамматических конструкций для описания деятельности и средств логической связи. Это выводит речевую практику на уровень осмысленного, структурированного монолога, а не просто набора отдельных фраз. Кроме того, такие задания позволяют преподавателю оценить не отдельные фрагменты знаний, а способность студента к интегрированному применению языка в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной коммуникации.

Заключение. Таким образом, представленный практический опыт позволяет сделать вывод о том, что системное использование визуальных средств в обучении иностранному языку студентов-медиков является эффективным и многофункциональным инструментом. Разработанная последовательность заданий – от простых упражнений с карточками до сложных коммуникативных упражнений – демонстрирует, что обычные иллюстрации и картинки могут успешно применяться на всех этапах работы с учебным материалом.

Предложенная система работы с визуальными материалами показала свою практическую ценность в решении нескольких методических задач. Она позволяет эффективно работать с профессиональной лексикой, отрабатывать грамматические конструкции в коммуникативном контексте, развивать навыки связной речи, а также поддерживать мотивацию студентов. Особенно важно, что такой подход учитывает особенности восприятия современного поколения учащихся и помогает оптимизировать учебный процесс в условиях ограниченного аудиторного времени.

Опыт применения описанных заданий на занятиях по английскому языку и РКИ подтвердил их универсальность и адаптивность. Преподаватель может легко модифицировать предлагаемые упражнения в зависимости от уровня подготовки группы, темпа работы и конкретных учебных задач. Это делает визуальные средства не просто вспомогательным элементом, а полноценной основой для построения целостной системы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

Список источников

1. Балкыбекова И., Омаров Н. К., Рысбаева Г. А. Роль и место наглядности в обучении // Научные исследования. – 2016. – № 4. – С. 35–37.
2. Балыкова Е. Ю. Наглядность как средство обучения на уроках иностранного языка // Системные технологии. – 2015. – № 17. – С. 21–23.
3. Бочкарева Т. А. Игровые технологии на уроках английского языка // Вестник науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 85–87.
4. Дзюба Е. В., Массалова А. Э. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально-ориентированного обучения // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 46–55.
5. Жаковщикова А. А., Леонова Е. В. Способы повышения мотивации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – 2020. – № 12. – С. 191–195.
6. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Высшая школа, 2009. – 277 с.
7. Кубанцева Д. И. Клиповое мышление в контексте образовательного процесса // Проблемы современного образования. – 2022. – № 6. – С. 70–78.
8. Сахарова Т. Е. Использование наглядности в обучении иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 39. – С. 84–87.
9. Симеонова Н. М. Мультимедиа как средство расширения словарного запаса студентов экономических специальностей // МНКО. – 2025. – № 2 – С. 169–172.
10. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 102–109.
11. Шестакова Е. В. Применение игровых технологий при организации учебного процесса обучения РКИ // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 259–262.
12. Юнусов А. А., Рахимбек Д., Юнусова А. А., Айтбаева Н. Ж. Наглядность в активизации познавательной деятельности учащихся // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 240–243.

References

1. Balkybekova I., Omarov N. K., Rysbaeva G. A. The Role and Place of Visual Aids in Education. *Scientific Research*, 2016, no. 4, pp. 35–37. (In Russian)
2. Balykova E. Y. Visualization as a Teaching Tool in Foreign Language Lessons. *System Technologies*, 2015, no. 17, pp. 21–23. (In Russian)

3. Bochkareva T. A. Game technologies in English lessons. *Bulletin of Science and Education*, 2020, no. 4, pp. 85–87. (In Russian)
4. Dzyuba E. V., Massalova A. E. Interactive game technologies in Russian as a foreign language lessons in the system of professionally oriented training. *Pedagogical Education in Russia*, 2019, no. 2, pp. 46–55. (In Russian)
5. Zhakovshikova A. A., Leonova E. V. Methods for increasing motivation in foreign language teaching. *Foreign Languages in the Context of Intercultural Communication*, 2020, no. 12, pp. 191–195. (In Russian)
6. Kitaygorodskaya G. A. *Intensive learning of foreign languages: theory and practice*. Moscow: Higher School, 2009, 277 p. (In Russian)
7. Kubantseva D. I. Clip-based thinking in the context of the educational process. *Problems of Modern Education*, 2022, no. 6, pp. 70–78. (In Russian)
8. Sakharova T. E. The Use of Visualization in Foreign Language Teaching. *Problems and Prospects of Education Development in Russia*, 2016, no. 39, pp. 84–87. (In Russian)
9. Simeonova N. M. Multimedia as a Means of Expanding the Vocabulary of Students of Economic Specialties. *MNKO*, 2025, no. 2, pp. 169–172. (In Russian)
10. Usoltsev A. P., Shamalo T. N. Visualization and Its Functions in Teaching. *Pedagogical Education in Russia*, 2016, no. 6, pp. 102–109. (In Russian)
11. Shestakova E. V. The application of game technologies in organizing the educational process of teaching Russian as a foreign language. *Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 5, pp. 259–262. (In Russian)
12. Yunusov A. A., Rakhimbek D., Yunusova A. A., Aitbaeva N. Zh. Visualization in Activating Students' Cognitive Activity. *Advances in Current Natural Sciences*, 2013, no. 10, pp. 240–243. (In Russian)

Информация об авторе

О. С. Мартусевич, преподаватель кафедры иностранных языков и русского как иностранного для медицинских специальностей Медицинского института имени профессора А. П. Зильбера, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

Information about the author

O. S. Martusevich, Lecture of the Department of Foreign Languages and Russian as Foreign Language for Medical Specialties of the Medical Institute named after the Professor A. P. Zilber, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Поступила: 23.11.2025

Одобрена после рецензирования: 23.12.2025

Принята к публикации: 23.01.2026

Received: 23.11.2025

Approved after review: 23.12.2025

Accepted for publication: 23.01.2026

Дивергентные задачи как средство развития креативности обучающихся

Тарасова Ольга Анатольевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Настоящая статья посвящена исследованию влияния дивергентных задач на развитие креативности обучающихся при обучении математике. Цель статьи – исследование средств развития креативного мышления обучающихся (дивергентные задачи) и их практического применения при обучении математике.

Методология. Методологическую основу исследования составили: системно-деятельностный подход (Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский); концепции развития креативного мышления (отечественные ученые: Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров, А. М. Матюшкин; зарубежные ученые: Дж. Гилфорд, Э. Торренс, К. Роджерс, А. Маслоу); идеи о роли дивергентных задач в развитии креативности обучающихся (Б. С.-А. Касумова, С. М. Крачковский, С. И. Калинин, Н. Г. Гашаров). В ходе исследования были применены следующие методы: теоретический педагогический анализ, систематизация и сравнение полученных данных, проведение анкетирования.

Результаты исследования. В статье раскрываются понятие и сущность креативного мышления, креативности, описываются компоненты креативности, рассматриваются возможности и перспективы применения дивергентных задач в образовательном процессе школы. *В заключении* автор приходит к выводу, что использование дивергентных задач при обучении математике способствует развитию компонентов креативности, предлагает рекомендации по разработке дивергентных задач, направленных на развитие компонентов креативности обучающихся.

Ключевые слова: креативное мышление; креативность; дивергентные задачи; виды дивергентных задач

Для цитирования: Тарасова О. А. Дивергентные задачи как средство развития креативности обучающихся // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 44–54.

Scientific article

Divergent tasks as a means of developing students' creativity

Tarasova Olga Anatolyevna¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch,
Kuibyshev, Russia

Abstract. Introduction. This article is devoted to the study of the influence of divergent tasks on the development of students' creativity in teaching mathematics. The purpose of the article is to study the means of developing students' creative thinking

(divergent tasks) and their practical application in teaching mathematics. *Methodology.* The methodological basis of the study was the system-activity approach (N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L. S. Vygotsky); concepts for the development of creative thinking (Russian scientists: Ya. A. Ponomarev, O. K. Tikhomirov, A. M. Matyushkin; foreign scientists: J. Guilford, E. Torrence, K. Rogers, A. Maslow); ideas on the role of divergent tasks in the development of students' creativity (B. S.-A. Kasumova, S. M. Krachkovsky, S. I. Kalinin, N. G. Gasharov). The following methods were used in the course of the study: theoretical pedagogical analysis, systematization and comparison of the data obtained, and conducting questionnaires. *Results of the study.* The article reveals the concept and essence of creative thinking, creativity, describes the components of creativity, examines the possibilities and prospects of applying divergent tasks in the educational process of the school. *Conclusion.* In conclusion, the author comes to the conclusion that the use of divergent tasks in teaching mathematics contributes to the development of components of creativity, and offers recommendations for the development of divergent tasks aimed at developing components of students' creativity.

Keywords: creative thinking; creativity; divergent tasks; types of divergent tasks

For citation: Tarasova O. A. Divergent tasks as a means of developing students' creativity. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 44–54.

Введение. Стремительный рост научно-технического прогресса требует воспитания и развития людей, наделенных креативным мышлением и способных творчески подходить к решению нестандартных задач. Всю жизнь человек развивает свои творческие способности и качества, которые помогают ему уверенно ориентироваться в незнакомых ситуациях. Креативное мышление дает возможность личности успешно справляться с любыми жизненными вызовами.

Современное общество нуждается в таких людях. В связи с этим представители различных научных направлений обращают пристальное внимание на вопросы выявления и развития креативности обучающихся, в рамках образовательного процесса. В ФГОС ООО обозначено, что основное общее образование должно содействовать дальнейшему становлению и формированию личности обучающихся, развитию их творческих способностей и готовности к самостоятельной познавательной деятельности.

Обучение должно строиться таким образом, чтобы способствовать формированию у обучающихся опыта творческой деятельности, развитию воображения, интуиции и оригинальных подходов к решению задач. Образовательный процесс должен мотивировать обучающихся к исследовательской и творческой деятельности, к рефлексии и критическому осмыслению полученной информации.

Приведенные рассуждения подчеркивают важность изучения проблемы креативного развития обучающихся, которое позволяет им адаптироваться к новым условиям и самореализовываться. Уровень развития креативности личности существенно влияет на успешность государства в целом (в экономике, политике, культуре и т. п.).

Следует отметить, что несмотря на достаточное количество существующих методик развития креативности, креативного мышления, их практическое использование в образовательном процессе современной школы остается неполноценным. Отсюда вытекает очевидная проблема: при изобилии исследований, посвященных развитию креативности и креативного мышления, почти отсутствуют конкретные практические рекомендации по использованию средств их развития. При работе

над данным исследованием нами обозначены ряд задач, направленных на достижение основной цели – исследование средств развития креативного мышления обучающихся (дивергентные задачи) и их практического применения при обучении математике. Первая задача заключалась в анализе различных точек зрения понятий «креативное мышление и креативность». Вторая задача – исследование актуальных средств развития креативности обучающихся, к которым мы относим дивергентные задачи, выделение их характерных признаков. Третья задача – разработка рекомендаций для педагогов по использованию дивергентных задач в обучении, обеспечивающих развитие креативности обучающихся.

Методология. Методологическую основу исследования составили:

- системно-деятельностный подход (Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский);
- концепции развития креативного мышления (отечественные ученые: Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров, А. М. Матюшкин; зарубежные ученые: Дж. Гилфорд, Э. Торренс, К. Роджерс, А. Маслоу);
- идеи о роли дивергентных задач в развитии креативности обучающихся (Б. С.-А. Касумова [9], С. М. Крачковский [12], С. И. Калинин [8], Н. Г. Гашаров [3]).

В ходе исследования были применены следующие методы: теоретический педагогический анализ, систематизация и сравнение полученных данных, проведение анкетирования.

Результаты исследования, обсуждение. В современном обществе растет потребность в людях одаренных, творческих, обладающих оригинальным складом ума. Именно нестандартность мышления лежит в основе подавляющего большинства научных открытий и изобретений, она позволяет выдвигать неординарные идеи, двигая человечество вперед. Людей, обладающих такими способностями, называют творческими, креативными.

Термин «креативность» впервые появился в трудах американского психолога Дж. Симпсона в 1922 г. Согласно его точке зрения, креативность представляет собой способность человека отходить от шаблонных и стереотипных форм мышления. Карл Роджерс [15] утверждал, что креативность является особой способностью человека находить новые, нестандартные пути решения проблем. Американский психолог, изучающий феномен креативности, Э. Торренс [18] определял ее как свойство личности, проявляющееся в особом восприятии проблем, недостатков или противоречий в знаниях, а также в способности обнаружить и ясно формулировать эти проблемы, а затем заняться поиском их решений, проверкой гипотез и полученных результатов, при необходимости изменять найденные решения.

В кратком психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского [14] креативность охарактеризована как уровень творческой одаренности и способности к творческому самовыражению, выступающий устойчивой индивидуальной чертой личности. М. А. Холодная [20] рассматривает креативность в двух аспектах: узком и широком. В узком смысле она трактует креативность как дивергентное мышление, характеризующееся возможностью выдавать большое количество равнозначно верных идей, относящихся к одному объекту. В широком смысле, по мнению автора, креативность представляет собой способность избегать применения стереотипных и общепринятых способов мышления, а также умение создавать нестандартные идеи при решении одних проблем и одновременно ставить перед собой новые, ранее не существовавшие проблемы.

Свое уникальное истолкование креативности предложила Д. Б. Богоявленская [2], утверждающая, что креативность – это интеллектуальная активность, выражающаяся в способности выходить за границы стандартной ситуации. Во многих своих работах автор говорит о том, что необходимо разводить понятия «творчество» и «креативность». Креативность – это способность и предрасположенность человека к созданию новых идей, а творчество – это практический процесс воплощения этих идей в реальность, приводящий к появлению чего-то оригинального и значимого.

Следует заострить внимание и на структурных компонентах креативности. Дж. Гилфорд [4] выделяет следующие компоненты: оригинальность – это необычность подхода к решению задач, которая определяется нетривиальностью ответа и количеством редких креативных решений; чувствительность определяется как способность видеть объект (без изменения формы, структуры) в ином ракурсе, открывать новые способы применения, увеличивать спектр функциональных возможностей в реальной практике; способность адаптировать объект к предложенным условиям, открывая в нем новые свойства и возможности использования, автором определяется как образность; беглость выражается числом созданных идей, решений в единицу времени.

Похожие характеристики креативности описывает в своих трудах Г. М. Коджаспирова [10], выделяя такие параметры, как быстрота мысли, гибкость, точность, оригинальность, чуткость к проблемам, конструктивность при их разрешении и др. В. Н. Козленко [11] утверждает, что в мыслительном процессе креативных людей главным образом проявляются следующие компоненты креативности: беглость, гибкость и оригинальность.

Переходя от теоретического анализа понятия «креативность» к анализу практических аспектов современного образовательного процесса, следует отметить следующее. В 2021 г. в исследование PISA (Международная программа оценки учебных достижений) введена оценка креативного мышления. Результаты исследования показали, что креативное мышление в большей или меньшей мере свойственно каждому человеку. Согласно рейтингу креативности АКАР (Ассоциация коммуникационных агентств России), развитие данного компонента функциональной грамотности обеспечит существенные улучшения в образовательной практике и образовательной политике, что в долгосрочной перспективе будет способствовать достижению стратегических целей социально-экономического развития страны.

Поэтому развитие креативности является важной задачей современной образовательной системы, так как она предполагает успешность в различных видах деятельности. Такое повышенное внимание к креативности связано с тем, что она позволяет готовить молодое поколение к полноценной жизни в условиях стремительно меняющегося мира, способного эффективно реагировать на любые вызовы и сложности. Важно помнить, что ее развитие требует постоянной практики и поддержки со стороны учителя, который может создавать условия для развития креативности обучающихся, поощрять новаторские идеи и помогать ученикам развивать свои способности.

К настоящему времени в педагогической науке имеется достаточно широкий спектр исследований и разработок, посвященных развитию креативности обучающихся на уроках математики [5; 7; 17; 19]. Так, Т. С. Мамонтова [13] проанализировала проблему развития креативности обучающихся при обучении математике, после которого автор обосновал целесообразность использования в образовательном

процессе собственного набора креативных математических задач. Данные задания способствуют мотивации самостоятельного поиска решений, развитию творческого самовыражения, активации фантазии, формированию внутренней мотивации и стремления к достижению личных целей.

М. В. Солдаева, Е. М. Степанова [16] в качестве средства развития креативности на уроках математики предлагают использовать «открытые» задачи; А. А. Абазова, Д. Х. Манаева [1] для развития креативности используют современную технологию – кроссенс-технологию; А. А. Федорова, К. П. Петренко, В. Н. Петрищева [19] выделяют задачи-шутки, задачи на аналогии, развивающие и исследовательские задачи, которые, по мнению авторов, направлены на развитие креативности.

В нашем исследовании мы особое внимание уделяем дивергентным задачам. Остановимся на этом подробнее. С. М. Крачковский [12] под дивергентной математической задачей понимает задачу, которая может:

- допускать различные способы решения;
- позволять разночтения в формулировке условий или требований, содержащую неоднозначность;
- предполагать возможность интерпретации содержащихся в задаче объектов и явлений в различных формах или моделях;
- иметь несколько правильных ответов.

В рамках настоящего исследования дивергентной задачей мы называем такую задачу, которая допускает неоднозначную трактовку объектов, указанных в условии, а также предполагает разнообразие отношений между ними, позволяя использовать разные методы и подходы к ее решению.

Характерной особенностью дивергентной задачи является возможность нахождения различных путей решения, причем условия задачи могут быть представлены в различной форме, а правильных ответов может быть несколько вариантов.

А. Н. Иванов [6] предложил следующую классификацию дивергентных задач.

Дивергентная задача I типа – это задача, которая решается только одним способом, но допускает несколько вариантов верных ответов.

Дивергентная задача II типа – это задача, имеющая единственно верный ответ, но допускающая несколько различных способов его получения. Обычно в школьных учебниках математики встречается небольшое количество таких задач.

Дивергентная задача III типа – это задача, допускающая несколько правильных решений и различных способов их получения.

Приведем примеры дивергентных задач, указанных выше видов.

Дивергентная задача I вида

Назовите любые два простых числа, сумма которых равна 18.

Эту задачу можно отнести к дивергентной задаче I типа, так как у задачи есть только один способ решения: перебрать простые числа и найти подходящую пару. Но задача допускает несколько правильных ответов, например, $5+13$, $7+11$. Формально подходящих пар может быть несколько, но подход к решению всегда один и тот же. Таким образом, задача допускает единственный способ решения, но имеет несколько правильных ответов.

Дивергентная задача II вида

Впиши в пустые клетки числа так, чтобы сумма чисел по любой горизонтали, вертикали и диагонали равнялась 1077.

Магический квадрат к дивергентной задаче II вида

569	59	
	359	

Эта задача относится к дивергентным задачам II типа, так как у нее есть единственное правильное решение, то есть комбинация чисел, при которой суммы по строкам, столбцам и диагоналям совпадают с требуемым числом (1077). Но несмотря на однозначность конечного результата, существуют разные способы прийти к нему. Например, можно начать заполнять таблицу с разных клеток, варьировать порядок заполнения или использовать разные методы поиска нужных чисел.

Дивергентная задача III вида

Есть два бикфордовых шнура. Каждый из них сгорает за один час. Свойство бикфордова шнура таково, что горит он очень неравномерно (к примеру, маленький хвостик может гореть 50 минут, а весь длинный остаток сгорит за 10 минут). Надо с помощью двух шнуров отмерить отрезок времени 45 минут.

Эту задачу можно отнести к дивергентным задачам III вида, потому что у нее несколько решений. Правильных ответов может быть несколько, и каждое решение будет отличаться подходом и деталями исполнения. Задача построена на интуитивном и творческом подходе, так как точные соотношения горения шнуров неизвестны, то при ее решении потребуются проявить смекалку, сообразительность, гибкость мышления. Данную задачу нельзя решить стандартными алгебраическим или арифметическим методами, она требует интуитивного подхода и оригинальной идеи. И сам процесс решения задачи не очевиден с первого взгляда, требуется проявить качества креативности и способность взглянуть на объекты под необычным углом.

Исследование влияния введения креативных задач в процесс обучения математике проводилось на базе МБОУ СОШ № 3 г. Куйбышева Новосибирской области (27 обучающихся). Начальный этап включал диагностику уровня развития креативности по методике Элиса Торренса «Диагностика креативности». В процессе работы с методикой появляется возможность глубоко проанализировать индивидуальные особенности креативности человека, выделить его сильные и слабые стороны, изучить структуру креативных способностей и оценить степень выраженности отдельных компонентов креативности. Начальный этап эксперимента показал, что у обучающихся преобладает уровень развития креативности – норма (рис. 1).

С целью повышения уровня развития креативности нами в процесс обучения математике был внедрен комплекс дивергентных задач, разработанных с учетом возрастных особенностей и образовательных потребностей.

По окончании апробации была проведена повторная диагностика – краткий тест «Закончи рисунок» (представляет собой второй субтест фигурной батареи тестов креативного мышления Э. Торренса), которая показала, что уровни «норма» и «выше нормы» суммарно выросли на 11 %. Показатель «плохо» уменьшился практически в 2 раза в процентном соотношении (рис. 2).



Рис. 1. Диаграмма результатов исследования уровня развития креативного мышления школьников на начальном этапе



Рис. 2. Диаграмма результатов исследования уровня развития креативного мышления по окончании эксперимента

Таким образом, методика Торренса показала, что введение в обучение математике дивергентных задач способствует развитию креативности, повышает интерес учащихся к предмету и стимулирует их творческую активность.

Заключение. Опыт работы с дивергентными задачами позволил сформулировать рекомендации по их разработке. Приведем основные требования к созданию дивергентных задач, направленных на развитие креативности обучающихся.

1. Ориентация на открытые вопросы и ситуации. Задачи должны требовать не столько воспроизведения готового знания, сколько самостоятельных поисков и творчества. Желательно оставлять вопросы открытыми, не указывать однозначные правильные ответы, а поощрять свободный полет мысли и нестандартные подходы.

2. Вариативность и множественность решений. Задача должна допускать множество правильных ответов или способов решения. Чем больше альтернативных решений, тем сильнее стимулируется креативность и гибкость мышления.

3. Свободная форма представления решений. Ученикам следует позволить представлять ответы в удобной для них форме – рисунках, схемах, графиках, письменно, устно и т. д.

4. Неопределенность условий и условий-ловушек. Нужно вводить условия, которые оставляют пространство для предположений и интерпретаций.

5. Использование странных или абсурдных условий. Задачи с провокационным, удивляющим или нелогичным условием развивают креативность.

6. Многозначность интерпретаций. Нужно предлагать задачи, допускающие разное прочтение и интерпретацию.

Таким образом, при разработке дивергентных задач важно учитывать их соответствие основным направлениям развития креативности, постепенное наращивание сложности и тесную связь с предыдущим опытом учащихся.

Список источников

1. Абазова А. А., Манаева Д. Х. Кроссенс-технология как метод развития личности обучающихся на уроках математики // Актуальные вопросы физико-математического образования: материалы межрегиональной студенческой научно-практической конференции (Грозный, 28 апреля 2023 г.). – Грозный: АЛЕФ, 2023. – С. 35–39.

2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

3. Гаширов Н. Г., Махмудов Х. М. Дивергентные задачи как средство развития функциональной грамотности младших школьников в процессе обучения математике // Функциональная грамотность учителя малокомплектной школы: материалы всероссийской научно-практической конференции (Махачкала, 23 ноября 2022 г.) / под ред. М. Х. Хайбулаева. – Махачкала: РИЗО-ПРЕСС: АЛЕФ, 2022. – С. 126–133.

4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–457.

5. Дудковская И. А. Некоторые аспекты развития функциональной грамотности обучающихся на уроках информатики // Развитие образования. – 2024. – Т. 7, № 3. – С. 27–32.

6. Иванов А. Н. Система специальных заданий как дидактическое средство развития дивергентного мышления младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск: Изд-во МГПУ, 2007. – 20 с.

7. Инновационные подходы в педагогике: коллективная монография / З. А. Александрова, И. А. Дудковская, И. В. Ижденева [и др.]; З. А. Александрова, И. А. Дудковская, И. В. Ижденева, О. А. Тарасова, Н. П. Шаталова. – Новосибирск: Немо Пресс, 2017. – 304 с.

8. Калинин С. И. О дивергентных задачах в содержании обучения будущих учителей математики // Современные проблемы математики и математического образования: сборник научных статей Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 18–20 апреля 2023 г.). – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023. – С. 38–43.

9. Касумова Б. С.-А. Дивергентные математические задачи как средство развития креативности мышления у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала: ДГПУ, 2010. – 147 с.

10. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. – 2-е изд. – М.: Айрис Пресс, 2007. – 256 с.

11. Козленко В. Н. Проблема креативности личности // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Совершенство, 1990. – С. 131–148.
12. Крачковский С. М. Дивергентные задачи по математике как средство развития вариативного мышления старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2016. – 191 с.
13. Мамонтова Т. С. Особенности развития креативности старшеклассников средствами математики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 1. – С. 65–78.
14. Психология: Словарь / В. В. Абраменкова и др.; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
15. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
16. Солдаева М. В., Степанова Е. М. «Открытые» задачи как средство развития креативности на уроках математики // Математическая подготовка в школе и вузе: содержание и технологии: материалы 43-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов (Сыктывкар, 26–28 сентября 2024 г.). – Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, 2024. – С. 359–364.
17. Тарасова О. А. О раннем погружении студентов педагогических направлений в будущую профессиональную деятельность с использованием кейс-метода (на примере математических дисциплин) // Конструктивные педагогические заметки. – 2023. – № 11-2 (20). – С. 539–549.
18. Торренс Э. П. Диагностика креативного мышления [Электронный ресурс]. – URL: https://polazna-ds2.dobryanka-edu.ru/upload/versions/32369/64040/test_kreativnosti_Torrens.pdf (дата обращения: 16.10.2025).
19. Федорова А. А., Петренко К. П., Петрищева В. Н. Методы развития креативного мышления на уроках математики в 8 классах // Инновационные технологии в математическом образовании: молодежная парадигма: сборник научных статей молодых исследователей. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2025. – С. 39–44.
20. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

References

1. Abazova A. A., Manaeva D. Kh. Cross-Technology as a Method of Developing Learners' Personalities in Mathematics Lessons. *Actual issues of physical and mathematical education: materials of the interregional student scientific and practical conference* (Grozny, April 28, 2023). Grozny: Alef Publishing House LLC, 2023, pp. 35–39. (In Russian)
2. Bogoyavlenskaya D. B. *Psychology of creative abilities*: Textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Academy Publ., 2002, 320 p. (In Russian)
3. Gasharov N. G., Makhmudov H. M. Divergent problems as a means of developing the functional literacy of primary school students in the process of teaching mathematics. *Functional literacy of a teacher in a small school*: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference (Makhachkala, November 23, 2022). Ed. by M. Kh. Khaibulaev. Makhachkala: RIZO-PRESS, ALEF Publ., 2022, pp. 126–133. (In Russian)
4. Guilford J. Three sides of intelligence. *Psychology of thinking*. Ed. A. M. Matyushkin. Moscow: Progress Publ., 1965, pp. 433–457. (In Russian)
5. Dudkovskaya I. A. Some aspects of the development of functional literacy of students in computer science lessons. *Development of Education*, 2024, vol. 7, no. 3, pp. 27–32. (In Russian)

6. Ivanov A. N. *The system of special tasks as a didactic tool for developing divergent thinking in primary school students*: abstract of a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Murmansk: Publishing house of Moscow State Pedagogical University, 2007, 20 p. (In Russian)

7. *Innovative approaches in pedagogy*: collective monograph. Z. A. Alexandrova, I. A. Dudkovskaya, I. V. Izhdeneva etc.; Z. A. Alexandrova, I. A. Dudkovskaya, I. V. Izhdeneva, O. A. Tarasova, N. P. Shatalova. Novosibirsk: Nemo Press Publ., 2017, 304 p. (In Russian)

8. Kalinin S. I. On divergent problems in the content of teaching future mathematics teachers. S. I. Kalinin. *Modern problems of mathematics and mathematical education*: collection of scientific articles of the International Scientific Conference (St. Petersburg, April 18–20, 2023). Saint Petersburg: A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia, 2023, pp. 38–43. (In Russian)

9. Kasumova B. S.-A. *Divergent mathematical problems as a means of developing creative thinking in primary school students*: diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Makhachkala: DSPU, 2010, 147 p. (In Russian)

10. Kodzhaspirova G. M. *Pedagogy in diagrams, tables and supporting notes*. 2nd edition. Moscow: Iris Press Publ., 2007, 256 p. (In Russian)

11. Kozlenko V. N. The problem of personality creativity. V. N. Kozlenko. *Psychology of creativity: general, differential, applied*. Edited by Ya. A. Ponomarev. Moscow: Perfection Publ., 1990, pp. 131–148. (In Russian)

12. Krachkovsky S. M. *Divergent mathematics problems as a means of developing variational thinking in high school students*: diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2016, 191 p. (In Russian)

13. Mamontova T. S. Features of the development of creativity of high school students by means of mathematics. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2020, no. 1, pp. 65–78. (In Russian)

14. *Psychology*: Dictionary. Abramenkova V. V. et al.; Under the general editorship of A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. 2nd ed., corrected. and enlarged. Moscow: Politizdat Publ., 1990, 494 p. (In Russian)

15. Rogers K. R. *A Look at Psychotherapy. The Development of Man*. Moscow: Progress Publ., 1994, 480 p. (In Russian)

16. Soldaeva M. V., Stepanova E. M. "Open" problems as a means of developing creativity in mathematics lessons. *Mathematical training in school and university: content and technology*: Proceedings of the 43rd International Scientific Seminar of Teachers of Mathematics and Computer Science from Universities and Pedagogical Universities (Syktyvkar, September 26–28, 2024). Syktyvkar: Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin, 2024, pp. 359–364. (In Russian)

17. Tarasova O. A. On the early immersion of students of pedagogical fields in future professional activity using the case method (on the example of mathematical disciplines). *Constructive Pedagogical Notes*, 2023, no. 11-2 (20), pp. 539–549. (In Russian)

18. Torrens E. P. *Diagnostics of creative thinking* [Electronic resource]. URL: https://polazna-ds2.dobryanka-edu.ru/upload/versions/32369/64040/test_kreativnosti_Torrens.pdf (accessed: 16.10.2025). (In Russian)

19. Fedorova A. A., Petrenko K. P., Petrishcheva V. N. Methods for developing creative thinking in mathematics lessons in grades 8. *Innovative technologies in mathematical education: youth paradigm*: collection of scientific articles by young researchers. Yelets: Yelets State University named after I. A. Bunin, 2025, pp. 39–44. (In Russian)

20. Kholodnaya M. A. *Psychology of intelligence. Research paradoxes*. 2nd ed. St. Petersburg: Piter Publ., 2002, 272 p. (In Russian)

Информация об авторе

О. А. Тарасова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

O. A. Tarasova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 07.11.2025

Одобрена после рецензирования: 07.12.2025

Принята к публикации: 07.01.2026

Received: 07. 11. 2025

Approved after review: 07.12.2025

Accepted for publication: 07. 01. 2026

Научная статья

УДК 372.881.1

Возможности дистанционной формы обучения в образовательном процессе при обучении иностранному языку

Гавенко Надежда Владимировна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия*

Аннотация. Введение. Целью исследования является изучение особенностей дистанционного обучения и его роли в образовательном процессе. В работе рассматриваются оптимальные методики, технологии и платформы, которые позволят сделать дистанционное обучение продуктивным и интересным для обучающихся. *Методология.* Изучение основывается на результатах положительного опыта использования дистанционной формы обучения в отечественной педагогике. *Результаты исследования.* В статье представлена система дистанционного образования, которая базируется на фундаментальных принципах общей педагогической и психологической теории, а также на специфике информационно-коммуникационной среды. Эти принципы определяют логику проектирования, организации и реализации образовательного процесса в дистанционном формате. Особое внимание уделяется изучению иностранного языка в дистанционном формате. *Заключение.* Установлено, что теоретические основы, принципы построения и практическая реализация данной формы обучения свидетельствуют об ее высоком потенциале для обеспечения качественного образования в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: дистанционное обучение; образовательный процесс; принципы обучения; эффективность обучения; обучение иностранному языку

Для цитирования: Гавенко Н. В. Возможности дистанционной формы обучения в образовательном процессе при обучении иностранному языку // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 55–63.

The possibilities of distance learning in the educational process of teaching a foreign language

Gavenko Nadezhda Vladimirovna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University,
Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. The purpose of the research is to study the features of distance learning and its role in the educational process. The paper considers optimal methods, technologies and platforms that make distance learning productive and interesting for students. *Methodology.* The study is based on the results of the positive experience of using distance learning in Russian pedagogy. *Research results.* The article presents a system of distance education, which is based on the fundamental principles of general pedagogical and psychological theory, as well as on the specifics of the information and communication environment. These principles determine the logic of designing, organizing and implementing the educational process in a remote format. Special attention is paid to learning a foreign language in a distance format. *Conclusion.* It is established that the theoretical foundations, principles of construction and practical implementation of this form of education indicate its high potential for providing high-quality education in the context of digital transformation.

Keywords: distance learning; educational process; principles of teaching; effectiveness of teaching; teaching a foreign language

For citation: Gavenko N. V. The possibilities of distance learning in the educational process of teaching a foreign language. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 55–63.

Введение. В настоящее время компьютерные технологии активно внедряются в образовательный процесс и расширяют возможности обучения, ведь они предлагают новые форматы взаимодействия между учителем и обучающимися. Одним из таких форматов является дистанционное обучение, которое начало активно развиваться и внедряться в образовательный процесс в период пандемии COVID-19 и остается востребованным и сегодня.

Дистанционное обучение в виде заочной формы обучения зародилось еще в начале XX в. Сегодня же заочно можно не только получить высшее образование, но и изучить иностранный язык, подготовиться к поступлению в вуз и т. д. Однако в связи с плохо налаженным взаимодействием между преподавателями и студентами и отсутствием контроля над учебной деятельностью студентов-заочников в периоды между экзаменационными сессиями качество подобного обучения оказывается ниже того, что можно получить при очном обучении.

Актуальность исследования проявляется в том, что дистанционная форма обучения становится одной из важных форм взаимодействия обучающихся с преподавателем, но при этом остается очень много вопросов, которые связаны с ее эффективностью, доступностью и качеством. Важно определить оптимальные методики, технологии и платформы, которые позволят сделать дистанционное обучение продуктивным и интересным для учащихся.

Обучение детей английскому языку требует не только освоения теоретического материала, но и активного развития их коммуникативных навыков, что в условиях дистанционного обучения становится сложной задачей. Это послужило началом работы по адаптации существующих методик и созданию новых подходов к организации образовательного процесса с использованием цифровых инструментов.

Методология. Положительный опыт использования дистанционной формы обучения в отечественной и зарубежной педагогике представлен в работах: Н. В. Барановой, Н. В. Барышниковой, И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Л. В. Журавлевой, Е. И. Киселёвой, М. В. Клариной, О. Е. Лебедевой, М. Г. Мур, Г. Керсли, Е. С. Полат, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова.

Ученые рассматривают дистанционное обучение как систему, в которой реализация образовательного процесса осуществляется с использованием информационных технологий при минимальном личном контакте обучающихся с преподавателями [10]. Также Е. С. Полат подчеркивает, что дистанционное обучение – это «целенаправленный, организованный процесс обучения, основанный на использовании средств телекоммуникации, новых информационных технологий и Интернета» [12, с. 16].

Современные компьютерные телекоммуникации способны обеспечить передачу знаний и доступ к разнообразной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения. Опыт работы показывает, что качество учебных материалов, равно как и качество преподавания при дистанционном обучении, зачастую намного выше, чем при традиционных формах обучения. Интерактивные возможности, используемых в системе дистанционного обучения (СДО), позволяют установить и даже стимулировать обратную связь, что обеспечивает диалог и постоянную поддержку, и помощь, которые невозможны в большинстве традиционных систем обучения.

Результаты исследования, обсуждение. Дистанционное обучение – это форма организации образовательного процесса, при которой взаимодействие педагога и обучающихся происходит с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [3]. В основе такого обучения заложены следующие принципы: самостоятельность обучающихся, удобный график, интерактивность взаимодействия и доступность образовательных ресурсов.

Построение системы дистанционного образования базируется на ряде фундаментальных принципов, вытекающих из общей педагогической и психологической теории, а также из специфики информационно-коммуникационной среды. Эти принципы определяют логику проектирования, организацию и реализацию образовательного процесса в дистанционном формате [5; 7; 8].

Принцип интерактивности предполагает активное взаимодействие между обучающимся, преподавателем и учебным материалом. Интерактивность обеспечивает эффективность восприятия информации, способствует формированию устойчивых знаний и позволяет компенсировать отсутствие физического присутствия в учебной аудитории. В дистанционном обучении это реализуется через форумы, чаты, видеоконференции, совместные проекты, онлайн-обсуждения и использование цифровых тренажеров.

Принцип доступности связан с возможностью получения образования независимо от географического положения, физического состояния, социального статуса или возраста обучающегося. Идея образования «для всех и каждого», озвученная

ЮНЕСКО, особенно актуальна в дистанционном формате, где важно обеспечить доступ к платформе, учебным ресурсам, консультациям и технической поддержке для всех категорий пользователей.

Принцип индивидуализации обучения, восходящий к трудам А. П. Усова, Б. П. Есипова, а также к личностно-ориентированному подходу К. Роджерса и И. С. Якиманской, предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся – уровня подготовки, темпа усвоения, мотивации, интересов. В дистанционном обучении этот принцип реализуется через адаптивные системы, вариативные маршруты обучения, возможность выбора тем и форм контроля, настройку сложности заданий и обратную связь.

Принцип модульности означает структурирование учебного курса на отдельные самостоятельные блоки (модули), каждый из которых включает конкретные цели, содержание, формы обучения и контроля. Он получил развитие в рамках компетентного подхода, поддержанного А. В. Хуторским, и особенно важен в дистанционной среде, поскольку способствует гибкости и логике построения курсов, а также позволяет обучающемуся планировать учебную деятельность [13].

Принцип непрерывности и доступности обновлений отражает идею Л. С. Выготского о непрерывном развитии личности в процессе обучения. В дистанционном формате это означает возможность постоянного доступа к учебным материалам, обновление контента, интеграцию с внешними образовательными ресурсами и открытость к новым формам обучения (вебинары, MOOC, микрокурсы и др.).

Принцип самостоятельности и ответственности обучающегося, основанный на идеях Дж. Дьюи и А. Бандуры, подчеркивает необходимость формирования у обучающегося навыков саморегуляции, самоанализа и самоорганизации. В условиях дистанционного обучения, когда студент самостоятельно планирует свое время и ритм занятий, этот принцип является ключевым для достижения образовательных результатов.

Принцип обратной связи предполагает постоянный обмен информацией между обучающимся и преподавателем. Согласно работам Б. Блума и П. Я. Гальперина, своевременная, конструктивная и персонализированная обратная связь усиливает мотивацию, корректирует ошибки и способствует закреплению знаний. В дистанционном обучении она реализуется через автоматические тесты, комментарии к заданиям, онлайн-консультации, видеозвонки и электронную переписку.

Принцип открытости и гибкости соответствует современным образовательным тенденциям, провозглашенным Болонским процессом и концепцией «открытого образования» (open education). Он подразумевает возможность в любой момент подключиться к обучению, выбрать подходящую траекторию, изучать материал в собственном ритме, получать микроквалификации и использовать внешние источники знаний.

Принцип технологичности исходит из необходимости соответствия образовательного процесса возможностям цифровой среды. Как подчеркивали В. И. Беспалько и Р. Ганье, применение технологий должно не только обеспечивать доступ к содержанию, но и формировать новое качество образования. Технологичность выражается в удобстве интерфейса, автоматизации процессов, доступности аналитики и технической поддержки, что создает комфортные условия обучения.

Принцип гарантии качества предполагает соблюдение стандартов, нормативов и критериев оценки дистанционного образования. Он закреплён в требованиях

ФГОС, а также в международных рекомендациях по e-learning (например, стандартах SCORM, xAPI). Принцип качества включает экспертную проверку курсов, сертификацию образовательных платформ, регулярное обновление контента и анализ удовлетворенности пользователей.

Роль дистанционного обучения в образовательном процессе заключается в расширении доступа к знаниям, индивидуализации обучения, использовании цифровых технологий и обеспечении гибкости формата. Оно позволяет обучаться в удобное время и любом месте, поддерживает непрерывность образования, особенно в условиях ограничений (например, пандемий), и способствует развитию цифровых и самостоятельных навыков. Дистанционное обучение становится не просто дополнением, а полноценным элементом современной образовательной системы.

По данным информационного агентства ТАСС, в наши дни в образовательный процесс дистанционное обучение внедряется довольно активно и играет в нем немаловажную роль. По данным информационного агентства ТАСС исследования, проведенные группой ученых из Московского городского педагогического университета, в 2024 г. на семейном обучении находилось 0,41 % школьников России, что составляет около 63 700 человек. Для сравнения в 2016 г. этот показатель был всего 0,04 %. Наибольшие доли обучающихся на семейном обучении зафиксированы в Омской области, Москве и Санкт-Петербурге, что связано с активной позицией родительских сообществ в этих регионах. В 2025 г. изменений в законодательстве, регулирующем дистанционное обучение в школах, пока не произошло. Однако, согласно постановлению Правительства РФ № 1678 от 1 сентября 2024 г., «организации, обучающие школьников дистанционно, обязаны использовать отечественное программное обеспечение и государственные информационные системы, включая сервисы для видеосвязи, электронные дневники и библиотеки с учебниками» [1]. Также постановление закрепляет право родителей и совершеннолетних учеников отказаться от дистанционного обучения, в таком случае учебная организация должна перевести школьника на очный формат. Таким образом, хотя доля школьников, обучающихся дистанционно, остается небольшой, ее рост наблюдается, и законодательство продолжает развиваться в направлении поддержки дистанционного образования.

Рассмотрим далее особенности процесса обучения английскому языку в дистанционном формате в условиях основного общего образования.

Обучение английскому языку в дистанционном формате в рамках основного общего образования (5–9 классы) имеет ряд особенностей, определяемых спецификой предмета, возрастными характеристиками обучающихся, а также техническими и организационными возможностями образовательной среды. Эти особенности влияют как на планирование учебного процесса, так и на выбор методов, форм и средств обучения.

Одной из ключевых особенностей дистанционного обучения английскому языку является отсутствие живого взаимодействия между учителем и учащимся. В условиях очного урока большое значение имеют невербальные средства общения – мимика, жесты, зрительный контакт, интонационные подсказки. Всё это помогает школьникам лучше понимать речь, быстрее усваивать материал и чувствовать вовлеченность в учебный процесс. При дистанционном обучении значительная часть этих факторов теряется: видео может быть некачественным, учащиеся могут отключать камеры, а сама коммуникация становится фрагментарной. Это особен-

но критично для младших подростков, которым важна эмоциональная поддержка и внимание со стороны педагога. Кроме того, при отсутствии живого контакта ученик может чувствовать отчуждение, что снижает мотивацию и ухудшает результаты обучения.

Контроль самостоятельности учащихся при дистанционном обучении английского языка становится серьезной педагогической проблемой. Без физического присутствия ученика учитель не может быть уверен, что задания выполняются без помощи родителей, онлайн-переводчиков или даже списывания. Особенно это касается письменных работ и упражнений на грамматику, где легко воспользоваться автоматическими сервисами. Такая ситуация искажает реальную картину знаний учащегося, затрудняет диагностику пробелов и тормозит развитие ключевых языковых навыков – особенно продуктивных (письмо и говорение). Кроме того, регулярное выполнение заданий становится зоной ответственности самого школьника, а в подростковом возрасте самодисциплина ещё недостаточно сформирована. В результате может снижаться качество обучения, что требует от учителя дополнительных методов контроля: устных опросов, видеозаписей ответов, синхронных заданий с ограничением времени.

Овладение устной речью является одной из наиболее трудных, но крайне важных задач в процессе изучения английского языка. Однако в условиях дистанционного формата возможности для практики говорения резко снижаются. Видеосвязь ограничивает количество участников, нередко сопровождается задержками, техническими сбоями или шумами, что делает групповую и парную работу затруднённой. Часто ученики стесняются включать микрофон, а в больших классах у педагога нет физической возможности дать каждому достаточно времени для высказывания. Также отсутствует элемент спонтанной речи, характерный для живого общения в классе. Это особенно критично для подростков, у которых коммуникативные навыки еще находятся в стадии активного формирования. В результате развивается пассивное знание языка: ученик понимает текст, может выполнить письменное задание, но испытывает серьезные затруднения при необходимости заговорить. Для компенсации этого недостатка необходимо включение в занятия регулярных видеоконференций, индивидуальных устных заданий и использования речевых тренажеров.

Дистанционное обучение английскому языку требует стабильного интернет-соединения, наличия компьютера или планшета, гарнитуры и соответствующего программного обеспечения. Однако в условиях общего образования в России наблюдается значительный разрыв в техническом обеспечении между регионами, школами и даже отдельными семьями. Учащиеся из сельской местности или многодетных семей могут не иметь постоянного доступа к качественным устройствам, делить технику с родственниками или сталкиваться с перебоями связи. Это создает неравные условия и напрямую влияет на качество усвоения материала. Технические проблемы, такие как сбои платформ, неработающие ссылки, зависающие видеоуроки, негативно сказываются на мотивации школьников и вызывают стресс. Более того, учителям также требуется высокий уровень цифровой грамотности и регулярное обновление оборудования, что не всегда возможно в рамках школьного бюджета. Эти трудности требуют системного подхода: организации технической поддержки, выдачи оборудования нуждающимся семьям и обучения как педагогов, так и учеников работе с цифровыми ресурсами.

В дистанционном формате обучения английскому языку значительно снижается уровень внутренней мотивации школьников. Это связано как с отсутствием живого общения с учителем и одноклассниками, так и с однообразием формы подачи материала. Часто дистанционные уроки сводятся к выполнению заданий на платформе и чтению текстов, что делает учебу рутинной и монотонной. Учащиеся теряют интерес к предмету, особенно если не видят реального прогресса или обратной связи от преподавателя. Кроме того, привычная школьная атмосфера – с соревнованием, похвалой, коллективной работой – исчезает, а самостоятельная работа дома требует высокого уровня саморегуляции и ответственности, которых подростки чаще всего еще не достигли. Без эмоциональной поддержки и живого контакта с педагогом дети теряют ощущение значимости изучаемого предмета, что в конечном счёте сказывается на результатах. Важно учитывать эти факторы при разработке учебных курсов и активно внедрять игровые элементы, интерактивные задания, видеоматериалы, вовлекающие форматы общения и систему поощрений.

Навык аудирования (восприятие и понимание речи на слух) является важнейшей частью изучения английского языка, особенно на этапе основного общего образования, когда формируется основа восприятия иностранной речи [5]. Однако в дистанционном формате его развитие осложняется рядом факторов. Во-первых, качество звука при онлайн-уроках зависит от технических характеристик устройств и стабильности интернета, что может искажать произношение, интонации и темп речи. Во-вторых, при обучении из дома учащийся часто сталкивается с отвлекающими шумами и отсутствием акустически подготовленной среды, как это бывает в школьных кабинетах. В-третьих, педагогу трудно определить, насколько ученик действительно понял прослушанный материал, особенно если не предусмотрена немедленная и индивидуальная проверка. Это приводит к формальному выполнению заданий без глубокого осмысления содержания. Для компенсации этих трудностей необходимо использовать разнообразные ресурсы с качественными аудиоматериалами, сопровождать их визуальной поддержкой (субтитры, иллюстрации, схемы), а также давать ученикам возможность многократного прослушивания и комментирования услышанного.

Таким образом, дистанционное обучение английскому языку в условиях основного общего образования обладает рядом специфических особенностей и вызовов, которые существенно влияют на эффективность усвоения материала. Нет прямого личного контакта между учителем и учеником, а это снижает уровень коммуникации и эмоциональную поддержку, кроме того, контроль самостоятельного выполнения заданий труден, это может приводить к искажению реальной картины знаний. Ограниченные возможности в техническом плане, и неравенство доступа к нужным для учебы ресурсам создают дополнительные сложности для обучающихся. Из-за всего этого очень сильно снижается мотивация и вовлечённость школьников, а это очень критично для освоения устной речи и навыков аудирования, которые являются ключевыми компонентами владения иностранным языком. Осложнения, которые усложняют возможности групповой и проектной работы также сводят на нет развитие коммуникативных умений и сотрудничества. Чтобы повысить эффективность обучения английскому языку нужно использовать комплексный подход, в который включается развитие технических возможностей, использование разнообразных интерактивных и мотивационных методов, а также активное взаимодействие между участниками образовательного процесса. Только так можно обеспечить высокий

уровень языковой подготовки и сохранить интерес учащихся к предмету в цифровом формате.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что дистанционное обучение представляет собой современную форму организации образовательного процесса, активно интегрирующуюся в систему образования благодаря своей гибкости, доступности и ориентации на индивидуальные потребности обучающихся. Теоретические основы, принципы построения и практическая реализация данной формы обучения свидетельствуют об ее высоком потенциале для обеспечения качественного образования в условиях цифровой трансформации. Несмотря на сохраняющиеся вызовы и необходимость совершенствования нормативно-правовой базы, дистанционное обучение уже сегодня выполняет важную функцию в обеспечении непрерывности образования, расширении его доступности и формировании цифровых компетенций у школьников. С учетом тенденций развития, можно ожидать дальнейшего роста значимости дистанционного образования в образовательной системе России.

Список источников

1. Правительство Российской Федерации. Постановление от 11 октября 2023 г. № 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» // Российская газета. – 2024. – 13 августа. – С. 5–6.
2. Баранова Н. В. Современные методы преподавания английского языка в условиях дистанционного обучения. – СПб.: Питер, 2021. – 184 с.
3. Барышникова Н. В. Технологии дистанционного обучения в школе. – М.: ВЛАДОС, 2021. – 200 с.
4. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактическая методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших пед. вузов. – М.: Академия, 2004. – 384 с.
6. Журавлева Л. В. Проблемы модернизации системы обучения иностранному языку: сборник статей международной научно-практической конференции. – Сургут: НОУ НТ «ЦГО», 2002. – 150 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения и педагогическая психология. – М.: Академия, 2019. – 352 с.
8. Киселёва Е. И. Организация образовательного процесса в условиях дистанционного обучения. Екатеринбург: УрФУ, 2020. – 210 с.
9. Кларина М. В. Формирование коммуникативной компетенции в дистанционном обучении английскому языку. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 176 с.
10. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр Блиц, Cambridge University Press, 2001. – 220 с.
11. Мур М. Г., Керсли Г. Дистанционное образование: системный подход / пер. с англ. – 3-е изд. – Белмонт, Калифорния: Вадсворт, 2011. – 280 с.
12. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2020. – 256 с.
13. Селевко С. Г. Современная педагогика. – М.: Академия, 2018. – 416 с.

References

1. Government of the Russian Federation. Resolution no. 1678 of October 11, 2023 "On Approval of the Rules for the Use of e-learning and Distance Learning Technologies by Organizations Engaged in Educational Activities in the implementation of Educational programs". *Rossiyskaya Gazeta*, 2024, August 13, pp. 5–6. (In Russian)
2. Baranova N. V. *Modern methods of teaching English in the context of distance learning*. St. Petersburg: Peter Publ., 2021, 184 p. (In Russian)
3. Baryshnikova N. V. *Technologies of distance learning at school*. Moscow: VLADOS Publ., 2021, 200 p. (In Russian)
4. Bim I. L. *Teaching foreign languages: a search for new ways*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1989, 192 p. (In Russian)
5. Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactic methodology: a textbook for students of linguistic universities and faculties of foreign languages of higher pedagogical universities*. Moscow: Akademiya Publ., 2004, 384 p. (In Russian)
6. Zhuravleva L. V. *Problems of modernization of the foreign language teaching system: collection of articles of the international scientific and practical conference*. Surgut: NOU NT "CGO", 2002, 150 p. (In Russian)
7. Zimnaya I. A. *Psychology of education and pedagogical psychology*. Moscow: Akademiya Publ., 2019, 352 p. (In Russian)
8. Kiseleva E. I. *Organization of the educational process in the context of distance learning*. Yekaterinburg: UrFU, 2020, 210 p. (In Russian)
9. Clarina M. V. *Formation of communicative competence in distance learning in English*. Moscow: INFRA-M Publ., 2021, 176 p. (In Russian)
10. Kolesnikova I. L., Dolgina O. A. *English-Russian terminological reference book on the methodology of teaching foreign languages*. St. Petersburg: Russian-Baltic Information Center Blitz, Cambridge University Press, 2001, 220 p. (In Russian)
11. Moore M. G., Kersley G. *Distance education: a systematic approach*. Translated from English. 3rd ed. Belmont, California: Wadsworth Publ., 2011, 280 p. (In Russian).
12. Polat E. S. *Pedagogical technologies of distance learning: a textbook*. Moscow: Yurait Publ., 2020, 256 p. (In Russian)
13. Selevko S. G. *Modern pedagogy*. Moscow: Akademiya Publ., 2018, 416 p. (In Russian)

Информация об авторе

Н. В. Гавенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

N. V. Gavenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philology and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 19.10.2025

Одобрена после рецензирования: 19.11.2025

Принята к публикации: 19.12.2025

Received: 19.10.2025

Approved after review: 19.11.2025

Accepted for publication: 19.12.2025

Научная статья

УДК 372.881.1

Межкультурная коммуникация на уроках английского языка: методические стратегии формирования толерантности и эмпатии у обучающихся

Козлова Ольга Борисовна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Статья рассматривает проблему формирования толерантности и эмпатии у школьников в контексте межкультурной коммуникации на уроках английского языка. Цель исследования – выявление и обоснование эффективных методических стратегий для решения данной задачи. *Методология.* В основе методологии лежит комплексный подход, включающий педагогическое наблюдение, опытно-экспериментальную работу и анкетирование участников образовательного процесса. *Результаты исследования.* Выявлен и апробирован комплекс эффективных методических стратегий, включающий создание культуросообразной среды, использование диалоговых форм обучения и аутентичных материалов. *Заключение.* Полученные данные подтверждают, что систематическая работа по предложенной методике способствует повышению уровня межкультурной чувствительности и эмпатических способностей обучающихся.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; уроки английского языка; методические стратегии; толерантность; эмпатия; обучающиеся

Для цитирования: Козлова О. Б. Межкультурная коммуникация на уроках английского языка: методические стратегии формирования толерантности и эмпатии у обучающихся // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 64–72.

Scientific article

Intercultural communication in English lessons: methodological strategies for developing tolerance and empathy in students

Kozlova Olga Borisovna¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University,
Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia

Abstract. Introduction. The article focuses on the problem of the formation of tolerance and empathy among schoolchildren in the context of intercultural communication in English lessons. The purpose of the study is to identify and substantiate effective methodological strategies for solving this problem. *Methodology.* The methodology is based on an integrated approach, including pedagogical supervision, experimental work and a survey of participants in the educational process. *Research results.* As a result of the research, a set of

effective methodological strategies has been identified and tested, including the creation of a culturally appropriate environment, the use of interactive forms of learning and authentic materials. *Conclusion.* The empirical data obtained strongly suggest that the integration of the proposed methodological framework catalyzes a qualitative leap in the development of both intercultural sensitivity and empathic potential of students.

Keywords: intercultural communication; English lessons; teaching strategies; tolerance; empathy; students

For citation: Kozlova O. B. Intercultural communication in English lessons: methodological strategies for developing tolerance and empathy in students. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 64–72.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется процессами глобализации и увеличением интенсивности межкультурных контактов. В этих условиях способность к межкультурной коммуникации становится неотъемлемым компонентом профессиональной и личной жизни человека. С точки зрения современной науки толерантность – это наработка, а не врожденный атрибут. Ее становление происходит параллельно с погружением в многообразие культур и требует выработки стратегии разумного самоограничения, перманентной готовности к взаимному обмену мнениями, установки на паритет во взаимодействии и безусловно-го принятия неповторимой онтологической ценности собеседника [1]. В контексте преподавания английского языка как глобального «Лингва франка» задача формирования межкультурной толерантности и эмпатии приобретает особую значимость.

Цель исследования заключается в выявлении и обосновании эффективных методических стратегий формирования толерантности и эмпатии у школьников в процессе обучения межкультурной коммуникации на уроках английского языка.

Методология. Положительный опыт формирования толерантности и эмпатии в межкультурной коммуникации активно исследуется и применяется в современной педагогической науке. Одно из наиболее перспективных направлений – это целенаправленное моделирование образовательного процесса для развития этих качеств. Учёные, такие как Л. Ф. Свойкина, разрабатывают структурные модели для формирования межкультурной толерантности у иностранных студентов, включающие целевой, теоретико-методологический и оценочный блоки. Методология включает конкретные педагогические инструменты: организация дискуссий для накопления лингвистического и культурологического опыта, использование игровых методов, воспроизводящих культуроведческую информацию в лингвистической форме, а также проблемные задания, развивающие коммуникативно-познавательную деятельность учащихся. Такой подход позволяет не только передавать знания, но и создавать ситуации для практического, толерантного взаимодействия [1].

В работах зарубежных исследователей особое внимание уделяется эмпирическому изучению взаимосвязи культурной эмпатии и коммуникативной компетенции. Например, лонгитюдное исследование Кимберли Ноэлс и Ин Шань Дорис Чжан среди иностранных студентов в Канаде показало, что эмпатия тесно связана с эффективностью и уместностью межкультурного общения, что в свою очередь способствует лучшей психосоциальной адаптации. Эти выводы подтверждают важность развития не только языковых навыков, но и таких качеств, как поведенческая гибкость и готовность к диалогу. Одновременно современная наука предостерега-

ет от универсального подхода к эмпатии. Ученые, в частности Алан Бликли и его коллеги, указывают на культурную обусловленность этого понятия и предлагают перейти от индивидуальной «эго-логической» эмпатии к «реляционной», которая учитывает контекст, совместное создание смыслов и смирение в межкультурных взаимодействиях.

Результаты исследования, обсуждение. Рассмотрим теоретические аспекты изучаемой проблемы. В статье толерантность определяется как социально-психологическая установка, предполагающая уважение к иным культурам и взглядам, признание права на отличие и конструктивное взаимодействие, не требующее отказа от собственных позиций [14]. На личностном уровне межкультурная толерантность выражается в гибкости коммуникации, эмпатии, эмоциональной саморегуляции и способности к естественному диалогу [12]. Это качество многогранно и проявляется индивидуально. В научной литературе принято различать её виды: ситуативную (терпимость к конкретному человеку), типологическую (к группе или типу людей) и профессиональную (толерантность, обусловленная характером деятельности) [12].

Для студентов-филологов, будущих преподавателей иностранного языка, профессиональная толерантность становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности.

Эмпатия, понимаемая как способность принимать роли других людей, видеть мир, как они его видят, и испытывать их чувства [10], является важным компонентом для успешной межкультурной коммуникации. В современной психологии существует множество определений эмпатии, однако исследователи выделяют два основных типа: когнитивную и аффективную эмпатию [5].

Эмпатия отличается от симпатии тем, что она не включает жалость или одобрение и фокусируется на чувствах других, а не наших собственных [2]. Это различие имеет принципиальное значение для межкультурной коммуникации, поскольку позволяет устанавливать подлинный диалог без позиции снисхождения или некритического принятия.

Таблица 1

Критерии понимания эмпатии в современных исследованиях

Критерий	Основные позиции	Значение для межкультурной коммуникации
Когнитивная или аффективная природа	Акцент на когнитивном, аффективном аспекте или их сочетании.	Для межкультурной коммуникации важно сочетание обоих аспектов.
Конгруэнтность эмоциональных проявлений	Соответствие или несоответствие эмоциональных реакций.	Позволяет анализировать адекватность понимания культурного контекста.
Особенности объекта эмпатии	Реальный или вымышленный персонаж.	В учебном процессе возможна работа с обоими типами объектов.
Связь эмпатии и поведения	Наличие или отсутствие поведенческого акта как следствия эмпатии.	Критически важно для формирования действенной толерантности.

Толерантность и эмпатия взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга в процессе межкультурной коммуникации. Если толерантность создает основу для принятия культурных различий, то эмпатия обеспечивает глубину понимания представителей

других культур. Как подчеркивает Бовина, в современной ситуации, сопряженной как с процессами глобализации в целом (взаимодействие с представителями других культур), так и с высоким уровнем миграционных процессов, перед исследователями открывается перспектива поиска факторов, способствующих возникновению эмпатических реакций в отношении представителей других культур [5].

Формирование толерантности и эмпатии требует специально организованной образовательной среды, которая включает:

1. Оформление аудитории культурными артефактами: размещение карт, флагов, изображений разных культур создает визуальный ряд, способствующий принятию культурного разнообразия [11].

2. Использование мультикультурной литературы: включение в учебный процесс книг, стихов и коротких рассказов из различных культур обогащает представления учащихся о культурном разнообразии [3].

3. Празднование культурных праздников и традиций: обсуждение и соответствующим образом организованное празднование различных культурных праздников и традиций позволяет обучающимся на эмоциональном уровне приобщиться к другим культурам [11].

Важным аспектом является создание безопасной и инклюзивной образовательной среды, в которой поощряются уважение, эмпатия и понимание между студентами. Такой подход позволяет преодолеть стереотипы и предрассудки, лежащие в основе интолерантности, которая основывается на убеждении, что твоя группа, твоя система взглядов, твой образ жизни стоят выше всех других [5]. Ключевым педагогическим принципом формирования толерантности выступает диалог. Его значимость заключается в способности объединять в сознании и практической деятельности личности разнородные культурные пласты, типы мышления, системы ценностей и поведенческие модели, не утрачивающие при этом своей уникальности [6]. Воплотить этот принцип в образовательном процессе позволяет:

1. Проведение дискуссий и дебатов, посвящённых темам культурного многообразия, личностной идентичности и актуальных общественных вопросов. Такая интерактивная форма взаимодействия помогает учащимся приобрести непосредственный опыт межличностного общения, обогащая их языковой и социокультурный багаж [12].

2. Внедрение игровых методик, направленных на комплексное освоение материала. Их задача – творческое воссоздание культурологического содержания через языковые средства, что соответствует внутренней логике и структуре учебного текста [2].

3. Реализация межкультурных проектов, в ходе которых обучающиеся активно взаимодействуют с носителями иных культурных традиций, развивая навыки партнерства и совместной работы [4].

В рамках такой практики студенты совершенствуют умение ясно излагать свою позицию в монологической форме, приводить веские аргументы в ее защиту, а также внимательно и уважительно воспринимать контраргументы других [8]. Это закономерно ведет к осознанию важного принципа: любая точка зрения, отличная от собственной, имеет полное право на существование.

Использование аутентичных материалов является эффективной стратегией формирования толерантности и эмпатии, поскольку позволяет обучающимся непосредственно сталкиваться с культурными различиями. К таким материалам относят-

ся: реальные тексты: новостные статьи, блоги и сообщения в социальных сетях, которые знакомят студентов с реальным использованием языка и культурными контекстами [11]; мультимедийные ресурсы: видео, музыка и подкасты, которые предоставляют студентам аутентичный культурный опыт [9]; технологии межкультурного общения: организация переписки по электронной почте, видеоконференций или виртуальных экскурсий [11].

Принцип отбора учебного материала должен основываться на значимости лингвистической и профессиональной информации, которую иностранный студент-филолог должен не только знать, но и уметь её творчески переработать, логически выстроить, воспроизвести в монологическом и диалогическом высказывании [4].

Процесс межкультурного понимания проходит несколько стадий от этноцентризма к этнорелятивизму [10]. Преодоление этноцентризма связано с переживанием ценностных конфликтов, которые заставляют обучающихся подвергать сомнению устойчивость их собственных ценностей. Ярким примером является описанный Марио Окудзакки опыт столкновения с непривычным способом употребления арахисового масла: «Я увидела, как одна из моих американских подруг ест яблоко с арахисовым маслом, и сначала я не могла поверить ее вкусу. Я оценила ее поведение как другое и неправильное» [10, с. 28]. Последующее осознание того, что это не вопрос правильного или неправильного, а вопрос различия в комбинациях, стало важным шагом в развитии этнорелятивизма.

Учитель может целенаправленно создавать в классе ситуации, в которых собственные эмоции студентов меняются от отрицания к терпимости [10], что способствует развитию эмпатии.

Рассмотренные теоретические положения позволили провести эксперимент. На базе Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «НГПУ» было проведено эмпирическое исследование в течение одного семестра для верификации эффективности авторского комплекса интервенций. Методы исследования:

1. Теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования межкультурной толерантности и эмпатии.
2. Педагогическое наблюдение за процессом межкультурной коммуникации на уроках английского языка.
3. Опытнo-экспериментальная работа, включающая внедрение специально разработанного комплекса упражнений и заданий, направленных на развитие толерантности и эмпатии.
4. Анкетирование обучающихся для выявления уровня сформированности межкультурной толерантности.
5. Качественный и количественный анализ полученных данных.

Основная цель эксперимента состояла в количественной и качественной оценке влияния специализированных коммуникативных техник, интегрированных в курс английского языка, на развитие эмоциональной и когнитивной эмпатии, а также на снижение уровня стереотипизации у студентов. В исследовании приняли участие 20 студентов 1-го и 2-го курсов, разделенных на две равнозначные группы: контрольная группа (КГ): обучение велось по стандартной учебной программе, где акцент смещен на лингвистический аспект (грамматика, лексика). Экспериментальная группа (ЭГ): изучение английского языка было дополнено методикой «Диалог культур».

Этапы: констатирующий (пре-тест): измерение начального уровня толерантности и эмпатии; формирующий (интервенция): проведение уроков по соответствию

ющим программам для КГ и ЭГ; контрольный (пост-тест): повторное измерение уровней толерантности и эмпатии.

Суть методических инноваций в ЭГ: вместо традиционного изучения страноведческих фактов, фокус сместился на проживание межкультурного опыта через язык. Разработанный комплекс включал три ключевых, взаимосвязанных модуля:

1. Технология «Интерпретация перспективы». Данная техника требовала от студентов глубокого погружения в иной культурный нарратив. Изучались аутентичные, часто противоречивые, материалы (интервью, личные блоги, общественные дискуссии на английском языке), касающиеся социальных норм и ценностей других культур. Задача студентов состояла в том, чтобы, опираясь на предоставленный языковой материал, вербально (на английском) реконструировать мотивы и чувства участника, представляющего иную культурную среду. Акцент делался на использовании языковых маркеров предположения и сопереживания (e.g., «It seems highly probable that this reaction stems from...»).

2. Анализ критических инцидентов. ЭГ регулярно работала с кейсами, описывающими критические инциденты – моменты, когда нормы одной культуры вступают в конфликт с нормами другой. Обсуждение строилось не вокруг «правильного/неправильного» ответа, а вокруг поиска многовариантных, толерантных объяснений поведения участников. Это стимулировало когнитивную гибкость и уменьшало склонность к поспешным суждениям.

3. Проактивные коммуникативные симуляции. Студентам предлагались ролевые симуляции, где языковой барьер намеренно дополнялся культурным диссонансом (например, несоответствие в невербальном поведении или темпе речи). Главная задача состояла в том, чтобы решить коммуникативную задачу, сохраняя уважительный тон и проясняя культурные расхождения без применения оценочных лексических конструкций.

Диагностический инструментарий и оценка результатов: для объективной оценки изменений использовались следующие методы: психометрический контроль: применялись адаптированные методики для измерения уровня когнитивной и аффективной эмпатии (на основе модели Дж. Олпорт) и шкалы этнической толерантности (до и после интервенции). Лингвистический анализ: проводился контент-анализ письменных рефлексий и устных высказываний ЭГ для фиксации частоты использования эмпатической лексики и снижения оценочных стереотипов в сравнении с исходными данными.

В ходе проведенного исследования были получены следующие основные результаты:

1. У обучающихся экспериментальной группы отмечается значительное повышение уровня межкультурной чувствительности, что проявляется в способности распознавать и адекватно интерпретировать культурные различия.

2. Наблюдается положительная динамика в развитии эмпатических способностей студентов, в частности, в способности понимать эмоциональное состояние представителей других культур и учитывать их точку зрения.

3. Обучающиеся демонстрируют более высокий уровень толерантности, который выражается в готовности к конструктивному диалогу в ситуациях культурных разногласий.

4. Повысилась мотивация к изучению английского языка как средства межкультурного общения.

Обсуждение результатов позволяет утверждать, что эффективность формирования толерантности и эмпатии в процессе обучения межкультурной коммуникации на уроках английского языка определяется следующими факторами: систематичность и последовательность в работе по формированию толерантности и эмпатии; интеграция межкультурного компонента в содержание языкового образования; личный пример учителя, который должен иметь эмпатическую перспективу по отношению к целевому языку и культуре [10]; активное использование диалоговых форм обучения, которые создают условия для практического применения полученных знаний и умений.

Важным условием успешности формирования толерантности является осознание того, что не существует только каких-то единственных в своем роде особенностей, свойственных только данному народу, только данной нации, только данной стране. Все дело в некоторой их совокупности и кристаллически неповторимом строении этих национальных и общенациональных черт [4].

Заключение. Проведенное исследование подтвердило эффективность предложенного комплекса методических стратегий формирования толерантности и эмпатии у обучающихся в процессе обучения межкультурной коммуникации на уроках английского языка. Разработанная методика, включающая создание культуросообразной образовательной среды, развитие межкультурной коммуникативной компетенции через диалог, использование аутентичных материалов и технологий, а также формирование эмпатического понимания через преодоление культурного шока, способствует становлению межкультурной толерантности как личностного качества.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке конкретных методик формирования толерантности и эмпатии для различных возрастных групп учащихся, а также в изучении влияния цифровых технологий на процесс развития межкультурной чувствительности.

Список источников

1. *Базарова А. В.* Изучение толерантности школьников: психолого-педагогические и социологические методики исследования. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. – 71 с.
2. *Бакулина С. Д.* Толерантность. От истории понятия к современным социокультурным смыслам: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 112 с.
3. *Барышникова А. М., Барышникова Ю. В.* Формирование межкультурной компетенции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки в вузе [Электронный ресурс] // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2023. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kompetentsii-buduschego-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-protssesse-professionalnoy-podgotovki-v-vuze> (дата обращения: 13.01.2026).
4. *Белая Е. Н.* Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008. – 208 с.
5. *Бовина И. Б.* Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 88–95.
6. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.
7. *Гальскова Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

8. Гребенец Е. С. Формирование коммуникативной толерантности у старшеклассников во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 21 с.
9. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
10. Свойкина Л. Ф. Формирование межкультурной толерантности у иностранных студентов-филологов // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12 (часть 6). – С. 1266–1270.
11. Bleakley A. *Empathy across cultures – one size does not fit all* // Medical Education. – 2022. – Vol. 28, №. 2. – P. 643–657.
12. Goh C., Vandergrift L. *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. – New York: Routledge Publ., 2021. – 331 p.
13. Teng M. F. *Metacognition in Language Teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2025. – 75 p.
14. Zhang Y. S. D., Noels K. A. Understanding the interrelations between cultural empathy, intercultural communication competence, and the psychosocial adjustment of international students in Canada: A longitudinal examination // International Journal of Intercultural Relations. – 2024. – Vol. 98. – P. 101.

References

1. Bazarova A. V. *The study of tolerance of schoolchildren: psychological and pedagogical and sociological research methods*. Ulan-Ude: Buryat Publishing House, 2010, 71 p. (In Russian)
2. Bakulina S. D. *Tolerance. From the history of the concept to modern socio-cultural meanings: a textbook*. Moscow: FLINTA Publ., 2014, 112 p. (In Russian)
3. Baryshnikova A. M., Baryshnikova Yu. V. Formation of the intercultural competence of a future teacher of a foreign language in the process of professional training at a university. *Humanitarian and Pedagogical Research*, 2023, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kompetentsii-buduschego-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki-v-vuze> (accessed: 13.01.2026). (In Russian)
4. Belaya E. N. *Theory and practice of intercultural communication: a textbook*. Omsk: Publishing House of the Omsk State University, 2008, 208 p. (In Russian)
5. Bovina I. B. Empathy research: a critical analysis and new perspectives. *Cultural and historical psychology*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 88-95. (In Russian)
6. Vygotsky L. S. *Pedagogical psychology*. Moscow: AST Astrel Guardian Publ., 2008, 671 p. (In Russian)
7. Galskova N. D. *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: textbook. student's handbook*. lingv. university and fac. in. yaz. higher pedagogical studies establishments. Moscow: Academy Publ., 2006, 336 p. (In Russian)
8. Grebenets E. S. *Formation of communicative tolerance among high school students in extracurricular activities: abstract of the diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences*. Moscow, 2013, 21 p. (In Russian)
9. Gudkov D. B. *Theory and practice of intercultural communication*. Moscow: Gnosis Publ., 2003, 288 p. (In Russian)
10. Svoikina L. F. Formation of intercultural tolerance among foreign philology students. *Modern Science-Intensive Technologies*, 2015, no. 12 (part 6), pp. 1266–1270. (In Russian)
11. Bleakley A. Empathy across cultures – one size does not fit all. *Medical Education*, 2022, vol. 28, no. 2, pp. 643–657.
12. Goh C., Vandergrift L. *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge Publ., 2021, 331 p.
13. Teng M. F. *Metacognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2025, 75 p.

14. Zhang Y. S. D., Noels K. A. Understanding the interrelations between cultural empathy, intercultural communication competence, and the psychosocial adjustment of international students in Canada: A longitudinal examination. *International Journal of Intercultural Relations*, 2024, vol. 98, pp. 101.

Информация об авторе

О. Б. Козлова, старший преподаватель кафедры филологии и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

O. B. Kozlova, Senior lecturer of the Department of Philology and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia

Поступила: 21.11.2025

Одобрена после рецензирования: 21.12.2025

Принята к публикации: 21.01.2026

Received: 21.11.2025

Approved after review: 21.12.2025

Accepted for publication: 21.01.2026

Использование коммуникативных методик в процессе обучения русскому языку как иностранному

Шерехова Ольга Михайловна¹

¹*Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия*

Аннотация. Введение. Цель данной статьи – описать и проанализировать эффективность использования коммуникативных методик на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами-медиками из Индии. *Методология.* В научной литературе представлено большое количество работ, посвященных вопросу применения коммуникативного метода обучения школьников и студентов иностранному языку. Коммуникативный подход базируется на ряде принципов, основными из которых являются принципы коммуникативной направленности, ситуативности, аутентичности, интерактивности и функциональности. *Результаты исследования.* В статье представлен опыт организации обучения индийских студентов русскому языку с применением заданий коммуникативного характера с целью формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции. *Заключение.* Автор предлагает вариант проведения занятий по теме «Респираторная система. Заболевания» с использованием коммуникативных методик.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; коммуникативные методики; коммуникативный подход; русский язык как иностранный; студенты-медики; коммуникативная инициатива

Для цитирования: Шерехова О. М. Использование коммуникативных методик в процессе обучения русскому языку как иностранному // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 73–81.

Scientific article

The use of communicative methods in the process of teaching Russian as a foreign language

Sherekhova Olga Mikhailovna¹

¹*Petrozavodsk State University,
Petrozavodsk, Russia*

Abstract. Introduction. The purpose of this article is to describe and analyze the experience of using communicative methods in Russian as a foreign language classes with medical students from India. *Methodology.* The scientific literature contains a large number of works devoted to the application of the communicative method of teaching schoolchildren and students a foreign language. The communicative approach is based on a number of principles, the main of which are the principles of communicative orientation,

situationality, authenticity, interactivity and functionality. *Research results.* The article describes the experience of organizing the teaching of Russian language to Indian students using communicative tasks with the aim of developing their foreign language communicative competence. *Conclusion.* The author analyzes the effectiveness of communication techniques at the classes on the topic «Respiratory System. Diseases».

Keywords: communicative competence; communication techniques; communicative approach; Russian as a foreign language; medical students; communication initiative

For citation: Sherekhova O. M. The use of communicative methods in the process of teaching Russian as a foreign language. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 73–81.

Введение. В последнее время Россия является одним из привлекательных мест для получения высшего образования иностранными студентами. Это обуславливается рядом причин, основными из которых являются: 1) финансовая доступность образования в России; 2) сложившаяся репутация в фундаментальном инженерно-техническом образовании; 3) широкий спектр предлагаемых программ, в том числе англоязычных; 4) геополитическое положение России, которая представляет собой своего рода «мост» между Европой и Азией и ее культурно-историческое наследие, вызывающее интерес многих иностранных граждан; 5) возможность стажировок в крупных компаниях и дальнейшие карьерные перспективы. По данным исследователей, иностранные граждане чаще всего выбирают технические и наукоемкие направления подготовки при поступлении на бюджет, а при платном обучении останавливают свой выбор на специальностях, связанных с медициной [8]. Выбор этих двух направлений обусловлен унаследованными традициями отличной теоретической подготовки в области физики, химии, математики и инженерии со времен советской научной школы, а также сильной клинической подготовкой медицинских вузов страны и признании их дипломов во многих странах Азии и Ближнего Востока. По статистическим данным, в 2024 г. на 1 курс было принято 68 857 человек из 176 стран (при этом из них на бюджет – 13 162 чел.) [8]. Очевиден рост количества обучающихся в российских вузах в будущем, поскольку это отвечает положениям «Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2026–2030 годы», которая предполагает «увеличение доли иностранных студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования в российских образовательных организациях высшего образования и научных организациях» [10, с. 17]. Согласно Концепции, приветствуется проживание на территории России тех иностранных граждан, которые могут вносить существенный вклад в развитие экономики страны, а также науки, профессионального образования, искусства благодаря своим инвестициям, знаниям, умениям и навыкам. Кроме того, одним из основных направлений миграционной политики, согласно Концепции, является повышение интереса иностранных граждан к российскому образованию и изучению русского языка [10]. В связи с этим приветствуются любые мероприятия, способствующие вовлечению иностранных граждан в изучение русской культуры, традиций, а также приобщению к духовным ценностям русского народа. Таким образом, обучение русскому языку как иностранному продолжает сохранять свою актуальность, а вопрос поиска новых методов, технологий и форм обучения с целью развития коммуникативной компетенции иностранцев приобретает особую значимость. Существует большое количество разнообразных методов и методик обучения ино-

странному языку и русскому как иностранному, в том числе в России и за рубежом, но коммуникативный метод обучения продолжает оставаться самым актуальным и востребованным среди преподавателей на протяжении многих лет, поскольку он направлен на практику устного общения. Коммуникативные методики, будучи эффективным инструментом для преподавателя, помогают создавать ситуации реального общения на занятиях, что отвечает основным принципам коммуникативного метода обучения. Цель данной статьи – проанализировать эффективность использования коммуникативных методик обучения русскому языку как иностранному в процессе обучения студентов-медиков из Индии вуза.

На данный момент в Медицинском институте имени профессора А. П. Зильбера Петрозаводского государственного университета проходят обучение свыше шестисот студентов из Индии. Все занятия для них проходят на английском языке, также они изучают русский язык как иностранный с первого курса. Перед преподавателями стоит важная задача – помочь иностранным студентам адаптироваться в российской среде и научить их общаться на русском языке на бытовые и профессиональные темы. В статье использованы методы анализа научной литературы по проблеме эффективности использования коммуникативного метода в процессе обучения иностранных студентов русскому языку, наблюдение, беседы с обучающимися, анализ возможности применения коммуникативных методик обучения на занятиях с иностранными студентами с разным уровнем владения русским языком, сравнение и обобщение результатов.

Методология. В научной литературе представлено большое количество работ, посвященных вопросу применения коммуникативного метода обучения школьников и студентов иностранному языку [4]. Эффективность использования коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам описывается в работах как российских, так и зарубежных ученых. Коммуникативный метод или коммуникативный подход, согласно данным исследованиям, занимает ведущее место в методической науке и является самым эффективным способом достижения основной цели обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Основным положением коммуникативного метода обучения является идея о том, что язык усваивается через реальное общение. Обладание коммуникативной компетенцией подразумевает способность использования языка в различных ситуациях речевого общения [3]. Основная цель обучения русскому языку как иностранному совпадает с целью обучения любым иностранным языкам, а практическое владение языком в различных ситуациях общения является показателем сформированности коммуникативной компетенции. Перед преподавателем русского языка как иностранного стоит задача – не только объяснить грамматические феномены русского языка и научить пользоваться его правилами, но и создавать на занятиях ситуации общения, участие в которых позволит иностранцам научиться пользоваться языком и применять его в реальной жизни. Успешность овладения русским языком играет для иностранцев немаловажную роль, поскольку язык для них является не только средством общения, но и средством адаптации к академической среде в вузе и жизни в России в целом [9]. Несмотря на повышенные спрос и потребность изучения русского языка иностранцами, в последние годы проблема поиска эффективных методов обучения данной дисциплины остается открытой. Также следует заметить, что большинство учебно-методических комплексов по английскому языку разработаны на основе использования коммуникативного

подхода, чего не скажешь, к сожалению, о большинстве учебников русского языка как иностранного, в основе которых, как правило, лежит грамматико-переводный метод [6]. Тем не менее в работах исследователей подчеркивается, что для успешного обучения русскому языку как иностранному с целью формирования коммуникативной компетенции обучающихся целесообразно использовать коммуникативный метод обучения, который не является строго структурированным методом, а скорее представляет собой комплекс идей, практических рекомендаций, главным компонентом которых является коммуникативность [6]. Другими словами, изучение языка происходит в процессе его практического применения.

В преподавании русского как иностранного широко распространены разработки педагога-практика Уильяма Литлвуда, который классифицировал и подробно описал коммуникативные методы в процессе обучения языкам [5]. Согласно Литлвуду, на начальном этапе обучения иностранному языку целесообразно использовать метод «трёх П»: презентация, практика, применение. На этапе «презентация» происходит демонстрация обучающимся нового материала, в процессе которой языковые единицы представляются в конкретной ситуации. Второй этап «практика» включает в себя выполнение лексических и грамматических упражнений с новым материалом. На этапе «применение» обучающиеся проигрывают полученные знания в реальных ситуациях, часто в ролевых играх или диалогах на бытовые и профессиональные темы. Как правило, учащиеся отрабатывают изученные на уроке языковые единицы и в процессе отработки запоминают материал.

Коммуникативный подход базируется на ряде принципов, основными из которых являются принципы коммуникативной направленности, ситуативности, аутентичности, интерактивности и функциональности [7]. Другими словами, в процессе обучения создаются условия для реальной коммуникации на языке, моделируются ситуации, приближенные к жизни, используется аутентичный материал для чтения и просмотра, организуется работа студентов в сотрудничестве, а языковые средства изучаются не изолированно, а как инструмент выполнения определенных речевых функций в процессе общения [7]. Коммуникативный подход к обучению подразумевает активность в обучении, в связи с этим на занятиях используются различные формы работы: работа в парах, мини-группах, парах сменного состава. Групповые формы работы позволяют создавать ситуации, приближенные к реальной жизни, что в свою очередь способствует развитию коммуникативной компетенции обучающихся [10]. Кроме того, коммуникативный подход способствует развитию мотивации к изучению иностранных языков и русского языка как иностранного в том числе [3; 12]. Для успешной реализации коммуникативного обучения общению необходимо отбирать задания для учащихся с речемыслительными задачами [2], при этом принципиально важным является включение упражнений на отработку всех видов речевой деятельности. Коммуникативный подход выступает своего рода стратегией обучения, тогда как коммуникативные методики представляют собой коммуникативные приемы, задания и упражнения, которые способствуют достижению основной цели данного подхода. Коммуникативные методики включают в себя ролевые игры, участие в проектах, поиск информации, моделирование ситуаций из реальной или профессиональной жизни, задания на основе аутентичных материалов: просмотр видео, прослушивание подкастов, обсуждение статей и прочее. Коммуникативный подход является одним из педагогических условий для проявления коммуникативной инициативы обучающихся, использование которого обеспечива-

ет активность обучающихся, создает благоприятные психологические предпосылки для практики устной речи, а также приближает общение в классе к реальному общению в жизни [11].

Результаты исследования, обсуждение. В Медицинском институте имени профессора А. П. Зильбера преподавание русского как иностранного для студентов из Индии осуществляется в течение трех лет. На первом курсе студенты изучают две дисциплины «Русский язык как иностранный» и «Разговорный русский», на которые выделяются 6 часов в неделю, на втором курсе у студентов появляются новые дисциплины «Развитие языковой компетенции в профессиональной деятельности врача», «Практическая грамматика», «Основы профессиональной коммуникации на русском языке», в общей сложности на изучение русского языка выделяется восемь часов в неделю, и наконец на третьем курсе три часа положено на изучение дисциплины «Русский язык в профессиональной медицинской сфере». В процессе обучения используются как традиционные, так и инновационные методы обучения, а также, начиная с первого курса, интегрируют в курс дисциплин русского языка материалы профессиональной направленности. Инновационные методики включают интерактивные занятия, ролевые игры, моделирование профессиональных ситуаций, а также выполнение проектов, участие в конкурсах и совместных мероприятиях с российскими школьниками и студентами. Уже на первом курсе изучения русского языка как иностранного параллельно с изучением грамматики и расширением лексического запаса обучающихся посредством грамматико-переводного и аудиolingвального методов обучения, используется коммуникативный метод. Использование ролевых игр, смоделированных ситуаций зависит от уровня владения языком на первом и последующих курсах.

Представим примеры использования коммуникативного метода обучения на занятиях по русскому языку у студентов-медиков второго курса из Индии. На втором курсе студенты начинают изучать работу различных систем организма. Первой изучают респираторную систему и болезни, связанные с этой системой. После отработки лексики по органам дыхания и изучения работы всей системы, студентам предоставляется презентация с названием заболеваний и их симптомами. Например, астма, ларингит, бронхиолит, бронхит, пневмония, ангина, плеврит и другие. Также студенты изучают симптомы и жалобы каждого из заболеваний, например, высокая температура, недомогание, боль в горле, больно глотать, в горле зудит / першит / саднит, кашель, кашель с мокротой, сухой кашель, мокрота плевком, мокрота полным ртом, вязкая мокрота, одышка, боль при кашле, хрипы и другие. Каждое слово разбирается в классе, преподаватель и студенты приводят примеры со словами, придумывают предложения. Затем лексика отрабатывается в упражнениях, например: «Сопоставьте симптомы и заболевания», «Отгадайте по симптомам, какое заболевание описывается», «К предложенным ответам составьте вопросы», «Выберите из предложенного банка слов необходимые слова и вставьте их в пропуски» и другие. Большой популярностью у студентов пользуются квисы по теме, лексические игры, кроссворды и загадки. Студенты разбирают вопросы, которые врач обычно задает пациенту при осмотре: «Что Вас беспокоит?», «На что жалуетесь?», «У Вас есть кашель?» «Какой у Вас кашель?», «Куда распространяется боль?» и многие другие, а также описание жалоб, с которыми пациент может обратиться к врачу. Также с этой же лексикой студенты повторяют падежи и выполняют грамматические упражнения на предложный и родительный падежи (раскройте скобки,

поставьте слова в нужных падежах и т. д.). Предложный и родительный падежи тренируются также в микродиалогах: «Где Вы чувствуете боль?» – В правом боку, в левой лопатке, в правой руке / ноге / кисти, в нижней части (чего?) живота / груди / бедра; нет кашля/хрипов/насморка/одышки; нет жара / температуры / озноба; повышенная / высокая / низкая температура; много лекарства/мокроты/рвоты и т. д. После отработки лексики и грамматического материала студентам предлагается вытащить карточку с заболеванием и описать его симптомы с точки зрения врача. Заключительным заданием по данной теме является ролевая игра, в процессе которой инсценируется осмотр пациента на приеме у врача. Диалог демонстрируется перед классом. Студенты не используют записи, а пытаются воспроизвести лексику на память, чтобы создать атмосферу реального общения. Студентам нравится вживаться в предлагаемые роли, они исполняют мини-представления ярко и эмоционально, довольно часто импровизируя в процессе представления. Кроме того, студенты охотно участвуют в ролевых играх, имитирующих их будущую профессиональную деятельность, поскольку такого рода задания являются значимыми и интересными для них. В рамках данной темы студентам предлагается сделать творческий мини-проект – подготовить инструкцию (презентацию) к определенным манипуляциям, связанным с респираторными заболеваниями и их лечением. Студенты готовят, например, наглядные инструкции «Как поставить горчичники/банки»; «Как взять кровь из вены»; «Как сделать укол»; «Как измерить сатурацию» и прочее. Студенты представляют свои инструкции на занятиях одноклассникам, а затем выбирается лучшая инструкция по ряду критериев: визуальный ряд, краткость и понятность, умение презентовать материал аудитории.

Использование коммуникативных методик, в первую очередь, создают условия для практики языка в общении. Ситуации, предлагаемые учителем, повышают мотивацию и вызывают интерес обучающихся к изучению русского языка, поскольку они приближены к реальному общению в профессиональной деятельности. Кроме того, материал, многократно пропущенный через практику, лучше запоминается и потом легко воспроизводится в подобных ситуациях.

Заключение. Использование коммуникативных методик в процессе обучения русского языка как иностранного подтверждает свою эффективность в процессе формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Во-первых, создаются все условия для общения, приближенного к реальному: студенты легко вступают в диалог, проявляют коммуникативную инициативу и активность. Во-вторых, благодаря использованию таких коммуникативных методик, как подготовка проектов, инструкций и презентаций в классе создается благоприятная психологическая обстановка, в которой студенты проявляют свои креативные способности и раскрывают творческий потенциал. В-третьих, использование коммуникативных методик позволяет развивать все виды речевой деятельности, что благоприятно сказывается на результатах обучения. Студенты учатся работать в команде, сотрудничать с одноклассниками, вместе отвечать за результаты. И, наконец, коммуникативный подход к обучению и методики, используемые для его реализации, повышают интерес и мотивацию студентов к изучению русского языка, что, безусловно, делает сам процесс более значимым, а результаты успешнее.

Список источников

1. О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2026–2030 годы [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 15.10.2025 № 738. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202510150055?index=19>(дата обращения: 08.01.2026).
2. Белолобская Е. А. Коммуникативный метод преподавания иностранного языка с использованием новых информационных технологий как фактор формирования общих компетенций и повышения мотивации у студентов неязыковых специальностей в сфере СПО: сборник трудов конференции. // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 20 марта 2016 г.): в 2 т. Т. 1 – Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. – С. 329–333.
3. Берзегова Л. Ю., Рудинская Л. С. Применение коммуникативного метода преподавания иностранных языков в неязыковом вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 8-1. – С. 30–34.
4. Благоев Ю. В. Применение коммуникативного подхода в обучении иностранному языку: реализация педагогического потенциала художественной литературы // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 2. – С. 58–60.
5. Воиутелева Т. М., Цао Ч. К вопросу о теории и практике коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному // Язык и текст. – 2022. – № 9 (1). – С. 92–99.
6. Занкова А. А. К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2016. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-praktike-ispolzovaniya-kommunikativnogo-podhoda-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 08.01.2026).
7. Магомадова Т. Д., Привалова Ю. В., Овчаренко В. П. Теоретические основы современной коммуникативной методики обучения иностранным языкам студентов вузов // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 14 (3-2). – С. 236–245.
8. Прошина Н. С., Максимова С. Г. Образовательная миграция в российских вузах: последние тренды и вызовы // Society and Security Insights. – 2025. – Т. 8, № 1. – С. 13–28.
9. Сметкова И. Ю. Особенности обучения русскому языку как иностранному носителей лаосского и кхмерского языков в неязыковых вузах [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33673> (дата обращения: 08.01.2026).
10. Шанина А. И. Реализация коммуникативного подхода в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 2. – С. 204–206.
11. Шерехова О. М., Юсупова Л. Н. Педагогические условия и психологические предпосылки развития коммуникативной инициативы студентов средствами иноязычного образования в процессе дистанционного обучения // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – № 3 (141). – С. 79–89.
12. Щербакова И. А. Коммуникативный метод как средство повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка и эффективности процесса обучения иностранному языку в целом // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2019. – № 6. – С. 96–99.

References

1. *On the Concept of the State Migration Policy of the Russian Federation for 2026–2030*: Decree of the President of the Russian Federation of 15.10.2025 no. 738. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202510150055?index=19> (accessed: 08.01.2026). (In Russian).

2. Beloliubskaja E. A. Communicative method of teaching foreign languages using new information technologies as a factor in the formation of general competencies and increasing motivation among students of non-linguistic specialties in the field of secondary vocational education: conference proceedings. *Education and training: theory, methods and practice*: Proc. VI Int. scientific-practical conf. (Cheboksary, March 20, 2016). Cheboksary: Interactive Plus Publ., 2016, vol. 1, pp. 329–333. (In Russian)
3. Berzegova L. Yu., Rudinskaya L. S. Application of the communicative method of teaching foreign languages in a non-linguistic university. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2022, no. 8-1 (71), pp. 30–34. (In Russian)
4. Blagov Yu. V. The application of the communicative approach in foreign language teaching: realising the pedagogical potential of Literary fiction. *Modern Pedagogical Education*, 2024, no. 2, pp. 58–60. (In Russian)
5. Voiteleva T. M., Cao C. On the Theory and Practice of the Communicative Approach in Teaching Russian as a Foreign Language. *Language and Text*, 2022, no. 9 (1), pp. 92–99. (In Russian)
6. Zankova A. A. Practice of using communicative approach in teaching Russian as a foreign language. *Crede Experto: transport, society, education, language*, 2016, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-praktike-ispolzovaniya-kommunikativnogo-podhoda-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (accessed: 08.01.2026) (In Russian)
7. Magomadova T. D., Privalova Y. V. and Ovcharenko V. P. Theoretical foundations of modern communicative methods of teaching foreign languages to university students. *Education Management Review*, 2024, no. 14 (3-2), pp. 236–245. (In Russian)
8. Proshina N. S., Maximova S. G. Educational Migration in Russian Universities: Recent Trends and Challenges. *Society and Security Insights*, 2025, no. 8 (1), pp. 13–28. (In Russian)
9. Smelkova I. Y. Features of teaching Russian as a foreign language to laotian and khmer language speakers at non-linguistic universities. *Modern problems of science and education*, 2024, no. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33673> (accessed: 08.01.2026). (In Russian)
10. Shanina A. I. Implementing communicative communication in the process of teaching a foreign language at a non-linguistic university. *Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 2, pp. 204–206. (In Russian)
11. Sherekhova O. M. Yusupova L. N. Pedagogical conditions and psychological prerequisites for the development of students' communicative initiative by means of foreign language education in the process of distance learning. *Herald of Vyatka State University*, 2021, no. 3 (141), pp. 79–89. (In Russian)
12. Shcherbakova I. A. Communicative method as a means of increasing the level of motivation to learn a foreign language and the effectiveness of the learning process of a foreign language as a whole. *Modern science: current problems of theory and practice*, 2019, no. 6, pp. 96–99. (In Russian)

Информация об авторе

О. М. Шерехова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и русского как иностранного для медицинских специальностей Медицинского института имени профессора А. П. Зильбера, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

Information about the author

O. M. Sherekhova, Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Foreign Languages and Russian as a Foreign Language for Medical Specialties of Medical Institute named after Professor A. P. Zilber, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Поступила: 26.11.2025

Одобрена после рецензирования: 26.12.2025

Принята к публикации: 26.01.2026

Received: 26.11.2025

Approved after review: 26.12.2025

Accepted for publication: 26.01.2026

Научная статья

УДК 373.2

Дидактический потенциал педагогических технологий в развитии элементов логического мышления дошкольников

Мезенцева Олеся Ивановна¹

*¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия*

Аннотация. Введение. Цель исследования – обосновать дидактический потенциал педагогических технологий в развитии элементов логического мышления дошкольников. В дошкольной педагогике исследование способов развития логического мышления дошкольников занимает центральное место. Формирование элементов логического мышления представляют собой основу для аналитических навыков и способности к решению учебных задач, а также фундамент успешной адаптации к школьному обучению. Эффективным средством формирования и развития элементов логического мышления являются педагогические технологии, способствующие созданию интерактивной и стимулирующей образовательной среды. *Методология.* Теоретико-методологической основой исследования выступили актуальные теоретические подходы в понимании логического мышления, его структуры и показателей; подходы авторитетных исследователей к определению факторов, влияющих на формирование логического мышления дошкольников, дидактического потенциала педагогических технологий в дошкольном образовании. Для проверки выдвинутой гипотезы применялись теоретические и эмпирические методы исследования. *Результаты исследования.* В результате проведенной опытно-экспериментальной работы гипотеза исследования, базирующаяся на предположении о том, что систематическое и регулярное использование педагогических технологий в работе с дошкольниками может способствовать развитию элементов логического мышления, нашла частичное подтверждение. По результатам исследования выявлены статистически значимые различия в развитии элементов логического мышления детей. Активное применение логических заданий, проблемно-игровых методов способствовало развитию навыков анализа, классификации и синтеза. По шкале «Пространственное мышление и графические умения» также зафиксирована положительная динамика в развитии навыков восприятия и манипулирования объектами в пространстве. *Заключение.* На основе анализа теоретической литературы феноменология логического мышления рассматривалась в контексте трех ключевых подходов: когнитивно-генетического, социокультурного, деятельностного. Логическое мышление рассматривается как вид мыслительной деятельности, основанный на выделении существенных свойств и связей объектов действительности, характеризующийся использованием понятий, умений, связанных с построением суждений и умозаключений. К наиболее эффективным педагогическим технологиям, способствующим развитию выделенных показателей

логического мышления у дошкольников, можно отнести проблемную технологию, игровую технологию, исследовательскую технологию.

Ключевые слова: логическое мышление дошкольников; педагогические технологии; дошкольное образование

Для цитирования: Мезенцева О. И. Дидактический потенциал педагогических технологий в развитии элементов логического мышления дошкольников // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 82–91.

Scientific article

The didactic potential of pedagogical technologies in the development of elements of logical thinking in preschoolers

Mezentseva Olesya Ivanovna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University,
Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. The purpose of the study is to substantiate the didactic potential of pedagogical technologies in the development of elements of logical thinking in preschoolers. In preschool pedagogy, the study of ways to develop logical thinking in preschoolers occupies a central place. The formation of elements of logical thinking is the basis for analytical skills and the ability to solve learning problems, as well as the foundation for successful adaptation to schooling. Pedagogical technologies that contribute to the creation of an interactive and stimulating educational environment are an effective means of forming and developing elements of logical thinking. *Methodology.* The theoretical and methodological basis of the research is current theoretical approaches in understanding logical thinking, its structure and indicators; approaches of reputable researchers to identify factors influencing the formation of logical thinking in preschoolers, the didactic potential of pedagogical technologies in preschool education. Theoretical and empirical research methods were used to verify the hypothesis. *Research results.* As a result of the experimental work carried out, the research hypothesis, based on the assumption that the systematic and regular use of pedagogical technologies in working with preschoolers can contribute to the development of elements of logical thinking, has found partial confirmation. The results of the study revealed statistically significant differences in the development of elements of logical thinking of children. The active use of logical tasks and problem-based game methods contributed to the development of analysis, classification, and synthesis skills. On the scale of «Spatial thinking and graphic skills», positive dynamics in the development of perception and manipulation of objects in space were also recorded. *Conclusion.* Based on the analysis of theoretical literature, the phenomenology of logical thinking was considered in the context of three key approaches: cognitive-genetic, socio-cultural, and activity-based. Logical thinking is considered as a type of mental activity based on the identification of essential properties and connections of objects of reality, characterized by the use of concepts, skills related to the construction of judgments and conclusions. The most effective pedagogical technologies that contribute to the development of the indicators of logical thinking in preschoolers include problem technology, game technology, and research technology.

Keywords: logical thinking of preschoolers; pedagogical technologies; preschool education

For citation: Mezentseva O. I. The didactic potential of pedagogical technologies in the development of elements of logical thinking in preschoolers. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 82–91.

Введение. Возрастающая техногенность и автоматизация современной жизни в значительной степени снижают потребность человека в самостоятельном анализе и рассуждении. Чрезмерная зависимость от цифровых решений уже в дошкольном возрасте ограничивает развитие умений установления причинно-следственных связей, классификации и аргументации. В то же время дошкольный возраст является критическим периодом в развитии человека, когда формируются основы личности, мышления и поведения.

Логическое мышление развивается на базе опыта, обучения и взаимодействия с окружающим миром, что делает этот период особенно значимым для внимания педагогов. Кроме того, развитие логического мышления в дошкольном возрасте способствует успешной адаптации к обучению в школе. В этой связи ключевое значение, на наш взгляд, приобретают педагогические технологии, которые стимулируют когнитивную активность, обеспечивают адаптацию детей к быстро меняющемуся миру, закладывают основы критического мышления, необходимого для дальнейшего обучения и социализации.

Методология. В исследовании мышления как аспекта человеческой психики отечественные психологи руководствуются принципом детерминизма, согласно которому внешние факторы воздействуют через внутренние условия. С. Л. Рубинштейн утверждает, что, основываясь на этом принципе, можно раскрыть закономерности психических процессов и именно этот принцип должен стать основой психологической теории [14].

По мнению Ж. Пиаже, логическое мышление – это способность индивида конструировать и использовать логические схемы для интерпретации и понимания окружающего мира, включая способность к классификации, сериации и причинно-следственному мышлению [12]. Данное определение учитывает различные аспекты развития логического мышления, такие как классификация и причинно-следственное мышление, что помогает создать комплексный подход к изучению. При этом автором были выделены стадии развития мышления, что позволяет более точно определить специфику логического мышления дошкольников.

Ж. Пиаже выделяет две ключевые стадии в эволюции логического мышления.

1. Этап конкретно-понятийного мышления: на этом этапе все мыслительные процессы тесно связаны с конкретными наблюдениями и материалами, что является основой для формирования логического мышления. Рассуждения и выводы детей полностью зависят от конкретного контента, доступного им для анализа и близкого к их жизненному опыту. Они постоянно оперируют конкретными примерами, действиями и образами в своих рассуждениях. Все мыслительные операции на этом этапе развиваются, опираясь на использование конкретных представлений и понятий.

2. Этап абстрактно-понятийного мышления: на этом этапе дети начинают оперировать абстрактными понятиями, общими законами и системами понятий. Они развивают способность рассуждать, обосновывать свои мысли и контролировать свои выводы. Этот этап характеризуется усвоением системы абстрактных понятий и обобщенных мыслительных операций. Дети становятся способными делать более

формальные рассуждения, применять их в различных ситуациях и обобщать свой опыт [12].

По мнению Л. С. Выготского, мышление представляет собой процесс активного преобразования и обработки информации, который возникает и развивается на основе социального взаимодействия и использования знаков, в первую очередь, языка. Автор утверждает, что мышление и речь образуют единое целое, где они одновременно отождествляются и различаются в процессе развития. Для анализа мышления важно учитывать связь с аффективно-волевой сферой, так как отделение мышления от эмоций и мотиваций приводит к ошибочному пониманию его природы. Мышление возникает под влиянием потребностей и интересов, и, в свою очередь, влияет на поведение человека. Автор также подчеркивает, что первичной формой мышления является практическое действие, направленное на реальность [5].

Л. С. Выготский критикует ключевую идею Ж. Пиаже об эгоцентризме детского мышления, который является переходом от аутистического к реалистическому мышлению. Автор также отвергает идею о том, что аутистическое мышление, основанное на принципе удовольствия, является первичной формой. Он считает, что реалистическое мышление, направленное на реальность, первично, а аутистическое вторично и зависит от развития реалистического мышления. Автор выделяет роль обучения и взаимодействия с ближайшей зоной развития, что подчеркивает важность педагогических методов для формирования логического мышления.

В словаре Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко логическое мышление – это вид мыслительной деятельности, основанный на выделении существенных свойств и связей объектов действительности, характеризующийся использованием понятий, умений, связанных с построением суждений и умозаключений [3].

В современной психологии существует ряд теоретических подходов к пониманию логического мышления, каждый из которых вносит свой вклад в изучение этого важного аспекта человеческого познания. Изучение развития логического мышления у детей дошкольного возраста выявляет важные этапы этого процесса, начиная от наглядно-действенного мышления и заканчивая формированием логических умений и способностей. Методическая организация образовательного процесса, базирующаяся на игровой деятельности и учитывающая психологические принципы, позволяет стимулировать развитие логического мышления у детей дошкольного возраста. Важно учитывать индивидуальные особенности развития каждого ребенка и создавать подходящие условия для его обучения и игровой деятельности, что способствует формированию целостного и эффективного мыслительного процесса.

Согласно точке зрения З. М. Бобоевой, Е. В. Кузнецовой, для мышления дошкольников характерно такое качество, как произвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи, и в ее решении [1; 8]. А. П. Божедонова, А. Н. Леве-рьева полагают, что логическое мышление – это мыслительный процесс, основными формами которого являются понятия, суждения и умозаключения. С их помощью человек на основе имеющихся предпосылок получает обоснованные выводы [2]. Согласно нейропсихологическому подходу Ж. М. Глозман, важнейшую роль в умственном развитии ребенка в целом и в развитии его мыслительных способностей в частности играет воспитание и обучение [7]. Анализ теоретической литературы позволил выделить три ключевых подхода в понимании феноменологии логического мышления: когнитивно-генетический, социокультурный, деятельностный.

Когнитивно-генетический подход Ж. Пиаже основан на идее поэтапного формирования логического мышления через взаимодействие ребенка с окружающей средой. Акцент делается на спонтанном развитии когнитивных структур в процессе адаптации к миру, где логика формируется через интериоризацию действий. Для дошкольников ключевым механизмом выступает анализ через синтез, когда новые свойства объектов раскрываются через их включение в новые связи [12]. Социокультурный подход Л. С. Выготского рассматривает логическое мышление как продукт социального взаимодействия и знаково-символической деятельности [5]. Деятельностный подход С. Л. Рубинштейна утверждает, что логическое мышление формируется в процессе целенаправленной деятельности, где внешние условия (объекты, задачи) взаимодействуют с внутренними (психические новообразования). Подход подчеркивает необходимость методической организации среды, где дети самостоятельно открывают логические закономерности, опираясь на практический опыт [14].

Среди его компонентов Ж. Пиаже выделяет умение определять состав, структуру и организацию элементов и частей целого и ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений; умение определять взаимосвязь предмета и объектов, видеть их изменение во времени; умение подчиняться законам логики, обнаруживать на этой основе закономерности и тенденции развития, строить гипотезы и выводить следствия из данных посылок; умение производить логические операции, осознанно их аргументируя.

Развитие логического мышления дошкольников зависит от множества факторов, включая как внешние, так и внутренние аспекты. Характеризуя специфику организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, И. Л. Матасова определяет педагогические технологии как эффективный способ развития логического мышления у дошкольников. Использование игровых педагогических технологий в образовательном процессе позволяет интегрировать развлечение и обучение, создавая благоприятную среду для формирования логического мышления у дошкольников [10]. В игровой среде дети могут экспериментировать, исследовать, решать задачи и принимать решения, что способствует развитию их логических навыков. Игровые ситуации могут быть специально структурированы для того, чтобы стимулировать логическое мышление, например, через различные головоломки, логические задачи или конструирование игрушек. При этом игра не только увлекательна, но и содержит обучающий потенциал, поскольку дети приобретают новые знания и умения, развивают умение анализировать, сравнивать, делать выводы и решать проблемы.

М. С. Поверинова отмечает, что ключевое значение в развитии элементов логического мышления у дошкольников в возрасте 5–6 лет приобретают проектная и исследовательская технологии [13]. Проектная деятельность позволяет детям активно исследовать различные аспекты окружающего мира через выполнение проектных задач. В ходе работы над проектом дети выявляют и анализируют элементы и закономерности различных явлений, что способствует развитию их логического мышления. При этом педагог играет роль организатора и помощника, обеспечивая необходимые ресурсы и поддерживая интерес детей к проекту. Использование интерактивных методик позволяет детям активно участвовать в образовательном процессе, обмениваться мнениями, задавать вопросы и делиться своими предложениями. Проведение мини-исследований и экспериментов позволяет детям самосто-

ательно исследовать окружающий мир, формулировать гипотезы, собирать и анализировать данные.

По мнению А. А. Меджидовой, технология проблемного обучения является наиболее эффективным средством для развития логического мышления дошкольников. Эта технология позволяет детям не только самостоятельно овладевать знаниями, но и применять их на практике, развивая логические и аналитические навыки. Педагог формулирует проблему, которая требует применения логических операций для ее решения. Проблема должна быть интересной и доступной для понимания дошкольников. Дети собирают информацию, которая поможет им в решении проблемы. Педагог направляет деятельность детей, стимулируя анализ, сопоставление и сравнение данных [11].

Этот подход особенно эффективен в работе с дошкольниками, поскольку способствует их всестороннему развитию и формированию ключевых компетенций. Основные характеристики проблемного обучения включают: постановку проблемы, активное участие воспитанников, исследовательскую деятельность, развитие критического мышления, интеграцию знаний. И. Я. Лернер отмечает, что проблемное обучение предполагает выполнение исследовательских задач. Дети собирают информацию, анализируют данные, проводят эксперименты и делают выводы на основе полученных результатов. Педагог выступает в роли фасилитатора, направляющего и поддерживающего воспитанников в процессе их самостоятельного поиска решений. Он помогает формулировать вопросы, предоставляет ресурсы и консультирует, когда это необходимо [9].

По итогам анализа теоретического материала была сформулирована гипотеза, базирующаяся на предположении о том, что систематическое и регулярное использование проблемной технологии в работе с дошкольниками может способствовать развитию элементов логического мышления.

Экспериментальное исследование проведено на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детского сада комбинированного вида № 8 «Солнышко» Барабинского района Новосибирской области. Группа испытуемых была сформирована из 15 воспитанников в возрасте 5–6 лет.

Экспериментальное исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

1. *Констатирующий этап.* Первичная диагностика показателей логического мышления дошкольников.

2. *Формирующий этап.* Разработка и реализация развивающей программы с использованием описанных выше педагогических технологий.

3. *Контрольный этап.* Отслеживание динамики показателей логического мышления дошкольников посредством итоговой диагностики. Качественный и количественный анализ, сопоставление результатов, формулировка выводов.

Для диагностики показателей логического мышления применялся блок диагностических методик, который представлен в таблице 1.

Таблица 1

Психодиагностический инструментарий экспериментального исследования

Компонент гипотезы	Психодиагностический инструментарий
Умение определять состав, структуру и организацию элементов и частей целого и ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений	Методика диагностики интеллектуального развития Л. А. Венгера
Графические умения	Диагностика пространственного мышления и графических умений у детей 6–7 лет (автор М. А. Габова)
Умение производить логические операции, осознанно их аргументируя	Методика диагностики математического развития детей дошкольного возраста (составитель И. Н. Чеплашкина, Л. Ю. Зуева)

Результаты исследования, обсуждение. Данные входной и итоговой диагностики по представленным психодиагностическим методикам были сопоставлены с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 2).

Таблица 2

Результаты расчета t-критерия Стьюдента по результатам экспериментального исследования

Шкалы методик	X – результаты констатирующего этапа (ср.значение)	Y – результаты контрольного этапа (ср.значение)	$t_{эмп}$	Статистическая значимость
1	2	3	4	5
Перцептивное моделирование	9,2	9,47	0,774	Нет значимости
Действие идентификации	9,8	10,13	1,581	Нет значимости
Овладение действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам	10,13	10,53	1,368	Нет значимости
Наглядно-образное мышление	8,6	9,2	1,655	Нет значимости
Логическое мышление	9,67	10,6	2,709	$p \leq 0,05$
Общая шкала интеллектуального развития	9,07	9,6	2,779	$p \leq 0,05$
Пространственное мышление и графические умения	1,85	1,89	1,974	Тенденция
Восприятие, выделение, выбор форм	1	1,13	1,368	Нет значимости
Умение определять количество, пользуясь числами	1,13	0,93	1,282	Нет значимости
Ориентировка по лабиринту	1,07	1,2	1,368	Нет значимости
Умение чередовать, распределять предметы	0,93	1	1,002	Нет значимости
Сообразительность при решении логических задач	0,93	1	0,564	Нет значимости
Эмоциональное отношение к заданиям. Проявление интереса	0,8	0,93	1,002	Нет значимости

1	2	3	4	5
Общая шкала математического развития	5,87	6,2	1,323	Нет значимости

t Кр, при $n = 15$

$p \leq 0.05$ $p \leq 0.01$

2.131 2.947

Были обнаружены статистически значимые данные по шкале «Логическое мышление», а также общей шкале интеллектуального развития (Л. А. Венгер) (уровень статистической значимости, $p \leq 0,05$) (средние показатели выше на контрольном этапе исследования) [4]. Это говорит о том, что по итогам программы дошкольники стали лучше анализировать информацию, решать проблемные задачи. Эти данные могут быть объяснимы тем, что в ходе программы были активно использованы методы, направленные на развитие логического мышления, такие как решение задач, включающих логические операции, а также проведение экспериментов и заданий, требующих осознанного подхода и аргументации решений. Включение в программу элементов проблемной и игровой технологии, ориентированной на практическое применение знаний, способствовало улучшению навыков анализа, классификации, обобщения и синтеза у дошкольников.

Были обнаружены статистически значимые данные по шкале «Пространственное мышление и графические умения» (М. А. Габова) (уровень статистической значимости на уровне тенденции, то есть приближается к $p \leq 0,05$) (средние показатели выше на контрольном этапе исследования) [6]. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что по итогам реализации развивающей программы дошкольники стали лучше воспринимать, осознавать и манипулировать объектами в пространстве, а также понимать их взаимное расположение. Эти данные могут быть объяснимы тем, что в ходе реализации программы сделан акцент на развитие пространственного восприятия и графических умений детей через различные виды деятельности, направленные на улучшение навыков ориентации в пространстве и манипуляции с объектами. Включение в учебный процесс заданий, требующих от детей точного понимания и представления о формах, размерах, расположении объектов в пространстве, а также их взаимной ориентации, способствует улучшению пространственного мышления. Активное вовлечение детей в практическую деятельность, стимулирующую развитие пространственного восприятия и графических навыков, позволило повысить их способность к восприятию и осмыслению объектов в пространстве. Дети, активно работая с объектами и графическими заданиями, улучшили свои когнитивные способности в области пространственного ориентирования, что отразилось в улучшении результатов по соответствующей шкале.

Закключение. Предположение о том, что систематическое применение проблемной технологии в работе с дошкольниками может способствовать развитию элементов логического мышления, нашло частичное подтверждение. Очевидна положительная динамика развития таких умений, как:

- определение состава, структуры и организации элементов и частей целого;
- ориентация на существенные признаки объектов и явлений при решении учебных задач;
- определение взаимосвязи предмета и объектов;
- выполнение логических операций и их аргументирование.

В данном контексте роль педагогических технологий становится особенно значимой, поскольку они предоставляют эффективные инструменты для создания интерактивной и стимулирующей обучающей среды.

Список источников

1. Бобоева З. М. Особенности развития логического мышления младших школьников [Электронный ресурс] // Ученый XXI века. – 2022. – № 5-1 (86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-logicheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 09.02.2025).
2. Божедонова А. П., Леверьева А. Н. Развитие логического мышления старших дошкольников посредством робототехники [Электронный ресурс] // The Scientific Heritage. – 2021. – № 66-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-logicheskogo-myshleniya-starshih-doshkolnikov-posredstvom-robototekhniki> (дата обращения: 19.05.2025).
3. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М.: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
4. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Ч. 1. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
5. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. – М.: Юрайт, 2020. – 433 с.
6. Габова М. А. Развитие пространственного мышления и графических умений у детей 6–7 лет: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 143 с.
7. Глозман Ж. М. Нейропсихологический подход к развитию мышления в детском возрасте [Электронный ресурс] // СДО. – 2012. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neuropsihologicheskii-podhod-k-razvitiyu-myshleniya-v-detskom-voznraze> (дата обращения: 09.06.2025).
8. Кузнецова Е. В. Возможности пластилинографии в оптимизации эмоционального благополучия старших дошкольников // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 3 (27). – С. 101–111.
9. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 62 с.
10. Матасова И. Л. Математические игры как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2003. – 214 с.
11. Меджидова А. А. Технологии применения проблемного подхода в процессе обучения математике в начальных классах [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2016. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-primeneniya-problemnogo-podhoda-v-protsesse-obucheniya-matematike-v-nachalnih-klassah> (дата обращения: 22.04.2025).
12. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
13. Поверинова М. С. Развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2015. – № 5. – С. 29–32.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: АСТ, 2019. – 960 с.

References

1. Boboeva Z. M. Features of the development of logical thinking of younger schoolchildren. *Scientist of the XXI century*, 2022, no. 5-1 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-logicheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov> (accessed: 09.02.2025). (In Russian)
2. Bozhedonova A. P., Leveryeva A. N. The development of logical thinking of older preschoolers through robotics. *The Scientific Heritage*, 2021, no. 66-4. URL: <https://>

cyberleninka.ru/article/n/razvitie-logicheskogo-myshleniya-starshih-doshkolnikov-posredstvom-robototekhniki (accessed: 19.05.2025). (In Russian)

3. *The Great Psychological Dictionary*. Avdeeva N. N. et al.; edited by B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. 4th ed., expanded. Moscow: AST; St. Petersburg: Prime-Euroznak Publ., 2009, 811 p. (In Russian)

4. Wenger A. L. *Psychological counseling and diagnostics. Practical guide*. Part 1. Moscow: Genesis Publ., 2001, 160 p. (In Russian)

5. Vygotsky L. S. *Lectures on psychology. Thinking and speech*. Moscow: Yurait Publ., 2020, 433 p. (In Russian)

6. Gabova M. A. *The development of spatial thinking and graphic skills in children aged 6-7 years: a textbook*. 2nd ed., corr. and add. Moscow: Yurayt Publ., 2018, 143 p. (In Russian)

7. Glozman J. M. Neuropsychological approach to the development of thinking in childhood. *SDO*, 2012, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiy-podhod-k-razvitiyu-myshleniya-v-detskom-voznage> (accessed: 09.06.2025). (In Russian)

8. Kuznetsova E. V. Possibilities of plasticineography in optimizing the emotional well-being of senior preschoolers. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 3 (27), pp. 101–111. (In Russian)

9. Lerner I. Ya. *Problem-based learning*. Moscow: Znanie Publ., 1974, 62 p. (In Russian)

10. Matasova I. L. *Mathematical games as a means of developing logical thinking in older preschool children*: dis. kand. psychological sciences. Samara, 2003, 214 p. (In Russian)

11. Medzhidova A. A. Technologies of application of the problem approach in the process of teaching mathematics in elementary grades. Electronic resource. *Science and school*, 2016, no. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-primeneniya-problemnogo-podhoda-v-protseesse-obucheniya-matematike-v-nachalnyh-klassah> (accessed: 22.04.2025). (In Russian)

12. Piaget J. *The child's speech and thinking*. Saint Petersburg: Soyuz Publ., 1997, 256 p. (In Russian)

13. Povinova M. S. The development of logical thinking in older preschool children. *A preschooler. Methods and practice of education and training*, 2015, no. 5, pp. 29–32. (In Russian)

14. Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. Moscow: AST Publ., 2019, 960 p. (In Russian)

Информация об авторе

О. И. Мезенцева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

O. I. Mezentseva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 21.11.2025

Одобрена после рецензирования: 21.12.2025

Принята к публикации: 21.01.2026

Received: 21.11.2025

Approved after review: 21.12.2025

Accepted for publication: 21.01.2026

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОНСТРУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ. 2026. № 1 (29)

CONSTRUCTIVE PEDAGOGICAL NOTES, 2026, no. 1 (29)

Научная статья

УДК 159.99

Социально-психологические детерминанты суицидального риска в период подростничества

Кузнецова Елена Владимировна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия*

Аннотация. Введение. Цель исследования – теоретический анализ феноменологии суицидального риска и его социально-психологических детерминантов. Под суицидальным риском понимается состояние высокой вероятности суицида, детерминированное изменениями в эмоциональной и когнитивной сферах в сочетании с социальной изоляцией и недостатком поддержки. Множественность и возрастная динамика факторов суицидального риска у подростков делают изучение этой проблемы чрезвычайно актуальной. *Методология.* Деструктивные формы поведения подростков, направленные на риски для здоровья, рассматриваются в современной психологии как поведенческие маркеры глубинного эмоционального неблагополучия (депрессии, тревоги, одиночества). Лежащие в основе суицидального риска аффективные расстройства создают психопатологическую основу, повышающую уязвимость к несуицидальным самоповреждениям и суицидальным тенденциям. Генезис суицидальных тенденций у подростков имеет полифакторную природу, возникая на стыке внутренних (личностных) и внешних (средовых) детерминант. К последним относятся психогенные провокации и дефекты воспитания, которые вступают во взаимодействие с личностными особенностями индивида на фоне стрессогенных пубертатных изменений. *Результаты исследования.* Формирование склонности к суицидальному поведению у подростков часто связано с выраженными эмоциональными нарушениями, такими как депрессия, повышенная тревожность и сильное одиночество. Этот комплекс проблем становится психологическим предиктором самоповреждающего и суицидального поведения. *Заключение.* В основе суицидального поведения подростков лежит стремление к получению помощи и поддержки от взрослых. Такой деструктивный выбор объясняется недостаточным развитием навыков конструктивного общения, а также негативным отношением окружающих к подростковым проблемам и пренебрежением к их переживаниям. Минимизация суицидального риска у подростков требует успешной социализации, профилактики насилия, воспитания ответственности, противодействия негативному окружению, предотвращения изоляции и развития самооценки. Ключевое значение приобретает просветительская работа с родителями и педагогами, направленная на выявление рисков депрессии

и мотивационных нарушений. Обязательным компонентом эффективной профилактики является вовлечение общественных организаций и волонтерских движений в создание системы поддержки подростков, склонных к суицидальному поведению. Полученные результаты теоретического анализа открывают перспективы для разработки коррекционно-профилактических программ, нацеленных на снижение суицидального риска и оптимизацию социально-психологической адаптации подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст; социально-психологическая адаптация; суицид; суицидальный риск; склонность к суицидальному поведению; факторы

Для цитирования: Кузнецова Е. В. Социально-психологические детерминанты суицидального риска в период подростничества // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 92–103.

Scientific article

Socio-psychological determinants of suicidal risk during adolescence

Kuznetsova Elena Vladimirovna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University,
Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. The purpose of the study – a theoretical analysis of the phenomenology of suicidal risk and its socio-psychological determinants. Suicidal risk refers to a state of high likelihood of suicide, determined by changes in the emotional and cognitive spheres, combined with social isolation and lack of support. The multiplicity and age-related dynamics of suicidal risk factors in adolescents make the study of this problem extremely relevant. *Methodology.* Destructive forms of behavior of adolescents aimed at health risks are considered in modern psychology as behavioral markers of deep emotional distress (depression, anxiety, loneliness). Underlying suicidal risk affective disorders create a psychopathological basis that increases vulnerability to non-suicidal self-harm and suicidal tendencies. The genesis of suicidal tendencies in adolescents is multifactorial in nature, arising at the junction of internal (personal) and external (environmental) determinants. The latter include psychogenic provocations and upbringing defects that interact with the individual's personal characteristics against the background of stressogenic pubertal changes. *Research results.* The formation of suicidal behavior in adolescents is often associated with severe emotional disturbances, such as depression, increased anxiety and severe loneliness. This complex of problems becomes a psychological predictor of self-injurious and suicidal behavior. *Conclusion.* At the heart of adolescent suicidal behavior is the desire for help and support from adults. Such a destructive choice is explained by the insufficient development of constructive communication skills, as well as the negative attitude of others towards teenage problems and neglect of their experiences. Minimizing suicidal risk in adolescents requires successful socialization, prevention of violence, education of responsibility, counteraction to negative environment, prevention of isolation and development of self-esteem. Educational work with parents and teachers aimed at identifying the risks of depression and motivational disorders is of key importance. An obligatory component of effective prevention is the involvement of public organizations and volunteer movements in the creation of a support system for adolescents prone to suicidal behavior. The obtained results of theoretical analysis open up prospects for the development of correctional and

preventive programs aimed at reducing suicidal risk and optimizing the socio-psychological adaptation of adolescents.

Keywords: adolescence; socio-psychological adaptation; suicide; suicidal risk; suicidal behavior; factors

For citation: Kuznetsova E. V. Socio-psychological determinants of suicidal risk during adolescence. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 92–103.

Введение. Проблема подросткового суицида в России сохраняет высокую социально-психологическую актуальность. В последний период отмечается тенденция к росту числа суицидальных случаев, что детерминировано комплексом факторов, включая ухудшение психического здоровья в различных социальных группах, резкую трансформацию социально-экономических условий, а также неравномерную доступность профессиональной психологической помощи населению.

Актуальность исследования детерминант суицидального риска в подростковой среде определяется полиморфностью этиологических факторов и их возрастной динамикой. Приоритетной научной задачей выступает идентификация ведущих детерминант суицидального поведения с учетом онтогенетических особенностей пубертатного периода, который в силу своих психофизиологических характеристик создает повышенную уязвимость к формированию суицидальных сценариев.

Методология. Анализ возрастной динамики суицидальной активности показывает, что ее истоки приходятся на младший школьный возраст (с 9 лет). При этом, по мнению А. Г. Амбрумовой, критическим периодом является возраст 14–15 лет, после которого следует максимальный подъем, наблюдаемый среди 16–19-летних [1]. Данные мировой статистики также свидетельствуют о том, что подростки, наряду с одельными группами лиц, обнаруживают наибольшую склонность к самоубийству.

А. Г. Амбрумова определяет суицидальный риск как состояние повышенной вероятности суицида, формирующееся под влиянием ряда ключевых факторов: негативной динамики эмоционального состояния, когнитивных нарушений, а также социальной депривации, проявляющейся в изоляции и недостатке поддержки [1]. Данное определение детализирует внутренние состояния подростка, подчеркивая роль эмоционального и когнитивного компонентов, а также влияния социальной среды.

Т. И. Бонкало и О. Б. Полякова предлагают выделять подростковую суицидологию как самостоятельную область, аргументируя это следующими специфическими для данного возраста факторами:

- своеобразием психологии подростков и протеканием процесса их социализации;

- особенностями проявления психопатологических состояний;

- спецификой проявлений суицидального поведения;

- необходимостью разработки особых видов профилактики [4].

Исследователи выделяют обширный спектр типичных мотивов суицидального поведения у подростков, включая аффективные переживания (обида, одиночество, ревность, чувство вины), последствия психотравмирующих событий (потеря родителей, развод, неразделенная любовь), а также поведенческие реакции (желание отомстить, страх наказания, подражание) [1; 2; 7; 8; 13; 18]. В качестве ключевого провоцирующего фактора авторы указывают на конфликтные отношения с родителями и педагогами. Важно подчеркнуть, что суицидальные действия в подрост-

ковом возрасте часто носят расчетливый характер и связаны с переживанием возрастного кризиса.

Сравнительный анализ исследований [2; 3; 5; 11; 13] выявляет как общие, так и специфические детерминанты суицидального поведения у подростков и взрослых. Общими чертами выступают аффективные расстройства (депрессия, тревожность) и чувство безнадежности. Однако ключевые различия обусловлены возрастными задачами развития: для подростков наиболее актуальны кризисы идентичности, проблемы академической и социальной адаптации (буллинг, конфликты со сверстниками и родителями), а также высокая восприимчивость к деструктивному медиаконтенту. Для взрослых основными триггерами являются профессионально-финансовые трудности, кризисы в супружеских отношениях и социальная изоляция.

Г. В. Старшенбаум систематизирует показатели суицидального риска у подростков по пяти ключевым направлениям [16]:

- во-первых, это эмоциональное состояние, оцениваемое через уровень тревожности, депрессивные проявления и эмоциональную лабильность, что отражает субъективный психологический дистресс;
- во-вторых, когнитивная сфера, где индикаторами риска выступают суицидальные мысли, пессимистическая картина будущего и ригидность мышления, демонстрирующие негативный внутренний диалог;
- в-третьих, социальная поддержка, уровень которой определяется конструктивностью детско-родительских отношений, а также степенью социальной изоляции или конфликтности;
- в-четвертых, поведенческие маркеры, такие как склонность к самоповреждающему поведению, импульсивность и проявление рискованных действий;
- в-пятых, анамнез психотравмирующих событий (потери, насилие), раскрывающий индивидуальную историю повышенной уязвимости.

Данная система показателей позволяет осуществлять комплексную оценку суицидального риска.

А. Е. Личко выделяет ряд типичных причин суицидов в подростковом возрасте. К ним относятся переживание значимой утраты, астенизация на фоне переутомления, нарциссическая травма, дезинтеграция защитных механизмов вследствие аддиктивного поведения, идентификация с суицидентом, а также острые аффективные состояния (страх, гнев, печаль) [9].

Исследования свидетельствуют о трех основных аспектах семейного влияния на суицидальный риск у подростков:

- социально-психологический аспект: конфликтные отношения, насилие и социальная незащищенность в семье создают психотравмирующую среду [2; 3; 4];
- клинико-генетический аспект: наличие у родственников депрессии, других психических заболеваний или суицидального поведения повышает риск за счет генетической предрасположенности и механизмов научения [12];
- стрессовый аспект: переживание серьезных утрат (родителей, друзей) выступает мощным провоцирующим фактором [6; 10].

Однако О. С. Ширина указывает на недостаточность перечисленных психосоциальных факторов для однозначного прогнозирования возникновения суицидального поведения. По ее мнению, наличие микросоциального стресса само по себе не является безусловным предиктором суицида, поскольку его влияние опосредовано

индивидуально-личностными особенностями подростка. Следовательно, оценка риска без учета личностного контекста не может считаться валидной [18].

Разделяя позицию ряда исследователей, мы склонны считать, что большинство суицидальных проявлений у подростков не являются настоящими попытками самоубийства, а имеют скорее демонстративно-шантажные цели. Эти действия, как правило, спровоцированы межличностными проблемами в семье или школе. Их основная направленность – восстановить нарушенные социальные связи или временно избежать психотравмирующей ситуации. Р. В. Ахапкин предлагает рассматривать данные поведенческие проявления как «суицидальную технику» – инструмент для достижения несуйцидальных целей, что принципиально отличается от классического понимания покушения на самоубийство. При этом важным является положение о сохранении высокой опасности таких действий даже без осознанного намерения умереть. Автор также указывает на методологическую некорректность применения суицидологической терминологии к возрасту до 11–14 лет в связи с несформированностью понимания необратимости смерти [2].

Т. И. Бонкало развенчивает распространенное заблуждение о том, что детские угрозы суицидом несерьезны. Исследование показывает, что подобные угрозы могут быстро трансформироваться в реальные суицидальные действия. Они часто совершаются под влиянием аффекта, без предварительного планирования, превращаясь из декларативных заявлений в импульсивные попытки [4].

Среди факторов, влияющих на суицидальное поведение подростков, исследователи выделяют имитацию. Влияние суицидальных случаев в семье или среди знакомых может способствовать развитию имитативного поведения. Это объясняет, например, корреляцию между освещением самоубийств знаменитостей в СМИ и увеличением числа суицидов. Кроме того, отмечается связь суицидальных попыток с низким уровнем социальных контактов, что ведет к более интенсивным психологическим проблемам у таких подростков по сравнению с другими психиатрическими пациентами.

Как отмечают В. Д. Бадмаева и Е. Ю. Шкитырь, наблюдается тревожная тенденция «омоложения» суицидов, обусловленная тотальным проникновением цифровых технологий в жизнь детей и подростков. Различные форматы интернет-контента оказывают существенное влияние на формирование суицидального поведения в данной возрастной группе [3]. М. И. Синяева рассматривает цифровую среду как фактор риска, способствующий кибербуллингу и оказывающий негативное воздействие на психическое здоровье несовершеннолетних, повышая вероятность суицидального поведения [15]. Согласно эмпирическим данным, участие в закрытых «группах смерти» может выступать непосредственным фактором, запускающим суицидальное поведение. Исследователи также отмечают, что определяющие факторы суицидального поведения существенно различаются в зависимости от возрастной группы [3; 15].

По данным официальной статистики Российской Федерации [17], суицидальное поведение демонстрирует выраженную возрастную динамику среди несовершеннолетних. Наиболее уязвимой группой являются подростки 16–19 лет, при этом отмечается гендерная диспропорция – девушки совершают суицидальные попытки статистически значимо чаще юношей. Возрастная динамика характеризуется следующими особенностями:

- до 13 лет суицидальные проявления регистрируются редко;

- с 14–15 лет наблюдается резкий рост частоты суицидального поведения;
- пиковые значения приходятся на поздний подростковый возраст (16–19 лет).

Данная статистика отражает критическую важность организации целенаправленной профилактической работы именно с подростковой возрастной группой, с учетом гендерных особенностей и возрастной специфики. Особого внимания требует переходный период 14–15 лет, когда происходит резкая интенсификация суицидального поведения.

Формирование суицидального поведения детерминировано комплексом взаимосвязанных факторов, объединяемых в три ключевые категории: потенциальные (долгосрочные), триггерные (кризисные события) и актуальные (краткосрочные клинико-психологические).

К потенциальным факторам риска относятся:

- индивидуально-анамнестические: наличие предыдущих суицидальных попыток, самоповреждающего поведения;
- психиатрические: диагностированные психические расстройства;
- семейно-средовые: социальное неблагополучие, бедность, хронические конфликты, аддикции среди членов семьи, отсутствие родителей;
- личностно-психологические: особенности сексуальной ориентации и гендерной идентичности [4; 8].

Е. Н. Мамедова утверждает, что психосоциальные стрессоры, встречая на своем пути ослабленные способности психики подростка к адаптации и неэффективные способы совладания с трудностями (копинг-механизмы), запускают цепную реакцию. Эта реакция приводит к последовательному развитию депрессии, ощущению безнадежности и в конечном итоге к суицидальному поведению [11].

Вероятность аутоагрессивного поведения у подростков в значительной степени коррелирует с типом акцентуации их характера. Многочисленные исследования, посвященные изучению саморазрушающего поведения в зависимости от индивидуальных особенностей характера, помогли определить группы подростков, которые находятся в группе повышенного риска (А. Е. Личко [9], Т. Н. Бонкало [4]).

Современные исследования убедительно демонстрируют, что расстройства личности, поведенческие проблемы и депрессивные состояния нередко развиваются на фоне злоупотребления психоактивными веществами. Существует прямая связь между подростковыми суицидами и различными видами зависимостей, такими как алкогольная и наркотическая. Следует отметить, что употребление алкоголя или других психоактивных веществ может быть неотъемлемой частью суицидальной попытки.

Исследователи отмечают, что люди, страдающие тревожными расстройствами, чаще склонны к суицидальному поведению. У подростков с суицидальными наклонностями наблюдается повышенный уровень тревожности.

Исследование А. Г. Амбрумовой [1] показало, что примерно 22 % подростков, совершивших суицидальные попытки, ранее не имели контакта с психиатрами и были вполне адаптированы. На основе этих и других данных, А. Г. Амбрумова [1] и Г. В. Старшенбаум [16] предполагают, что значительное количество суицидальных действий совершается лицами без явных психических расстройств. Основной причиной при этом выступает социально-психологическая дезадаптация, возникающая в конфликтных межличностных ситуациях.

Необходимо отметить, что степень выраженности и устойчивости суицидальных

намерений у подростков отличается значительной вариативностью. Как подчеркивает А. Г. Амбрумова, выбранный способ суицидальной попытки не может служить надежным критерием для дифференциации истинных и демонстративно-шантажных намерений, поскольку граница между этими формами поведения является в значительной степени условной [1].

Исследователи А. Н. Волкова и И. В. Волкова [6] выделяют следующие поведенческие маркеры суицидального риска у подростков:

1) психофизиологические проявления: затяжные нарушения сна с кошмарными сновидениями катастрофического содержания, повышенная сонливость и апатия, выраженные эндокринные и нервно-психические нарушения в пубертатный период;

2) эмоционально-личностные особенности: стойкое снижение настроения, чувство несостоятельности, вины и стыда, выраженная неуверенность в себе, симптомы депрессивного состояния;

3) поведенческие изменения: социальная изоляция и снижение коммуникации, пренебрежение обязанностями, бесцельное времяпрепровождение; уход в девиантные формы поведения (алкоголь, наркотики, токсикомания).

Данные признаки требуют особого внимания при оценке суицидального риска в подростковой среде, поскольку их сочетание может указывать на формирование суицидальных намерений. Особую настороженность должны вызывать комплексные проявления, затрагивающие как психофизиологическую, так и поведенческую сферы.

Вербальные маркеры суицидальных намерений включают прямые и косвенные высказывания: прощания, дискуссии о смерти, юмор на суицидальные темы, а также изменения речи (замедленность, монотонность). Ключевой особенностью подросткового суицидального поведения является специфическое восприятие смерти, которое в этом возрасте часто характеризуется недостаточным осознанием ее необратимости, трактуясь как временное и обратимое состояние.

А. С. Кузьмина [8] выделяет возрастные особенности восприятия смерти и поведенческие маркеры суицидального риска.

В младшем школьном возрасте характерны когнитивные искажения в понимании смерти: она может восприниматься как маловероятное событие либо как форма наказания.

Суицидальное поведение в подростковом возрасте демонстрирует устойчивую корреляцию с широким спектром девиантных проявлений. В их структуре выделяются следующие компоненты: асоциальные действия (систематические прогулы учебных занятий, побеги из дома, совершение мелких правонарушений), различные формы аддиктивного поведения, манифестирующие ранней алкоголизацией и наркотизацией, а также перманентно конфликтные отношения внутри семейной системы. Данные возрастные особенности важны для своевременного выявления тревожных симптомов, разработки адекватных мер психологической поддержки, учета возрастной специфики в профилактической работе.

Особого внимания заслуживает переходный период 10–12 лет, когда формируется зрелое понимание смерти одновременно с развитием социальной ответственности. Согласно исследованиям Н. В. Сивриковой и Е. А. Лукичевой, онтогенез представлений о смерти характеризуется существенной трансформацией, где ключевым детерминирующим фактором выступает возрастной показатель зрелости психики [14].

Анализ суицидальных проявлений в подростковом возрасте выявляет их выра-

женную возрастную специфику. В раннем подростковом периоде доминируют импульсивные, непродуманные действия с использованием подручных средств, мотивированные преимущественно эскапизмом и стремлением уйти от конфликтной ситуации, а не реализовать намерение умереть, что обуславливает их, как правило, невысокую медицинскую тяжесть. В средней возрастной группе суицидальное поведение приобретает демонстративно-шантажный характер, будучи направленным на манипуляцию окружением – наказание или месть близким, при этом последствия таких аутоагрессивных действий могут быть крайне тяжелыми.

Как отмечают Н. В. Сиврикова и Е. А. Лукичева, портрет подростка с суицидальным риском является мультифакторным и включает коморбидную психопатологию (аффективные расстройства, аддикции), отягощенный личный и семейный анамнез, социально-средовые дезадаптирующие факторы (дисфункция в семье, травля, стресс), а также специфические поведенческие паттерны (агрессивность, раздражительность, аутоагрессия) [14].

Результаты исследования, обсуждение. Суицид следует рассматривать как показатель социально-психологических проблем, общей целью которого является выход из кризиса или решение проблемы. При этом любое суицидальное поведение представляет серьезную опасность для ребенка. Данный поведенческий паттерн следует рассматривать как кризисную форму коммуникации, попытку преодоления эмоциональной изоляции, следствие дефицита эмоциональной поддержки.

Таким образом, формирование склонности к суицидальному поведению в подростковом возрасте нередко сопряжено с выраженными эмоциональными нарушениями, такими как депрессивная симптоматика, повышенная тревожность и переживание интенсивного одиночества. Данный комплекс проблем в соответствии с позицией ряда исследователей формирует психологический предиктор для развития самоповреждающего и суицидального поведения.

Теоретический анализ современных психологических исследований позволил сделать вывод о том, что формирование суицидального риска в подростковом возрасте детерминировано комплексным взаимодействием эндогенных и экзогенных факторов. К числу ключевых детерминант относятся:

- индивидуально-психологические особенности: специфические характерологические черты, повышающие уязвимость личности;
- микросоциальные условия: характер детско-родительских отношений и общая семейная ситуация;
- психотравмирующие события: содержание и интенсивность переживаемых психогений;
- пубертатные изменения: комплекс психофизиологических и социальных сдвигов, обусловленных возрастным кризисом.

Практическим следствием данного вывода является необходимость:

- развития эмоционального интеллекта у подростков;
- формирования навыков конструктивного разрешения конфликтов;
- повышения психологической грамотности взрослого окружения;
- создания системы своевременного выявления и сопровождения подростков группы риска.

Заключение. Проведенный анализ возрастных особенностей позволяет заключить, что психологической доминантой суицидального поведения в подростковом возрасте является не реализация интенции к смерти, а крик о помощи – стремле-

ние привлечь внимание и получить поддержку от референтных взрослых. Выбор деструктивных поведенческих паттернов в данной ситуации детерминирован комплексом коммуникативных и социально-психологических дефицитов. К ним относятся недостаточная сформированность навыков конструктивной коммуникации, восприятие проблем подростка как незначительных его социальным окружением, а также систематическое обесценивание его переживаний со стороны значимых других, что создает феномен «эмоционального вакуума», блокирует возможности для продуктивного диалога.

Минимизация суицидального риска среди подростков требует комплексного подхода, включающего содействие успешной социализации, предотвращение насилия в семье, формирование чувства ответственности перед обществом. Необходима также активная борьба с негативным влиянием окружения, недопущение социальной изоляции и создание благоприятной среды для развития позитивной самооценки и самоуважения.

Ключевым направлением в системе профилактики суицидального поведения среди подростков выступает психологическое просвещение родителей и педагогов, направленное на формирование навыков распознавания факторов риска суицидального поведения, симптомов депрессивной симптоматики. Не менее существенным представляется привлечение общественных организаций и волонтерских движений к реализации программ поддержки и профилактики, что позволяет создать комплексную систему помощи подросткам.

Теоретические выводы исследования обладают значительным прикладным потенциалом и могут служить основой для создания профилактических и коррекционно-развивающих программ, направленных на минимизацию риска суицидального поведения и содействие успешной социально-психологической адаптации личности.

Список источников

1. Амбрумова А. Г., Бородин С. В., Михлин А. С. Предупреждение самоубийств. – М.: Наука, 2000. – 219 с.
2. Ахапкин Р. В., Дозорцева Е. Г., Любов Е. Б., Банников Г. С., Кесян К. Л., Чистопольская К. А. Суицидальное поведение несовершеннолетних (факторы риска, предикторы развития, диагностика): методические рекомендации. – М.: ФГБУ «НМИЦ ПН им. В. П. Сербского» Минздрава России, 2024. – 38 с.
3. Бадмаева В. Д., Шкитырь Е. Ю. Факторы риска суицидального поведения несовершеннолетних (по материалам посмертных комплексных судебных психолого-психиатрических экспертиз) [Электронный ресурс] // Научные результаты биомедицинских исследований. – 2019. – № 5 (4). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-riska-suitsidalnogo-povedeniya-nesovershennoletnih-po-materialam-posmertnyh-kompleksnyh-sudebnyh-psihologo-psihiatricheskih> (дата обращения: 25.10.2025).
4. Бонкало Т. И., Полякова О. Б. Психология кризисных состояний: учебник для обучающихся по направлениям медицинского и психологического образования. – М.: НИИОЗММ ДЗМ, 2023. – 340 с.
5. Васягина Н. Н., Баринова Е. Н., Григорян Е. Н., Шемпелева Н. И. Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. – 2023. – № 1 (49). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-riska-suitsidalnogo-povedeniya-i-lichnostnyh-resursov-obuchayuschih> (дата обращения: 25.10.2025).
6. Волкова Е. Н., Волкова И. В. Социально-психологические и личностные осо-

бенности подростков – свидетелей буллинга [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-i-lichnostnye-osobennosti-podrostkov-svideteley-bullinga> (дата обращения: 25.10.2025).

7. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире. – Новосибирск: Наука, 1991. – 224 с.

8. Кузьмина А. С. Исследования особенностей отношения к смерти у детей [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование. – 2021. – № 8т(86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-osobennostey-otnosheniya-k-smerti-u-detey> (дата обращения: 25.10.2025).

9. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: Питер, 2023. – 304 с.

10. Мальцева С. М., Строганов Д. А., Строганова Е. М. К вопросу о причинах суицидального поведения: философский аспект [Электронный ресурс] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. – № 5 (55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-prichinah-suitsidalnogo-povedeniya-filosofskiy-aspekt> (дата обращения: 25.09.2025).

11. Мамедова Е. Н., Мамедова Л. В. Выявление суицидального поведения у подростков [Электронный ресурс] // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 2 (48). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-suitsidalnogo-povedeniya-u-podrostkov> (дата обращения: 25.09.2025).

12. Менделевич В. Д. Медицинская психология: учебник. – М.: Феникс, 2024. – 464 с.

13. Попов Ю. В., Пичиков А. А. Суицидальное поведение у подростков. – СПб.: СпецЛит, 2017. – 366 с.

14. Сиврикова Н. В., Лукичева Е. А. Восприятие смерти: динамика в детском возрасте [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-smerti-dinamika-v-detskom-vozraste> (дата обращения: 25.10.2025).

15. Синяева М. И. Социальная технология профилактики и противодействия процессам вовлечения детей и подростков в практику суицидального поведения в социальных сетях [Электронный ресурс] // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: История и право. – 2021. – Т. 11, № 6. – URL: <https://hisplus.elpub.ru/jour/article/view/143> (дата обращения: 25.10.2025).

16. Старшенбаум Г. В. Подростки. Расстройства поведения и настроения. Тесты, упражнения, рекомендации. – М.: Когито-Центр, 2023. – 544 с.

17. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 25.10.2025).

18. Ширина О. С. Суицидальное поведение среди подростков: личностные особенности, причины и стратегии психологической профилактики [Электронный ресурс] // Вестник науки. – 2024. – № 6 (75). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suitsidalnoe-povedenie-sredi-podrostkov-lichnostnye-osobennosti-prichiny-i-strategii-psihologicheskoy-profilaktiki> (дата обращения: 25.10.2025).

References

1. Ambrumova A. G. *Suicide prevention*. A. G. Ambrumova, S. V. Borodin, A. S. Mikhlin. Moscow: Nauka Publ., 2000, 219 p. (In Russian)

2. Akhapkina R. V., Dozortseva E. G., Lyubov E. B., Bannikov G. S., Keshchyan K. L., Chistopolskaya K. A. *Suicidal behavior of minors (risk factors, predictors of development, diagnosis)*: Guidelines. Moscow: FSBI V. P. Serbsky National Medical Research Center of the Ministry of Health of Russia, 2024, 38 p. (In Russian)

3. Badmaeva V. D., Shkityr E. Yu. Risk factors for suicidal behavior of minors (based on

materials from posthumous complex forensic psychological and psychiatric examinations). *Scientific Results of Biomedical Research*, 2019, no. 5 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-riska-suitsidalnogo-povedeniya-nesovershennoletnih-po-materialam-posmertnyh-kompleksnyh-sudebnyh-psihologo-psihiatricheskih> (accessed: 27.10.2025). (In Russian)

4. Bonkalo T. I., Polyakova O. B. *Psychology of crisis states: a textbook for students in the areas of medical and psychological education*. Moscow: NIOZMM DZM Publ., 2023, 340 p. (In Russian)

5. Vasyagina N. N., Barinova E. N., Grigoryan E. N., Shempeleva N. I. Relationship between the risk of suicidal behavior and personal resources of students. *National Psychological Journal*, 2023, no. 1 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-riska-suitsidalnogo-povedeniya-i-lichnostnyh-resurov-obuchayuschih> (accessed: 27.10.2025). (In Russian)

6. Volkova E. N., Volkova I. V. Socio-psychological and personal characteristics of adolescents – witnesses of bullying. *Bulletin of Mininsky University*, 2020, vol. 8, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-i-lichnostnye-osobennosti-podrostkov-svideteley-bullinga> (accessed: 27.10.2025). (In Russian)

7. Korolenko C. P., Donskikh T. A. *Seven ways to disaster: destructive behavior in the modern world*. Novosibirsk: Nauka Publ., 1991, 224 p. (In Russian)

8. Kuzmina A. S. Studies of the features of the attitude to death in children. *Universum: psychology and education*, 2021, no. 8 (86). <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-osobennostey-otnosheniya-k-smerti-u-detey> (accessed: 27.10.2025). (In Russian)

9. Lichko A. E. *Psychopathies and character accentuations in adolescents*. St. Petersburg: Peter Publ., 2023, 304 p. (In Russian)

10. Maltseva S. M., Stroganov D. A., Stroganova E. M. To the question of the causes of suicidal behavior: philosophical aspect. *Innovative economy: prospects for development and improvement*, 2021, no. 5 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-prichinah-suitsidalnogo-povedeniya-filosofskiy-aspekt> (accessed: 27.10.2025). (In Russian)

11. Mamedova E. N., Mamedova L. V. Detection of suicidal behavior in adolescents. *Education Management: Theory and Practice*, 2022, no. 2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-suitsidalnogo-povedeniya-u-podrostkov> (accessed: 27.10.2025). (In Russian)

12. Mendelevich V. D. *Medical psychology: Textbook*. Moscow: Fenix Publ., 2024, 464 p. (In Russian)

13. Popov Yu. V., Pichikov A. A. *Suicidal behavior in adolescents*. St. Petersburg: SpetsLit Publ., 2017, 366 p. (In Russian)

14. Sivrikova N. V., Lukicheva E. A. Perception of death: dynamics in childhood. *Humanitarian research. Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-smerti-dinamika-v-detskom-vozraste> (accessed: 27.10.2025). (In Russian)

15. Sinyaeva M. I. Social technology for the prevention and counteraction of the processes of involving children and adolescents in the practice of suicidal behavior in social networks. *Bulletin of Southwestern State University. Series: History and Law*, 2021, vol. 11, no. 6. URL: <https://hisplus.elpub.ru/jour/article/view/143> (accessed: 25.10.2025). (In Russian)

16. Starshenbaum G. V. *Teenagers. Conduct and mood disorders. Tests, exercises, recommendations*. Moscow: Kogito-Center Publ., 2023, 544 p. (In Russian)

17. Federal State Statistics Service. URL: <https://rosstat.gov.ru/> (accessed: 25.10.2025). (In Russian)

18. Shirina O. S. Suicidal behavior among adolescents: personal characteristics, causes and strategies of psychological prevention. *Bulletin of Science*, 2024, no. 6 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suitsidalnoe-povedenie-sredi-podrostkov-lichnostnye>

osobennosti-prichiny-i-strategii-psihologicheskoy-profilaktiki (accessed: 27.10.2025). (In Russian)

Информация об авторе

Е. В. Кузнецова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

E. V. Kuznetsova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 28.10.2025

Одобрена после рецензирования: 28.11.2025

Принята к публикации: 28.12.2025

Received: 28.10.2025

Approved after review: 28.11.2025

Accepted for publication: 28.12.2025

Социализированность подростков, склонных к риску

Кузнецова Елена Владимировна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Цель исследования – представление результатов теоретического анализа и эмпирического исследования специфики социализированности подростков, склонных к проявлениям рискованного поведения. Подростковый возраст – это этап интенсивного психосоциального перехода, в ходе которого осуществляется глубокая перестройка личности. Этот процесс включает формирование основ сознательного поведения и системы нравственных ориентаций, а также активное включение индивида в общественные отношения через освоение новых социальных ролей, что в совокупности определяет траекторию дальнейшего личностного развития. Формирование рискованного поведения в подростковой среде обусловлено амбивалентностью современных социальных требований. Противоречие между пропагандой здорового образа жизни и медийной героизацией смелых, сопряженных с риском поступков создает для подростков конфликтную матрицу поведенческих образцов. Поскольку в данном возрасте доминирует механизм нормативного заражения внутри группы, итоговая поведенческая модель становится продуктом интериоризации и репликации тех социальных ожиданий, которые находят наибольший отклик в среде сверстников. *Методология.* Исследование склонности к риску как многокомпонентной личностной черты у подростков является крайне актуальным ввиду высокой потенциальной опасности ее реализаций, угрожающих физическому, психическому и социальному благополучию. Повышенная склонность подростков к риску объясняется конвергенцией биопсихологических (гормональные изменения, импульсивность, лабильность нервной системы) и социально-контекстуальных факторов, что формирует специфическую картину рискованного поведения в данном возрасте. Рисковое поведение подростков – полидетерминированный феномен, служащий целям эмоциональной регуляции, самоутверждения и интеграции в группу. Оно проявляется в аддикциях, девиациях и аутоагрессии, находя мощный катализатор в медиасреде. Ключевой сферой его генезиса выступает социум, где принятие групповых ценностей для формирования идентичности одновременно создает риск несоответствия им и конфликт между конкурирующими ценностными системами, ставя подростка перед экзистенциальным выбором. Склонность к риску у подростков представляет собой системное образование, где решающую роль играет не набор черт, а структура их взаимосвязей, опосредующая особенности их адаптации. Будучи одновременно личностной диспозицией и возрастным феноменом, пик ее выраженности приурочен к периоду активного социального самоопределения, а конкретное содержание и направленность модулируются средовыми условиями социализации. Склонность к риску – это устойчивое личностное свойство, основанное на ценностно-смысловом предпочтении рискованной активности. Для подростков риск может быть как способом самораскрытия, так и фактором дезадаптации. *Результаты исследования.* На основании эмпирических данных исследования выявлены специфические характеристики социализированности подростков со склонностью к риску. По сравнению со сверстниками, не склонными к рискованному поведению, данная

группа демонстрирует статистически значимо более низкий уровень социально-психологической адаптации. Для этих подростков также характерна повышенная интернальность – убежденность в том, что они сами контролируют события своей жизни. Однако это сочетается с рефлексивно-критичным отношением к себе, которое проявляется в тенденции занижать собственные достоинства. Кроме того, у них наблюдается низкий уровень сформированности жизненного целеполагания, что указывает на недостаточную четкость жизненных ориентиров и планов на будущее. *Заключение.* Личностный профиль подростков, склонных к рискованному поведению характеризуется внутренним противоречием между ощущением субъективного контроля над событиями и реальными трудностями в адаптации, целеполагании и адекватной самооценке. Это создает почву для дезадаптивных поведенческих стратегий, одной из которых и является систематическое рискованное поведение. На основании выявленных особенностей (низкая адаптация при высокой интернальности, дефицит целеполагания) определены приоритеты психолого-педагогического сопровождения: 1) внедрение системного скрининга для мониторинга рисков; 2) комплексная работа с подростками и их семьями по ресурсной модели; 3) создание развивающей среды через проектную деятельность и интерактивные формы, предлагающие легитимные способы самореализации и снижающие потребность в деструктивном риске.

Ключевые слова: подростковый возраст, социализация, социализированность, риск, рискованное поведение, склонность риску

Для цитирования: Кузнецова Е. В. Социализированность подростков, склонных к риску // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 104–114.

Scientific article

Socialization of risk-prone adolescents

Kuznetsova Elena Vladimirovna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University,
Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. The purpose of the study – to present the results of theoretical analysis and empirical study of the specifics of socialization of adolescents prone to manifestations of risky behavior. Adolescence is a stage of intense psychosocial transition, during which a deep restructuring of personality is carried out. This process includes the formation of the foundations of conscious behavior and the system of moral orientations, as well as the active inclusion of the individual in social relations through the development of new social roles, which together determines the trajectory of further personal development. The formation of risky behavior in the adolescent environment is due to the ambivalence of modern social requirements. The contradiction between the promotion of a healthy lifestyle and the media heroization of bold, risky actions creates a conflict matrix of behavioral patterns for adolescents. Since the mechanism of normative infection within the group dominates at a given age, the final behavioral model becomes the product of interiorization and replication of those social expectations that find the greatest response in the peer environment. *Methodology.* The study of risk appetite as a multicomponent personality trait in adolescents is extremely relevant due to the high potential danger of its realizations that threaten physical, mental and social well-being. The increased propensity of adolescents to risk is explained by the convergence of biopsychological (hormonal changes, impulsivity, lability of the nervous system) and socio-contextual factors discussed

above, which forms a specific picture of risk behavior at a given age. Adolescent risk behavior – a polydeterministic phenomenon serving the purposes of emotional regulation, self-affirmation and integration into a group. It manifests itself in addictions, deviations and auto-aggression, finding a powerful catalyst in the media environment. The key area of its genesis is society, where the adoption of group values to form identity simultaneously creates the risk of inconsistency and conflict between competing value systems, putting the teenager before an existential choice. Risk appetite in adolescents is a systemic formation, where the decisive role is played not by a set of features, but by the structure of their relationships, mediating the features of their adaptation. Being both a personal disposition and an age phenomenon, the peak of its expression is confined to the period of active social self-determination, and the specific content and orientation are modulated by the environmental conditions of socialization. risk appetite is a stable personal property based on the value-semantic preference for risky activity. For adolescents, risk can be both a way of self-disclosure and a factor in maladjustment. *Research results.* Based on the empirical data of the study, specific characteristics of socialization of adolescents with a penchant for risk were identified. Compared to peers who are not prone to risky behavior, this group shows a statistically significantly lower level of socio-psychological adaptation. These adolescents are also characterized by increased internality – the belief that they themselves control the events of their lives. However, this is combined with a reflexively critical attitude towards oneself, which manifests itself in a tendency to underestimate one's own merits. In addition, they have a low level of formation of life goal-setting, which indicates a lack of clarity of life guidelines and plans for the future. *Conclusion.* The personality profile of adolescents prone to risky behavior is characterized by an internal contradiction between the feeling of subjective control over events and real difficulties in adaptation, goal setting and adequate self-esteem. This sets the stage for maladaptive behavioral strategies, one of which is systematic risky behavior. Based on the identified features (low adaptation with high internality, lack of goal setting), the priorities of psychological and pedagogical support were determined: 1) the introduction of systemic screening to monitor risks; 2) comprehensive work with adolescents and their families according to the resource model; 3) creating a developing environment through project activities and interactive forms that offer legitimate ways of self-realization and reduce the need for destructive risk.

Keywords: adolescence, socialization, socialization, risk, risk behavior, risk propensity

For citation: Kuznetsova E. V. Socialization of risk-prone adolescents. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 104–114.

Введение. Подростковый возраст представляет собой критический период онтогенеза, характеризующийся интенсивной трансформацией психологических структур и активным социальным созреванием. На данном этапе не только происходит кардинальная перестройка ранее сформированных психических процессов, но и закладываются основы сознательной регуляции поведения, формируются ключевые нравственные концепты и усваиваются социальные нормы. Вхождение индивида в систему расширенных общественных отношений и освоение новой совокупности социальных ролей создают фундаментальные предпосылки для последующего всестороннего развития личности [4].

Современный социум характеризуется нормативной двойственностью в отношении поведенческих стратегий, что актуализирует социальный аспект исследования рискованного поведения. С одной стороны, происходит интенсивная пропаганда здорового образа жизни и реализация системных программ, направленных на укрепление здоровья всех возрастных групп, включая подростков. С другой – в пу-

бличном дискурсе, особенно в медиасреде, наблюдается тенденция к легитимации и одобрению смелых, решительных поступков, связанных с преодолением границ, где риск часто романтизируется как атрибут успеха и уверенности в себе. Эта дихотомия социальных ожиданий создает конфликтующую нормативную среду. Учитывая, что подростковый возраст отличается высокой восприимчивостью к влиянию референтной группы, можно заключить, что поведенческие модели подростков формируются под воздействием этих противоречивых социокультурных сигналов, которые усваиваются и воспроизводятся через призму групповых норм и действий сверстников.

Методология. Риск как поведенческий феномен пронизывает все ключевые сферы жизнедеятельности человека: от здоровья и профессиональной реализации до социального взаимодействия и досуга. В подростковом возрасте совершение рискованных поступков зачастую выступает инструментом самоутверждения и демонстрации формирующейся индивидуальности [1, 2, 10].

В психологической науке принято дифференцировать риск на конструктивный (адаптивный) и деструктивный (дезадаптивный), исходя из его влияния на развитие личности [3; 5; 7; 14; 15].

Конструктивный риск, будучи осознанным и социально оправданным, способствует полноценному развитию и социализации. К его проявлениям относятся участие в спортивных соревнованиях, общественно значимые инициативы, образовательные путешествия и иные виды активности, требующие преодоления проблемной жизненной ситуации в безопасных рамках.

Деструктивный риск, напротив, связан с действиями, наносящими прямой или опосредованный вред личности и окружающим. Эта категория включает сексуальные практики, самоповреждающее поведение и иные формы отклоняющейся активности, ведущие к негативным психофизическим и социальным последствиям.

Склонность к риску в подростковом возрасте представляет собой комплексный личностный конструкт, детерминированный множеством взаимосвязанных факторов индивидуального и социального порядка. В современных социокультурных условиях данная проблема приобретает особую актуальность, поскольку ее проявления зачастую приводят к серьезным негативным последствиям, включая причинение физического и психологического ущерба здоровью, социальную дезадаптацию и вовлечение в девиантные формы поведения.

Согласно мнению Т. В. Корниловой, склонность к риску трактуется как устойчивое личностное свойство, которое выражается в ценностно-смысловом предпочтении деятельности, сопряженной с риском. Проявление риска в процессе принятия решений связано с ситуацией неопределенности относительно результатов активности личности, при этом известна вероятность наступления каждого из возможных исходов [6].

В. А. Петровский предлагает трехкомпонентную модель риска, в которой выделяются три взаимосвязанных аспекта данного феномена. Во-первых, риск рассматривается как мера ожидаемого неблагоприятного, определяемая произведением вероятности неуспеха на степень возможных негативных последствий. Во-вторых, риск трактуется как конкретное действие, реализация которого способна привести субъекта к потерям (материальным, физическим, психологическим). В-третьих, риск интерпретируется как ситуация выбора между стратегиями, различающимися по степени привлекательности и надежности, где более привлекательный вариант

сопряжен с высокой вероятностью неблагоприятного исхода [9].

Согласно позиции Г. Н. Солнцевой, риск представляет собой прогностическую оценку вероятности неблагоприятного исхода в развивающейся ситуации. При этом риск трактуется не как объективная, описательная характеристика этой ситуации, а как субъективная, оценочная категория. Эта оценка неразрывно связана с действием человека и носит личностный, смысловой характер – это всегда «оценка для себя», определяющая значимость потенциальных последствий и мотивацию к деятельности в условиях неопределенности (цит. по: [16]).

Риск в контексте подросткового поведения можно определить как предваряющую действие прогностическую оценку, формирующуюся на стадии планирования деятельности. Эмпирические данные однозначно свидетельствуют о повышенной склонности подростков к рискованным формам поведения [2; 12; 16]. Данный феномен имеет комплексную природу. С одной стороны, он детерминирован биологическими факторами, такими как гормональная перестройка и специфические особенности функционирования нервной системы в пубертатном периоде (высокая сила, лабильность и импульсивность). Эти факторы создают нейрофизиологическую основу для поиска острых ощущений и сниженного восприятия опасности. С другой стороны, как было показано ранее, эта биологическая предрасположенность реализуется и направляется через призму социальных ожиданий и противоречивых норм, транслируемых средой.

Рискованное поведение представляет собой полифункциональный феномен, детерминированный комплексом факторов и реализующийся в разнообразных формах. В психологическом плане оно может выполнять функции эмоциональной регуляции (разрядка), организации досуга, самоутверждения, коррекции самооценки или достижения субъективно значимых целей.

В поведенческом выражении это проявляется в наличии вредных привычек, провокативных действиях, делинквентности, а также в скрытых формах аутоагрессии. Существенную роль в генезисе и поддержании таких паттернов играет медиасреда, транслирующая определенные поведенческие модели.

Наиболее значимой сферой проявления и формирования рискованного поведения является социальное взаимодействие. В процессе межличностных и межгрупповых отношений, выступающих для подростка основным полем для поиска идентичности, возникает ключевой конфликт. Принимая групповые ценности как основу для построения самооценки, подросток одновременно оказывается перед риском несоответствия этим стандартам. Нередко он сталкивается с необходимостью выбора между конкурирующими системами ценностей (групповыми и индивидуальными, внутренними и внешними), что порождает ситуацию экзистенциального риска – выбора «правильной» или «неправильной» линии поведения с точки зрения сохранения целостности «Я» [16].

В психологической структуре деятельности риск может выполнять несколько ключевых функций. Во-первых, он способен выступать в качестве самоцели – когда субъект намеренно вступает в ситуацию опасности (физической или социальной) для демонстрации (самому себе или окружающим) собственной смелости и устойчивости к угрозам. Во-вторых, риск выполняет инструментальную функцию, служа средством самоутверждения и конструирования желаемого социального имиджа. В-третьих, риск может являться аутентичным мотивом деятельности: в этом случае субъект целенаправленно избирает опасные цели или способы их достижения не

ради прагматического результата, а ради переживания самого процесса риска и сопутствующих ему острых ощущений. Наконец, в ряде концепций риск рассматривается как проявление особой потребности в стимуляции, характерной для отдельных личностей [8]. Таким образом, переживание аффективного подъема в ситуации контролируемого риска можно считать универсальной, хотя и выраженной в разной степени, психологической особенностью, что отчасти объясняет распространенность данного феномена за пределами подросткового возраста.

Склонность к риску демонстрирует выраженную возрастную динамику. Эмпирические данные свидетельствуют, что потребность в поиске острых ощущений (sensation seeking) начинает доминировать в мотивационной сфере в возрасте 12–16 лет, достигает своего максимума к периоду ранней юности (около 20 лет), после чего постепенно редуцируется. Следовательно, с высокой долей вероятности можно утверждать, что пиковая выраженность склонности к риску является возрастнo-специфической характеристикой, наиболее ярко манифестирующей именно в подростковом и юношеском периодах развития [13].

С позиции Л. Я. Тимочко, риск как психологический феномен является поздним онтогенетическим образованием. Согласно этому подходу, лишь к возрасту 15–17 лет можно говорить о формировании риска как осознанного процесса выбора и оценки альтернатив в ситуации неопределенности. По мере дальнейшего взросления и когнитивного созревания личности ее способность к рефлексии и осознанной регуляции своего поведения в подобных ситуациях усиливается: чем старше индивид, тем в большей степени его отношение к неопределенности становится опосредованным, прогностическим и управляемым [12].

Генезис склонности к риску в подростковом возрасте обусловлен двумя ключевыми факторами. Во-первых, это аффективно-мотивационный компонент, выражающийся в активном поиске новых впечатлений и острых ощущений, который часто экстраполируется в жизненную позицию, условно формулируемую как «живу один раз». Во-вторых, это когнитивный компонент, связанный с дефицитом способности к интеллектуальному прогнозированию. Подростки демонстрируют неумение предусматривать отдаленные последствия своих действий, недостаточно взвешивают вероятностные шансы и слабо прогнозируют будущие результаты. Сочетание сильной эмоциональной тяги к новизне с недостаточной развитостью прогностических функций закономерно приводит к повышенной частоте рискованных поведенческих актов в данной возрастной группе.

Психологический профиль подростков, склонных к риску, определяется не столько уникальным набором изолированных черт, сколько спецификой структурных взаимосвязей между ними. Именно эта конфигурация личностных характеристик формирует индивидуальные возможности для самореализации и предопределяет успешность или дезадаптивность социально-психологического функционирования. Данный процесс происходит на фоне ключевой возрастной задачи – утверждения статуса в группе сверстников, актуализирующейся в связи с интенсивным развитием самосознания.

Таким образом, склонность к риску предстает как комплексный феномен, имеющий двойную природу: это и устойчивая личностная диспозиция, связанная с типологическими особенностями, и одновременно нормативная возрастнo-социальная характеристика. Ее выраженность закономерно нарастает в подростковом и юношеском возрасте, а конкретные формы проявления и функции подвергаются транс-

формации под непосредственным влиянием социальной среды и специфических условий социализации индивида.

С позиции Е. П. Ильина, склонность к риску представляет собой динамическую характеристику, уровень которой определяется взаимодействием трех основных детерминант: во-первых, это индивидуально-личностные особенности (такие как темперамент, локус контроля, уровень тревожности и поиска ощущений); во-вторых, содержание ведущей деятельности на конкретном возрастном этапе, которая задает цели и контекст для возможных рискованных действий; в-третьих, степень структурированности деятельности, то есть четкость ее целей, правил, прогнозируемости результатов и обратной связи, что либо ограничивает, либо провоцирует рискованное поведение [5].

Учитывая когнитивную и рефлексивную незрелость подросткового возраста, механизмы осознанного анализа и переосмысления ситуации часто не являются ведущими регуляторами поведения. В контексте риска это проявляется в двух основных типах мотивации. Первый тип носит инструментальный характер: подросток идет на риск, рационально (хотя часто ошибочно) рассчитывая на получение конкретной выгоды или социального выигрыша. Второй тип представляет собой аутентичную мотивацию, где риск становится самоцелью. В данном случае целью является получение особых, острых ощущений и эмоционального подъема от самого процесса рискованного действия. Такое поведение характеризуется высокой демонстративностью, активностью и направлено на достижение желаемого гедонистического состояния любой ценой, включая потенциальную угрозу жизни и здоровью, что подчеркивает его иррациональную и импульсивную природу.

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что риск в подростковом возрасте представляет собой амбивалентный феномен. С одной стороны, он может приобретать личностный смысл, связываясь с активностью и возможностью самораскрытия, выступая формой поиска индивидуальной идентичности. С другой стороны, постоянное продуцирование рискованных ситуаций несет в себе дезадаптивный потенциал, нарушая процесс нормативной социализации и провоцируя формирование отклоняющегося поведения.

Ключевым выводом является определение склонности к риску как устойчивого личностного свойства, которое проявляется в ценностно-смысловом предпочтении деятельности, сопряженной с неопределенностью и потенциальной угрозой.

Результаты исследования, обсуждение. По итогам анализа теоретического материала выдвинута гипотеза исследования, основанная на предположении о том, что подростки, склонные к риску, характеризуются следующими особенностями социализированности: негативным самоотношением и низким уровнем социальной адаптированности, несформированностью системы смысложизненных ориентаций.

Для проверки гипотезы нами проведено эмпирическое исследование на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Куйбышевского муниципального района Новосибирской области «Средняя общеобразовательная школа № 5». В исследовании приняли участие старшие подростки в возрасте 16–17 лет в количестве 30 человек.

На этапе первичной диагностики нами проведено психолого-педагогическое исследование склонности к риску подростков при помощи методики определения склонности к риску Когана-Валлаха. По итогам обработки психодиагностических данных мы разделили всех диагностируемых подростков на экспериментальную

группу (высокий уровень риска) – 16 человек и контрольную (средний и низкий уровень риска) группу – 14 человек. Тот факт, что в диагностируемой группе подростков оказалось большее количество испытуемых со средними и высокими показателями склонности к риску подтверждает тот факт, что в современных социокультурных условиях у подростков часто возникает желание рисковать, испытывать острые ощущения и оказываться в ситуации выбора.

Далее в сформированных выборках был проведен замер уровня социализированности с помощью следующих психодиагностических методик: методика «Тест-опросник самоотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантеев), методика диагностики смысловых ориентаций (Д. А. Леонтьев), а также методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации А. К. Осницкого).

В ходе эмпирического исследования выявлена специфическая структура социализированности подростков с выраженной склонностью к риску, которая характеризуется рядом противоречивых особенностей.

1. Адаптационный дефицит и негативная самооценка: подтверждено, что подростки, склонные к риску, демонстрируют статистически значимо более низкий уровень социально-психологической адаптации по сравнению с контрольной группой. Эта общая дезадаптация сопряжена с негативным самоотношением: для них характерны низкая самооценка и склонность к самообвинению.

2. Риск как защитно-компенсаторная стратегия: полученные данные подтверждают, что рискованное поведение у данной группы выступает механизмом психологической защиты и компенсации. Подростки демонстрируют высокую зависимость от ситуативного стресса и хроническую фоновую тревогу. Риск для них является способом совладания с неопределенностью, что, однако, нередко становится паттерном, ведущим к усилению дезадаптации.

3. Парадокс эмоционального фона: несмотря на общую дезадаптацию, подростки с риск-чертой чаще сообщают о состоянии эмоционального комфорта и раскрепощенности. Им свойственна легкость в выражении чувств, а рискованное поведение приносит им удовольствие от новых впечатлений, повышает статус в группе и создает устойчивый положительный эмоциональный тон.

4. Активная личностная позиция и интернальность: данная группа отличается более высоким уровнем субъективного контроля (интернальности). Для них характерны энергичность, инициативность, требовательность к себе и выраженное стремление к лидерству, признанию и влиянию в группе сверстников.

5. Рефлексивно-критичное самоотношение и дефицит целеполагания: парадоксальным образом активная позиция сочетается с рефлексивно-критичным отношением к себе, заниженной оценкой своих достоинств и недостатков, а также слабой выраженностью четких жизненных целей и будущей временной перспективы.

6. Иллюзия контроля и субъективная свобода: подростки данной группы в высокой степени уверены, что контролируют свою судьбу, могут свободно принимать решения и реализовывать их. Эта выраженная интернальность и вера в собственный контроль могут выступать одним из психологических факторов, оправдывающих и стимулирующих рискованные действия.

Заключение. Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили выявить личностный профиль подростков, склонных к рискованному поведению, характеризующийся внутренним противоречием, которое можно определить

как когнитивно-адаптационный диссонанс. С одной стороны, у них выражено ощущение субъективного контроля (интернальности) и вера в собственную способность управлять событиями. С другой – они демонстрируют объективные трудности в социально-психологической адаптации, нечеткость целеполагания и дефицит адекватной самооценки. Этот диссонанс создает психологическую почву для формирования дезадаптивных поведенческих стратегий, из которых систематическое рискованное поведение выступает в роли компенсаторного механизма, временно нивелирующего напряжение от разрыва между субъективным ощущением силы и объективной дезадаптацией.

Полученные эмпирические данные, выявившие особенности социализированности подростков, склонных к риску, позволяют сформулировать основные направления и содержание психолого-педагогической коррекции и психопрофилактической работы. Данные направления должны быть реализованы в рамках комплексного, многоуровневого подхода.

1. Системный мониторинг и диагностика. Основой любого вмешательства должен стать регулярный мониторинг социально-психологической ситуации в подростковой среде с акцентом на динамику рискованных форм поведения. Для этого целесообразно внедрение периодических скрининговых исследований (стандартизированные опросы, проективные методики), позволяющих не только выявить подростков, склонных к рискованному поведению, но и оценить эффективность применяемых профилактических мер.

2. Межведомственное взаимодействие и работа с семьей. Профилактическая программа должна быть междисциплинарной и предполагать активное вовлечение школьных психологов, социальных педагогов и других специалистов. Критически важным компонентом является работа с семьями подростков, которую необходимо выстраивать не по контролирующей, а по ресурсной (помогающей) модели, что подтверждается международным опытом как наиболее эффективное.

3. Создание обогащенной развивающей среды. Ключевая задача – предложить подросткам социально одобряемые альтернативы деструктивному риску. Для этого необходима организация конструктивного досуга, вовлечение в проектно-творческую и волонтерскую деятельность, а также внедрение интерактивных коммуникативных форматов (тренинги, деловые игры). Эта деятельность направлена на формирование здоровой самооценки, развитие навыков целеполагания и преодоления внутреннего противоречия, выявленного в исследовании.

Список источников

1. *Авдулова Т. П.* Психология подросткового возраста: учебное пособие. – М.: Академия, 2024. – 240 с.
2. *Авдулова Т. П.* Социальные представления подростков, склонных к риску [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6, № 2. – URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2015_n2/sps_2015_n2_76604.pdf (дата обращения: 07.12.2025).
3. *Альгин А. П.* Риск и его роль в общественной жизни. – М.: Мысль, 1989. – 192 с.
4. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности: учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 301 с.
5. *Ильин Е. П.* Психология риска. – СПб.: Питер, 2022. – 490 с.
6. *Корнилова Т. В.* Диагностика личностных факторов принятия решений // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 99–109.

7. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений: учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2023. – 286 с.
8. Кузнецова Е. В. Жизнестойкость подростков, склонных к риску [Электронный ресурс] // Вестник экспериментального образования. – 2023. – № 3(36). – URL: <http://www.ppacademy.ru/wp-content/uploads/2023/09/224.pdf> (дата обращения: 07.12.2025).
9. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. – М.: Горбунок, 1992. – 224 с.
10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2020. – 540 с.
11. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст (проблемы становления личности) / пер. с нем. Г. И. Лойдиной; под ред. Т. А. Гудковой. – М., 1994. – 319 с.
12. Тимочко Л. Я. Склонность подростков к риску [Электронный ресурс] // История. Все для учителя! – 2017. – № 4. – URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_67_18562.pdf (дата обращения: 07.12.2025).
13. Тощенко Ж. Т. Социология: Общий курс. – М.: Прометей: Юрайт-М, 2005. – 511 с.
14. Шаболтас А. В. Риски и рискованное поведение как предмет психологических исследований [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2014. – Сер. 12. – Вып. 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/risk-i-riskovannoe-povedenie-kak-predmet-psihologicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 07.12.2025).
15. Шапкин А. С., Шапкин В. А. Теория риска и моделирование рискованных ситуаций. – М.: Дашков и К0, 2005. – 880 с.
16. Шарок В. В. Психологические особенности лиц с рискованным поведением [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Сер. 12. – Вып. 1. Ч. 1 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-psihologicheskie-osobennosti-lits-s-riskovannym-povedeniem> (дата обращения: 07.12.2025).

References

1. Avdulova T. P. *Psychology of adolescence: a textbook*. Moscow: Academy Publ., 2024, 240 p. (In Russian)
2. Avdulova T. P. Social ideas of adolescents prone to risk. *Social psychology and society*, 2015, V. 6, no. 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2015_n2/sps_2015_n2_76604.pdf (accessed: 07.12.2025). (In Russian)
3. Algin A. P. *Risk and his role in public life*. Moscow: Mysl Publ., 1989, 192 p. (In Russian)
4. Belinskaya E. P., Tikhomandritskaya O. A. *Social psychology of personality: a textbook*. Moscow: Aspect Press Publ., 2009, 301 p. (In Russian)
5. Ilyin E. P. *Psychology of risk*. St. Petersburg: Peter, 2022, 490 p. (In Russian)
6. Kornilova T. V. Diagnosis of personal decision factors. *Questions of Psychology*, 1994, no. 6, pp. 99–109. (In Russian)
7. Kornilova T. V. *Psychology of risk and decision-making: a textbook*. Moscow: Aspect Press Publ., 2023, 286 p. (In Russian)
8. Kuznetsova E.V. Resilience of adolescents prone to risk. *Bulletin of experimental education*. 2023. no. 3 (36). pp. 20–22. URL: <http://www.ppacademy.ru/wp-content/uploads/2023/09/224.pdf> (accessed: 07.12.2025). (In Russian)
9. Petrovsky V. A. *Psychology of maladaptive activity*. Moscow: Gorbunok Publ., 1992, 224 p. (In Russian)
10. Rice F. *Psychology of adolescence and adolescence*. St. Petersburg, 2020, 540 p. (In Russian)
11. Remschmidt H. *Adolescence and adolescence (problems of personality formation)*. per. Since German G. I. Loidina; ed. T. A. Gudkova. Moscow, 1994, 319 p. (In Russian)
12. Timochko L. Ya. The tendency of adolescents to risk. History. All for the teacher!

2017, no 4, pp. 98–103. URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_67_18562.pdf (accessed: 07.12.2025). (In Russian)

13. Toshchenko J. T. *Sociology: General course*. Moscow: Prometheus; Yurayt-M Publ., 2005, 511 p. (In Russian)

14. Shaboltas A. V. Risks and risky behavior as a subject of psychological research. *Bulletin of St. Petersburg University*, 2014, Ser. 12, Issue 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/risk-i-riskovannoe-povedenie-kak-predmet-psihologicheskikh-issledovaniy> (accessed: 07.12.2025). (In Russian)

15. Shapkin A. S., Shapkin V. A. *Risk theory and modeling of risk situations*. Moscow: Dashkov and Ko, 2005, 880 p. (In Russian)

16. Sharok V. V. Psychological features of persons with risky behavior. *Bulletin of St. Petersburg University*, 2009, Ser. 12, Issue 1, Ch.1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-psihologicheskie-osobennosti-lits-s-riskovannym-povedeniem> (accessed: 07.12.2025). (In Russian)

Информация об авторе

Е. В. Кузнецова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

E. V. Kuznetsova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 23.10.2025

Одобрена после рецензирования: 23.11.2025

Принята к публикации: 23.12.2025

Received: 23.10.2025

Approved after review: 23.11.2025

Accepted for publication: 23.12.2025

Психолого-педагогические основы обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья на начальном уровне образования

Лукьянова Наталья Альбертовна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Целью данной работы является анализ психолого-педагогических особенностей детей с ограниченными возможностями. Изучаются возможности инклюзивного образования при обучении детей иностранному языку. *Методология.* Изучение основывается на результатах положительного опыта использования инклюзивного образования в отечественной педагогике и психологии. *Результаты исследования.* В статье рассматривается деятельность педагога, направленная на поддержку детей с ОВЗ и создание адаптированной образовательной среды. Изучение иностранного языка в условиях инклюзии должно обеспечивать структурность подачи информации и особой организации деятельности с целью развития коммуникативных навыков, игровой и познавательной активности. Особое внимание уделяется развитию эмоциональной сферы и социализации детей с ОВЗ. *Заключение.* Обучение английскому языку учеников с ограниченными возможностями здоровья требует особого подхода, учитывающего их личностное развитие и познавательные особенности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, психическое развитие, когнитивное развитие, интеллектуальное развитие, обучение иностранному языку

Для цитирования: Лукьянова Н. А. Психолого-педагогические основы обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья на начальном уровне образования // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 115–123.

Scientific article

Psychological and pedagogical foundations of teaching a foreign language to children with disabilities at the primary level of education

Lukyanova Natalia Albertovna¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University,
Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia

Abstract. Introduction. The purpose of this work is to analyze the psychological and pedagogical characteristics of children with disabilities. The possibilities of inclusive education in teaching children a foreign language are being studied. *Methodology.* The study is based on the results of the positive experience of using inclusive education in

Russian pedagogy and psychology. *Research results.* The article examines the activities of a teacher aimed at supporting children with disabilities and creating an adapted educational environment. Learning a foreign language in an inclusive environment should ensure a structured presentation of information and a special organization of activities in order to develop communication skills, play and cognitive activity. Special attention is paid to the development of the emotional sphere and socialization of children with disabilities. *Conclusion.* Teaching English to students with disabilities requires a special approach that takes into account their personal development and cognitive characteristics.

Keywords: inclusive education; children with disabilities; mental development; cognitive development; intellectual development; foreign language teaching

For citation: Lukyanova N. A. Psychological and pedagogical foundations of teaching a foreign language to children with disabilities at the primary level of education. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 115–123.

Введение. Активное введение инклюзивной практики в систему российского образования гарантирует равенство и доступность общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инклюзивное образование стало необходимостью, так как исходя из статистических данных Федерального реестра инвалидов (на апрель 2022 г. их насчитывалось более 735 тысяч, в то время как в 2021 г. было почти 716 тысяч), наблюдается и увеличение количества обучающихся с ОВЗ.

Современной школе важно не столько обеспечить ребенка багажом знаний, сколько дать ему возможность получить общекультурное, личностное развитие, вооружить его таким важным умением, как умение учиться. Равные возможности в получении знаний должны иметь и дети с ограниченными возможностями здоровья. К сожалению, проблема обучения учащихся с ОВЗ по-прежнему остается актуальной в связи с отсутствием алгоритма взаимодействия и методических разработок по конкретным дисциплинам.

Ученики часто сталкиваются с трудностями в освоении программы начального общего образования, и это касается не только детей с ОВЗ. По данным НИКО, 35 % школьников в начальной школе не справляются с программой по английскому языку, а 47 % получают оценки не выше «3». Среди этих детей есть и те, кто имеет ОВЗ [10].

Относительно недавно в отечественной педагогике возникла концепция инклюзивного образования, которая распространяется и на обучение иностранному языку. Однако пока не разработано достаточно программ и методик, способных облегчить адаптацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в учебном процессе.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья представляет собой одну из наиболее актуальных и сложных задач в современном образовательном процессе. Особую сложность в этом процессе представляет обучение английскому языку детей с нарушениями здоровья.

Ученики имеют разные когнитивные способности и способы восприятия из-за физических или психологических особенностей роста и взросления. Поэтому и методы обучения различаются: одни учащиеся лучше усваивают информацию одним способом, другие – другим. Некоторые ученики в основном учатся визуально и любят рассматривать фотографии и картинки, другие – на слух и предпочитают

слушать истории и музыку, третьи – тактильно и могут лучше учиться с помощью прикосновения, а некоторые – кинетические ученики, которые могут лучше учиться, двигая своим телом или выполняя другие движения [12]. Поэтому на уроках необходимо позволять детям наблюдать, слышать, трогать, исполнять, представлять, испытывать, исследовать и чувствовать информацию.

Методология. В современной практике школьного образования уже имеется определенный положительный опыт внедрения инклюзии в процесс обучения в общеобразовательных школах. Психолого-педагогические основы инклюзии обоснованы и представлены в работах таких ученых, как Л. С. Выготский, Г. Гарднер, В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов, С. Ортон, Л. Уэндсон.

Результаты исследования, обсуждение. Прежде всего необходимо определить границы понятия «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ). Это понятие охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется определенными ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в тех рамках, которые считаются нормальными для учащегося данного возраста [5]. Исходя из этого, необходимо разработать специальные подходы к обучению, особые методы работы, создать такие средства обучения, которые обеспечили бы «обходные пути», в более дифференцированном, «пошаговом» обучении обучающихся с ОВЗ.

Л. С. Выготский считал, что ребенок с особыми образовательными потребностями есть ребенок, недостатки которого отражаются на всем его развитии и препятствуют усвоению культурного опыта и нормальному функционированию в обычных условиях жизни и воспитания. В своих наблюдениях он пришел к заключению, что все дети с нарушениями психофизического развития и без них, развиваются в соответствии с одними и теми же правилами, а именно: психическое развитие имеет поэтапный характер, каждый этап завершается формированием новообразований, которые служат основой для дальнейшего развития [3].

Существуют разные классификации пороков психофизического развития детей. Наиболее распространенными считаются следующие нарушения по слуху, зрению, речи, интеллектуальному развитию, психическому развитию (ЗПР), в развитии эмоционально-волевой сферы, а так же проблемы опорно-двигательного аппарата [14].

Несмотря на большое разнообразие психофизических нарушений, специалисты выделяют общие психолого-педагогические особенности развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а именно:

- расстройство приема и переработки информации;
- нарушение речевого общения;
- несформированность потребности в общении со взрослыми сверстниками;
- отсутствие предметно-практической деятельности;
- низкая познавательная активность;
- нарушение процессов социализации.

Для многих форм нарушений психомоторного развития характерны отставание или нарушения в речевом развитии. Многие специалисты отмечают недостаточность знаний и представлений об окружающем мире у детей с особыми потребностями. Эти проблемы обычно связывают с нахождением ребенка в ограниченном пространстве, отсутствием полноценного общения со сверстниками и взрослыми. Гиперопека родителей и других ближайших родственников также не оказывает положительного влияния на формирование самостоятельности и не готовит к жизни

в реальной действительности. Отсюда задачами инклюзивного образования становится решение вопросов формирования и развития у детей устойчивости к травмирующим ситуациям, воспитания психологического иммунитета невосприимчивости к отрицательным формам поведения окружающих [13].

Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют собой разнородную группу с разнообразными нарушениями психофизического развития, которые существенно влияют на их познавательные, речевые, эмоциональные и социальные функции. Эти особенности требуют комплексного и индивидуализированного подхода в образовательном процессе, учитывающего специфику каждого вида нарушения [4].

Психолого-педагогическая поддержка таких детей должна быть направлена на создание адаптированной образовательной среды, которая обеспечивает структурирование информации и деятельности, способствует развитию коммуникативных навыков, игровой и познавательной активности, а также формированию произвольности психических процессов. Особое внимание необходимо уделять развитию эмоциональной сферы и социализации, поскольку дети с ОВЗ часто испытывают повышенную тревожность и низкую самооценку.

Продолжительность и системность обучения, расширение образовательного пространства за пределы учреждения, а также использование специальных методик и средств коррекции являются ключевыми факторами успешной интеграции детей с ОВЗ в общество и их полноценного развития.

Важно понимать, что учащиеся с ОВЗ нуждаются в пристальном внимании со стороны учителя иностранного языка, что предполагает владение им специально разработанными подходами к обучению детей с ОВЗ, знание психолого-педагогических и методических условий обучения английскому языку, использование эффективных образовательных стратегий и так далее [2].

Российские и зарубежные ученые в последнее время активно изучают различные аспекты организации, функционирования инклюзивной образовательной среды, анализируют создание различных концептуально-структурных моделей инклюзивного обучения для детей с особыми образовательными потребностями.

В основе обучения детей с ОВЗ иностранному языку лежит организация образовательной среды для ребенка с ограниченными возможностями здоровья в развитии при наличии адекватной психолого-педагогической поддержки в обучении, в особенности на начальном этапе обучения [6].

Исходя из этого, процесс обучения иностранному языку должен реализовываться в рамках социально-педагогической модели, основанной на расширении возможностей включения и активного участия, обучающихся с ОВЗ в социокультурную коммуникацию в соответствии с особенностями развития их когнитивных и эмоциональных сфер [14]. Г. Гарднер предлагает следующую модель, которую представляет как сложное системно-структурное образование, ключевыми составляющими которого являются социально-культурная среда, совокупность биологических и эмпирических факторов, индивидуальные особенности эмоционально-когнитивной деятельности ребенка, индивидуальные особенности учащегося, приобретение языковых навыков в разных контекстах и так далее [14]. Системообразующим стержнем данной авторской концепции выступает обучение в социокультурном контексте с целью формирования у школьников лингвистических и нелингвистических умений и навыков. Роль учителя в этой модели сосредоточена на индивидуальных

особенностях учащихся. Так, педагог при активной коммуникативной деятельности, моделирования ситуаций реального общения сможет направить свои усилия на развитие собственно лингвистических и нелингвистических умений и навыков школьников с ОВЗ.

Следует подчеркнуть, что, с одной стороны, высокий уровень мотивации учащихся с ОВЗ к изучению английского языка, помимо прочего, делает возможным снижение эмоциональной тревожности в успешности его овладения, с другой стороны, высокий уровень беспокойства изучением английского языка, результатами этого процесса обуславливает существенное снижение уровня мотивации [11]. Все это следует учитывать учителю, чтобы выработать правильную стратегию обучения английскому языку на начальном этапе.

Эффективность изучения иностранного языка в начальной школе зависит от ряда факторов методологического, психолого-педагогического, методического характера. Что касается обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, то важно направить усилия на формирование у них прежде всего коммуникативной компетентности, овладение школьниками английским языком как средством общения. Следовательно, комплексный подход к развитию речи обеспечит, к примеру, решение на одном уроке нескольких различных коммуникативных задач (работа над обогащением словаря, грамматическая правильность и активизация усвоенных слов в связной речи, формирование звукопроизношения, культуры речи, разговорная диалогическая речь, словарная работа, интонационная выразительность и т. д.).

Важными моментами для обучающихся на этапе начального общего образования являются эмоциональная насыщенность урока, создание эмоционально благоприятной образовательной среды. Этого можно добиться с помощью игровой деятельности, применения игровых приемов, лингвистических, подвижных игр с текстом, театрализованных игр, драматизации, использования фольклорных произведений малых жанров, сказок и т. д. [12].

Обеспечению максимальной речевой активности служит усвоение учеником новых слов (этот процесс происходит на основе чувственного опыта (сенсорики) ребенка с помощью различных анализаторов (зрительного, слухового, вкусового, осязательного и тому подобные) [9].

В процессе обучения иностранному языку обучающихся с ОВЗ следует учитывать их особенности речи. К примеру, у учащихся, имеющих затруднения в умственном развитии, имеются многочисленные формы речевых нарушений, в конце концов, как и у любых других детей без интеллектуальных отклонений (заикание, афазия, дислалия, дизартрия, алалия, ринолалия, дисфония, дисение, дислексия). Недоразвитие – преобладающий дефект на уровне семантики, что в основном вызвано ступенчатой неврологической симптоматикой таких детей. Так, у школьников с легкой степенью умственной отсталости присутствует несформированность речевых операций. Коммуникация на родном языке у них развита только на примитивном бытовом уровне. В семантическом измерении словарный запас достаточно обеднен. Речь напоминает поток штампованных, не всегда осмысленных фраз, которые могут передавать интонационный фон ранее услышанной чужой речи, также может быть ситуация, когда речь на протяжении многих лет так и не формируется. Дети могут грамматически правильно строить предложения, произносить слова, использовать обобщенные и абстрактные понятия, уметь читать и писать, но труд-

но воспринимать чужую речь, если она состоит из семантически и грамматически сложных предложений.

Также у учащихся с интеллектуальными нарушениями больше всего страдает фонематическая сторона речи (к примеру, несформированность артикуляционно-сложных согласных звуков), шипящих, свистящих; случается вариативная замена звуков, например, в одном случае ученик правильно произносит звук в слове, а в другом заменяет его или вообще пропускает, случается слабое развитие фонематического слуха.

В грамматико-морфологическом и синтаксическом измерениях речи учащихся с особенностями умственного развития прослеживаем устойчивый агроматизм, речь идет прежде всего о неправильном (искаженном) использовании падежей именных частей речи, спутывании служебных слов (к примеру, предлогов), неправильном согласовании существительных с прилагательными и числительными, реже используют местоимения, предлоги, союзы. При построении предложений нарушается их смысловое содержание, школьники строят обычно нераспространенные предложения [6]. Эти особенности усвоения родного языка необходимо учитывать и в процессе изучения иностранного языка.

Ученикам с ОВЗ легче наладить общение с родителями, родными или хорошо знакомыми людьми, чем выстроить коммуникативные связи со сверстниками. В процессе разговора они могут вести себя эмоционально, несдержанно, изредка даже неадекватно. Неумение общаться в школьном коллективе сверстников, с учителями, взрослыми приводит к нарушениям самовосприятия таких школьников, поэтому страдает коммуникативная сфера, что вызывает трудности во взаимоотношениях с другими детьми, педагогическим коллективом школы, другими работниками, которые общаются с ними [7].

Еще одна особенность коммуникативного поведения учеников с ОВЗ – это то, что из-за обедненного лексического запаса, произносительных дефектов нарушается структура речи, что в значительной степени отражается на их коммуникативно-познавательных способностях и влияет на готовность к школьному обучению. Однако надо помнить, что при создании надлежащих психолого-педагогических условий можно достичь определенной динамики в их познавательном, в том числе и коммуникативном развитии.

В условиях благоприятного развития, создания соответствующих предпосылок (заложенное речевое общение в дошкольном возрасте, создание коммуникативно насыщенной среды в школе, педагогическая деятельность учителя и других специалистов, направленная на речь ребенка с ОВЗ, эмоционально-позитивный контакт с близкими людьми, общение со сверстниками в классе, в школе и т. д.) возникает потребность в общении и формируются коммуникативные навыки учащихся [1].

Учащиеся с особенностями умственного развития характеризуются нарушением познавательной деятельности, имеют дефектную первооснову для развития интеллекта и эмоционально-волевой сферы. У учащихся с ОВЗ медленно происходит усвоение лексики, грамматики и их активное использование в речи; тяжело воспринимаются синтаксические конструкции и их практическое применение.

Сложнопостроенное предложение учащиеся не могут усвоить, так как уровень изучения английского языка зависит от их общего уровня развития. В таких условиях стоит помнить: дети с ОВЗ могут овладеть более простым в грамматическом смысле языковым материалом, соответствующим уровню своего развития [8].

Поэтому в основе обучения учащихся с ОВЗ английскому языку в первую очередь должно лежать обучение чтению. Ключевой целью изучения английского языка является развивающая, предполагающая не столько знание, сколько развитие. Поэтому на уроках английского языка все обучение учащихся с ОВЗ должно быть направлено на развитие памяти, речи, восприятия, мышления, кругозора прежде всего. Имея низкий уровень развития родного языка, эти дети не смогут усвоить сложные языковые образцы.

Заключение. Из вышесказанного следует, что учащиеся с ОВЗ могут осваивать английский язык на более простом уровне, поэтому важно начинать с базовых конструкций и постепенно увеличивать сложность. Уроки должны быть направлены на развитие памяти, восприятия, мышления и других когнитивных навыков через активное использование языка в различных контекстах.

Деятельность педагога должна быть направлена на поддержку таких детей и создание адаптированной образовательной среды, которая обеспечивает структурирование информации и деятельности, способствует развитию коммуникативных навыков, игровой и познавательной активности, а также формированию произвольности психических процессов. Особое внимание следует уделять развитию эмоциональной сферы и социализации, поскольку дети с ОВЗ часто испытывают повышенную тревожность и имеют низкую самооценку.

При обучении английскому языку обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) важно следовать принципу последовательности, то есть начинать с базовых понятий и постепенно переходить к более сложным темам. Такой метод позволяет учащемуся лучше воспринимать материал и сохранять мотивацию к обучению. Обучение английскому языку учеников с ограниченными возможностями здоровья требует особого подхода, учитывающего их личностное развитие и познавательные особенности.

Список источников

1. Безрукова О. А., Приходько О. Г. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Русская речь, 2016. – 112 с.
2. Белохвостикова Е. С., Сорокоумова Г. В. Учет особенностей детей с ОВЗ при обучении английскому языку в условиях общеобразовательной школы // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы V Международной научно-практической конференции / науч. ред. Г. В. Сорокоумова. – Нижний Новгород, 2022. – С. 55–61.
3. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 528 с.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – СПб.: Питер, 2015. – 188 с.
5. Годовникова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ. – М.: Юрайт, 2020. – 218 с.
6. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
7. Миролюбов А. А., Рахманов И. В., Цетлин В. С. Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2013. – 181 с.
8. Наумов А. А. Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 20–22 июня 2011 г.). – М., 2011. – С. 142–144.

9. Сорокоумова Г. В. Развитие коммуникативных компетенций и уверенности в себе детей и подростков с ОВЗ // Гуманизация образования. – 2019. – № 6. – С. 99–109.
10. Старовойтова М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. – М.: Владос, 2014. – 167 с.
11. Тылец В. Г. Психология обучения иностранным языкам: теории, концепции, направления: монография. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – 304 с.
12. Шапорова Е. В. Особенности работы учителя начальных классов с детьми ОВЗ в условиях инклюзивных (смешанных) классов // НИР. – 2021. – № 6. – С. 55–60.
13. Шлокина О. С. Особенности эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2020. – № 6. – С. 162–169.
14. Taylor K., Preece D. Using Aspects of the TEACCH Structured Teaching Approach with Students with Multiple Disabilities and Visual Impairment // British Journal of Visual Impairment. – 2010. – № 28. – P. 244–259.

References

1. Bezrukova O. A., Prikhodko O. G. *Speech development of children with disabilities*. Moscow: Russkaya rech Publ., 2016, 112 p. (In Russian)
2. Belokhvoshtikova E. S., Sorokoumova G. V. Taking into account the characteristics of children with disabilities when teaching English in a comprehensive school. *Psychological safety of the educational environment: materials in a scientific and practical International conference*. Scientific ed. by G. V. Sorokoumova; NGLU. Nizhny Novgorod, 2022, pp. 55–61. (In Russian)
3. Vygotsky L. S. *Problems of defectology*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1995, 528 p. (In Russian)
4. Vygotsky L. S. *The development of higher mental functions*. Saint Petersburg: Peter Publ., 2015, 188 p. (In Russian)
5. Godovnikova L. V. *Psychological and pedagogical support for students with disabilities*. Moscow: Yurait Publ., 2020, 218 p. (In Russian)
6. Koryakovtseva N. F. *Theory of teaching foreign languages : productive educational technologies : a textbook for students of linguistic faculties of higher educational institutions*. Moscow: Akademiya Publ., 2010, 192 p. (In Russian)
7. Mirolyubov A. A., Rakhmanov I. V., Tsetlin V. S. *General methods of teaching foreign languages*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2013, 181 p. (In Russian)
8. Naumov A. A. Technological model of implementation of inclusive education in a comprehensive school. *Inclusive education: methodology, practice, technology: proceedings of the International Scientific and practical conference (Moscow, June 20–22, 2011)*. Moscow, 2011, pp. 142–144. (In Russian)
9. Sorokoumova G. V. Development of communicative competencies and self-confidence of children and adolescents with disabilities. *Humanization of Education*, 2019, no. 6, pp. 99–109. (In Russian)
10. Staroverova M. S. *Inclusive education. A desk book by a teacher who works with children with disabilities*. Moscow: VLADOS Publ., 2014, 167 p. (In Russian)
11. Tylets V. G. *Psychology of teaching foreign languages: theories, concepts, directions: monograph*. Taganrog: Publishing house of TRTU, 2005, 304 p. (In Russian)
12. Shapорова Е. В. Features of the work of primary school teachers with children with disabilities in inclusive (mixed) classes. *Research and Development*, 2021, no. 6, pp. 55–60. (In Russian)
13. Shlokina O. S. Features of the emotional sphere in children of primary school age with disabilities. *The World of Pedagogy and Psychology: an International Scientific and Practical Journal*, 2020, no. 6, pp. 162–169. (In Russian)

14. Taylor K., Pris D. Using aspects of TEACCH's structured approach to teaching students with multiple developmental and visual impairments. *British Journal of Visual Definition*, 2010, no. 28, pp. 244–259.

Информация об авторе

Н. А. Лукьянова, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой филологии и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

N. A. Lukyanova, Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Philology and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia

Поступила: 22.10.2025

Одобрена после рецензирования: 22.11.2025

Принята к публикации: 22.12.2025

Received: 22.10.2025

Approved after review: 22.11.2025

Accepted for publication: 22.12.2025

Формирование инклюзивной компетентности бакалавров педагогических вузов

Тарасова Ольга Анатольевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Настоящая статья посвящена исследованию формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в период обучения в педагогическом вузе. Цель статьи – проанализировать способы формирования и развития инклюзивной компетентности студентов педагогических вузов. *Методология.* Методологическую основу исследования составили: концепция инклюзивного образования, ориентированная на создание условий для интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу и обеспечение равных возможностей для их развития и социализации (Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, Н. Д. Шматко, И. В. Шиманская); идеи гуманистической педагогики, акцентирующие внимание на человечности, уважении к достоинствам и правам каждого обучающегося, независимо от его индивидуальных особенностей и возможностей (В. А. Сухомлинский, Б. Т. Лихачев, Ш. А. Амонашвили); личностно-ориентированный подход, который рассматривает каждого обучающегося как отдельную личность с уникальными способностями и потребностями (И. С. Якиманская, С. Л. Рубинштейн, Е. В. Бондаревская, В. В. Котова, В. В. Шоган, С. А. Алиханова и др.); системно-деятельностный подход, предполагающий формирование компетенций в процессе активной деятельности, осуществляемой студентами в условиях, приближенных к реальной педагогической практике (А. Г. Асмолов, Л. В. Занков, В. В. Давыдов и А. Н. Леонтьев); исследования о развитии инклюзивной компетентности педагогов и будущих учителей (Ч. Д. Домур-Оол, И. Н. Хафизуллина, Е. Л. Инденбаум, Т. Ю. Зимнухова, Е. В. Безносюк, М. З. Газиева). В ходе исследования были применены следующие методы: теоретический педагогический анализ, систематизация и сравнение полученных данных, проведение анкетирования. *Результаты исследования.* В статье раскрываются понятия и сущность педагогической компетентности, инклюзивной компетентности как её основной составляющей, анализируются мероприятия, направленные на развитие инклюзивной компетентности будущих учителей. *Заключение.* В заключении автор приходит к выводу: уровень готовности студентов к осуществлению инклюзивных образовательных практик преимущественно соответствует среднему показателю. Данная ситуация диктует необходимость разработки мер, направленных на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в области инклюзивного образования.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, инклюзивная компетентность, инклюзивное образование

Для цитирования: Тарасова О. А. Формирование инклюзивной компетентности бакалавров педагогических вузов // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 124–134.

Formation of inclusive competence of bachelors of pedagogical universities

Tarasova Olga Anatolyevna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University,
Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. This article examines the development of inclusive competence in future teachers during their studies at a pedagogical university. The purpose of the article is to analyze the methods of formation and development of inclusive competence of students of pedagogical universities. The methodological basis of the study was: the concept of inclusive education, aimed at creating conditions for the integration of children with special educational needs into mainstream schools and ensuring equal opportunities for their development and socialization (N. N. Malofeev, O. S. Nikolskaya, N. D. Shmatko, I. V. Shimanskaya); ideas of humanistic pedagogy, emphasizing humanity, respect for the dignity and rights of each student, regardless of his individual characteristics and capabilities (V. A. Sukhomlinsky, B. T. Likhachev, Sh. A. Amonashvili); a personality-oriented approach that considers each student as an individual with unique abilities and needs (I. S. Yakimanskaya, S. L. Rubinstein, E. V. Bondarevskaya, V. V. Kotova, V. V. Shogan, S. A. Alikhanova, etc.); a system-activity approach, which involves the formation of competencies in the process of active work carried out by students in conditions close to real pedagogical practice (A. G. Asmolov, L. V. Zankov, V. V. Davydov and A. N. Leontiev); research on the development of inclusive competence of teachers and future teachers (Ch. D. Domur-Ool, I. N. Khafizullina, E. L. Indenbaum, T. Yu. Zimnukhova, E. V. Beznosyuk, M. Z. Gazieva). The following methods were used during the study: theoretical pedagogical analysis, systematization and comparison of the obtained data, and questionnaire survey. *Results of the study.* The article reveals the concepts and essence of pedagogical competence, inclusive competence as its main component, and analyzes activities aimed at developing inclusive competence of future teachers. *Conclusion.* In conclusion, the author comes to the conclusion that the level of students' readiness to implement inclusive educational practices mostly corresponds to the average indicator. This situation dictates the need to develop measures aimed at improving the quality of professional training of future teachers in the field of inclusive education.

Keywords: pedagogical competence, inclusive competence, inclusive education

For citation: Tarasova O. A. Formation of inclusive competence of bachelors of pedagogical universities. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 124–134.

Введение. В настоящее время система образования подвергается серьезным изменениям, которые связаны с повышением доступности общего образования для представителей всех социальных слоев, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Значительно возросло число семей, отдающих предпочтение обычным общеобразовательным школам, а не специальным коррекционным учреждениям. Для таких родителей особое значение приобретает социализация детей, их возможность общаться со сверстниками и интегрироваться в общество.

С конца 1920-х до начала 1930-х гг. выдающийся советский психолог Лев Семёнович Выготский интенсивно работал над развитием идей, касающихся детей

с ограниченными возможностями здоровья. В своих трудах он подчеркивал необходимость построения образовательной системы, обеспечивающей интеграцию таких детей в общество естественным путем, без изоляции от нормально развивающихся сверстников. По мнению Л. С. Выготского, недостатки детей с ОВЗ должны компенсировать альтернативные методы и приемы обучения, позволяющие полноценно включить их в повседневную жизнь и социальное окружение.

Основополагающим подходом в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья выступает инклюзивное образование, учитывающее индивидуальные особенности и уникальные образовательные потребности каждого ребенка при оказании всего спектра образовательных услуг (согласно № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 2). Переход к инклюзивной практике стал возможным благодаря широкому распространению принципов и идей нормализации, зародившихся в Европе в 60-е гг. XX в. Эти идеи способствовали внедрению и развитию подхода, основанного на уважении и признании людей с ограниченными возможностями здоровья.

Государством уделяется значительное внимание вопросам обучения детей с ОВЗ, что закреплено в соответствующих нормативных законах (№ 273-ФЗ). Важную роль играет также государственная программа «Наша новая школа», нацеленная на обновление школьного образования и повышение доступности качественного обучения для всех, включая детей с особыми образовательными потребностями, государственная программа «Доступная среда» и др. Эти документы свидетельствуют о стремлении государства обеспечить детям с ОВЗ полное и качественное образование, позволяющее им максимально реализовать свой потенциал и интегрироваться в общество.

В связи с этим возникают вопросы: готовы ли учителя к внедрению и организации инклюзивного обучения; владеют ли они достаточной методической подготовкой по работе с детьми с ОВЗ?

Ответы на эти вопросы показывают, что сегодня многим педагогам не хватает специальной подготовки и навыков, необходимых для работы с детьми с ОВЗ. Соответственно, встает задача совершенствования методической и профессиональной подготовки будущих учителей для обеспечения образовательных организаций необходимыми кадрами с целью успешной реализации инклюзивного обучения. В связи с этим актуальными становятся вопросы формирования у студентов педагогических вузов инклюзивной компетентности, так как она непосредственно связана с обучением и социализацией детей с ограниченными возможностями здоровья, а также необходимостью персонализации и адаптации учебного материала в соответствии с особенностями конкретной патологии. Выпускники педагогических вузов, обладающие инклюзивной компетентностью высокого уровня, играют ключевую роль в реализации государственной политики инклюзивного образования. Они способствуют формированию инклюзивной культуры как в образовательных организациях, так и обществе в целом. Таким образом, развитие инклюзивной компетентности будущих учителей – это не только педагогическая задача, но и социально значимый аспект, влияющий на благополучие детей с особыми потребностями и развитие общества в целом.

Стоит отметить, что, несмотря на большое количество существующих методик, направленных на развитие инклюзивной компетентности будущих учителей, их широкое практическое применение в современной высшей школе остается недоста-

точным. Это приводит к следующей проблеме: при большом объеме теоретических исследований, посвящённых инклюзивной компетентности будущих учителей, наблюдается недостаточное количество конкретных и применимых на практике рекомендаций по использованию соответствующих методик в образовательном процессе высшей школы.

Исследование позволило выявить задачи, соответствующие главной цели – проанализировать способы формирования и развития инклюзивной компетентности студентов педагогических вузов. Первая задача состояла в исследовании и сравнении различных подходов к определению понятия «инклюзивная компетентность». Вторая задача заключалась в проведении обзора современных методов и средств, способствующих развитию инклюзивной компетентности будущих педагогов.

Методология. Методологическую основу исследования составили:

- концепция инклюзивного образования, ориентированная на создание условий для интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу и обеспечение равных возможностей для их развития и социализации (Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, Н. Д. Шматко, И. В. Шиманская);
- идеи гуманистической педагогики, акцентирующие внимание на человечности, уважении к достоинствам и правам каждого обучающегося, независимо от его индивидуальных особенностей и возможностей (В. А. Сухомлинский, Б. Т. Лихачев, Ш. А. Амонашвили);
- личностно-ориентированный подход, который рассматривает каждого обучающегося как отдельную личность с уникальными способностями и потребностями (И. С. Якиманская, С. Л. Рубинштейн, Е. В. Бондаревская, В. В. Котова, В. В. Шоган, С. А. Алиханова и др.);
- системно-деятельностный подход, предполагающий формирование компетенций в процессе активной деятельности, осуществляемой студентами в условиях, приближенных к реальной педагогической практике (А. Г. Асмолов, Л. В. Занков, В. В. Давыдов и А. Н. Леонтьев);
- исследования о развитии инклюзивной компетентности педагогов и будущих учителей (Ч. Д. Домур-Оол [4], И. Н. Хафизуллина [15], Е. Л. Инденбаум [8], Т. Ю. Зимнухова [6], Е. В. Безносюк [2], М. З. Газиева [3]).

В ходе исследования применены следующие методы: теоретический педагогический анализ, систематизация и сравнение полученных данных, проведение анкетирования.

Результаты исследования, обсуждение. Одни из ключевых задач современной образовательной системы – это внедрение и развитие инклюзивной практики, что обусловлено международной и российской тенденцией к инклюзии. Подготовка специалистов, способных реализовать инклюзивную образовательную парадигму, расценивается как задача огромной социальной значимости. Это связано с тем, насколько общество в целом и сфера образования в частности готовы принять детей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечить их обучение в условиях инклюзивного образования.

Однако полноценная реализация инклюзивного образования требует соответствующей подготовки педагогов. Будущим учителям, обучающимся в педагогических вузах, необходимо не только обладать общими педагогическими методиками, но и владеть особыми навыками и компетенциями для успешного взаимодействия с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Следует отметить, что российская система образования не планирует полностью отказаться от коррекционного образования, признавая его оправданность в определенных ситуациях. Еще недавно российские учителя выражали опасения относительно широкого распространения инклюзивного образования, но теперь оно стало неотъемлемой частью современного образования.

Перейдем к рассмотрению двух тесно связанных понятий: «профессиональная компетентность педагога» и «инклюзивная компетентность», представляющих собой важнейшие компоненты профессиональной компетентности современного учителя.

И. А. Зимняя [7] определяет профессиональную компетентность педагога как комплекс взаимосвязанных составляющих: мотивационной, ценностно-смысловой, когнитивной, поведенческой и эмоционально-волевой сфер. По мнению Р. О. Агавелаяна [1], профессиональная компетентность – это высокий уровень педагогической деятельности, при котором успешно реализуются личные принципы преподавателя, налажено конструктивное взаимодействие с обучающимися, что способствует достижению их значительных успехов, организована продуктивная учебно-воспитательная деятельность.

Изучив требования профессионального стандарта «Педагог» и проанализировав научные труды ученых [1; 5; 9; 13; 14], занимающихся вопросами подготовки и развития педагогических кадров, удалось обобщить главные составляющие профессиональной компетентности педагогов.

Мотивационно-волевой компонент выражается в осознанном выборе педагогической профессии, совершенствовании собственного профессионализма, анализе современных научных исследований в области педагогики и методики преподаваемой дисциплины.

Деятельностный компонент предполагает наличие таких качеств, как креативность, способность мыслить вне шаблонов, гибкость ума и богатое воображение, восприятие нового, интуиция, готовность экспериментировать и воплощать новые идеи.

Коммуникативный компонент профессиональной компетентности педагога охватывает широкий спектр умений и навыков эффективного общения с разными категориями участников образовательного процесса: учениками, их семьями, коллегами (наличие таких качеств, как эмоциональная чувствительность, сочувствие и взаимопонимание, открытость к диалогу, дружелюбие и расположенность к окружающим, умение правильной передачи знаний, подбора целесообразных способов и форм изложения материала, владение как вербальной, так и невербальной коммуникацией).

Рефлексивный компонент профессиональной компетентности педагога заключается в развитии способностей к самонаблюдению, самооцениванию и критическому осмыслению собственной деятельности.

Изменения в системе российского образования, связанные с внедрением принципов инклюзивности, привели к трансформации структуры профессиональной компетентности педагогов. Важнейшей составляющей профессиональной готовности стало наличие у педагога специальной инклюзивной компетентности.

Понятие «инклюзивная компетентность» как профессиональная характеристика педагога начало активно обсуждаться и формироваться на рубеже XX–XXI вв. Само понятие «инклюзия» в сфере образования было закреплено на международном уровне в 1994 г. в результате Саламанкской декларации, что послужило ос-

новой для последующего развития инклюзивной компетентности. Таким образом, хотя концептуальные основы инклюзивного образования появились в конце XX в., целенаправленное изучение и формирование инклюзивной компетентности и соответствующих компетенций, необходимых специалистам (в первую очередь педагогам) для реализации инклюзивной практики, началось и активно развивается именно в XXI в.

Е. Л. Инденбаум [8] трактует понятие «инклюзивная компетентность» как способность педагога обеспечивать достижение требуемых образовательных результатов детьми с особыми потребностями при их обучении в инклюзивных классах, одновременно обеспечивая эффективную коммуникацию со всеми субъектами образовательного процесса, поддерживая при этом их психологическое здоровье.

И. Н. Хафизуллина [15] подчеркивает, что инклюзивная компетентность педагогов – это целостная способность продуктивно реализовывать свои профессиональные обязанности в условиях инклюзивного образования, создание благоприятных условий для активного участия обучающихся с ОВЗ в учебной деятельности, способствующей их личностному росту. Автор выделяет в структуре инклюзивной компетентности четыре ключевых компонента: мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный.

М. З. Газиева [3] в своих научных трудах рассматривает инклюзивную компетентность будущих педагогов как сложное качество личности, опирающееся на комплекс компетенций. Ключевые аспекты концепции, на которых она базируется, включают готовность к использованию инклюзивных практик, инклюзивную культуру педагога, мотивационно-ценностный, когнитивно-оценочный, личностный и эмоционально-волевой компоненты.

В последнее время некоторые авторы предпринимают попытки определить понятие «инклюзивная компетентность будущего учителя» для учителей, работающих в определенной предметной области. Например, Ч. Д. Домур-Оол [4] определяет инклюзивную компетентность будущего учителя информатики как комплексную характеристику, обеспечивающую эффективную реализацию профессиональных функций в условиях инклюзивного обучения и включающую мотивационную, познавательную, деятельностьную и рефлексивную составляющие.

Е. Р. Садыкова [11] благодаря анализу психолого-педагогической литературы выделила ключевые компетенции учителя математики в условиях инклюзивного образования. К ним автор относит поликультурность, гуманность, инклюзивность, содержательные и исследовательские умения. Поликультурность предполагает признание разнообразия культурных ценностей и равенства в обучении. Гуманность подразумевает уважение к личности ребенка, учет индивидуальных особенностей и принципов гуманизма. Инклюзивность направлена на создание условий обучения для всех учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Содержательная компетенция включает знание методов обучения и специфики инклюзивной среды. Исследовательская компетенция проявляется в способности проводить исследования, анализировать и внедрять полученные результаты в практику.

Подводя итог анализа понятия «инклюзивная компетентность будущего учителя», можно сделать вывод о том, что многие авторы выделяют ряд ключевых компонентов, характеризующих ее структуру и содержание. Наиболее значимые из них:

- профессиональные знания: глубокое понимание педагогических основ инклюзивного образования, методик обучения и подходов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями;

- психологические качества: эмпатия, толерантность, эмоциональная устойчивость, позволяющие строить доверительные отношения с учениками и коллегами;
- коммуникативные навыки: способность вести диалог с родителями, специалистами сопровождения и администрацией образовательных учреждений;
- способность к рефлексии: постоянное стремление совершенствоваться, анализируя собственный опыт и внедряя современные технологии и методики;
- этико-нравственное сознание: соблюдение этических норм взаимодействия с участниками образовательного процесса, уважение прав и свобод всех участников образовательной среды.

Таким образом, инклюзивная компетентность представляет собой целостную систему профессиональных и личностных характеристик, обеспечивающих эффективное взаимодействие учителя с каждым ребенком независимо от его особенностей и потребностей.

Чтобы определить направление образовательной деятельности студентов в рамках формирования инклюзивной компетентности в условиях образовательного процесса, было организовано исследование представлений студентов о существующих проблемах инклюзивного образования детей с разным уровнем образовательных потребностей. Для этого составлена анкета, вопросы которой можно разделить на три основных блока: 1) общая осведомленность об основных понятиях инклюзивного образования; 2) знание основных методик работы с детьми с ОВЗ; 3) оценка собственного опыта и восприятия детей с особыми образовательными потребностями. Анкетирование проходили студенты по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (заочная форма обучения), 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (очная форма обучения) Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (60 студентов).

Анализ результатов анкетирования студентов по блоку «Общая осведомленность об основных понятиях инклюзивного образования» показал, что большинство студентов имеют поверхностное представление о сущности инклюзивного образования (53 % опрошенных студентов очной формы обучения). Многие участники опроса неправильно интерпретируют понятия «инклюзия», «интеграция» и «специальные образовательные потребности». Несмотря на некоторое знакомство с базовой терминологией, их общее понимание инклюзивного образования остается достаточно поверхностным. Причина заключается в том, что студенты, проходящие педагогические практики, крайне редко попадают в инклюзивные классы и фактически не приобретают реальный опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями, поэтому их взгляды на данную тему чаще всего ограничиваются теоретическим восприятием и отсутствием реального опыта.

Результаты анкетирования студентов заочной формы обучения по первому блоку значительно выше (72 %). Это можно объяснить тем, что студенты-заочники обладают определенным профессиональным опытом, что позволяет им глубже осознавать проблемы инклюзивного образования и понимать его социальную значимость. Помимо этого, многие из них работают в образовательных учреждениях и сталкиваются с реалиями инклюзивного обучения ежедневно.

Во втором блоке анкеты «Знание основных методик работы с детьми с ОВЗ» выяснилось, что лишь небольшая часть студентов (37 %) обладает достаточной степенью осведомленности о современных методиках и технологиях, применяемых

в инклюзивных классах. Как правило, это те студенты, которые глубоко изучают проблему в ходе написания курсовых работ или выпускных квалификационных работ по тематике инклюзивного обучения. Студенты заочной формы обучения и по этому блоку анкеты показали достаточно высокий результат (71 %).

Третий блок анкеты, связанный с оценкой собственного опыта и отношением к детям с особыми образовательными потребностями, обнаружил заметную нерешительность и беспокойство у значительной доли студентов (72 %). Большинство опрошенных отметили недостаточную готовность к самостоятельной работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, и испытывают тревогу по поводу возможных трудностей в управлении инклюзивным классом. Результаты анкетирования студентов заочной формы обучения – 23 %.

Следует отметить высокую потребность в дополнительном профессиональном развитии в сфере инклюзивного образования. Около 60 % всех опрошенных указали на желание повысить уровень собственной инклюзивной компетентности.

Выводы. Исходя из полученных данных можно сделать следующие выводы: уровень готовности студентов к осуществлению инклюзивных образовательных практик преимущественно соответствует среднему показателю. Данная ситуация диктует необходимость разработки мер, направленных на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в области инклюзивного образования.

Формирование инклюзивной компетентности студентов в филиале осуществляется посредством целенаправленной работы, охватывающей как учебную, так и внеучебную деятельность. Создаются оптимальные условия, стимулирующие эффективную подготовку будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

К числу мероприятий, направленных на развитие инклюзивной компетентности, можно отнести:

- ежегодную научно-практическую студенческую конференцию «Студенчество и наука: ступень к познанию». На секционных заседаниях обсуждаются доклады, посвященные эффективным практикам работы с детьми с особыми образовательными потребностями, применению современных технологий и созданию условий для полноценного вовлечения каждого ученика в образовательный процесс («Формирование вычислительных навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках математики», «Методы коррекции дисграфии и дизорфографии у обучающихся с ОВЗ средствами русского языка», «Технологии обучения математике учащихся 5-х классов в условиях реализации инклюзивного образования», «Интерактивные технологии на уроках иностранного языка в инклюзивных классах» и др.);

- научно-практические семинары с участием опытных учителей-практиков, которые демонстрируют на конкретных примерах, как грамотно выстраивать учебный процесс в инклюзивном классе, учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка, использовать проверенные практики и методики обучения («Эффективные методики обучения математике детей с ограниченными возможностями здоровья», «Творческое применение дидактических игр в инклюзивном классе», «Универсальный дизайн уроков в условиях инклюзивного образования» и др.). Это позволяет студентам увидеть реальные ситуации, перенять полезные стратегии и техники, повышая свою профессиональную готовность к инклюзивной практике;

- проведение благотворительных акций и мастер-классов совместно с детьми с особыми образовательными потребностями

Все перечисленные мероприятия обеспечивают повышение уровня инклюзивной компетентности и готовят квалифицированных специалистов, способных качественно решать задачи инклюзивного обучения.

Список источников

1. *Агавелян Р. О.* Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2000. – 405 с.
2. *Безносюк Е. В.* Актуальность формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов // Мир детства в современном образовательном пространстве: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2024. – С. 213–215.
3. *Газиева М. З., Газиева Я. З.* Готовность будущих педагогов к использованию инклюзивных практик и возможности формирования инклюзивной культуры педагога // Специальное образование. – 2024. – № 3 (75). – С. 199–213.
4. *Домур-оол Ч. Д.* Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя информатики для образовательной системы Республики Тыва: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск: СФУ, 2024. – 192 с.
5. *Дудковская И. А.* Некоторые аспекты организации интерактивного обучения // Конструктивные педагогические заметки. – 2023. – № 11-2 (20). – С. 109–119.
6. *Зимнухова Т. Ю., Кожекина Т. В., Кондратьева В. В.* Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 4. – С. 22–28.
7. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции и новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. *Инденбаум Е. Л.* Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 452. – С. 194–204.
9. *Малиновская М. П.* Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве // Развитие образования. – 2019. – № 2 (4). – С. 41–45.
10. *Орлов А. А.* Развитие профессионального мышления будущего учителя в вузе. – Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, 2011. – 230 с.
11. *Садыкова Е. Р., Разумова О. В.* О подготовке будущего учителя математики к работе в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы математики и математического образования: сборник научных статей Международной научной конференции: к 225-летию Герценовского университета (Санкт-Петербург, 04–06 июня 2022 г.) / под редакцией В. В. Орлова и М. Я. Якубсона. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. – С. 51–56.
12. *Тарасова О. А.* О подготовке бакалавров педагогического вуза к работе с детьми с ОВЗ: анализ современных исследований // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 07 апреля 2022 г.) / науч. редактор С. Г. Лещенко. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 156–157.
13. *Тарасова О. А.* Интерактивные методы обучения бакалавров педагогического образования как средство развития их профессиональных компетенций // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции (Куйбышев, 05 ноября 2020 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – С. 84–88.

14. Тарасова О. А. Формирование педагогической рефлексии у студентов педагогического направления // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 1 (21). – С. 45–49.

15. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

References

1. Agavelyan R. O. *Social-perceptual processes of the personality of a special school teacher in professional activity*: diss.... Doctor of Psychological Sciences. Novosibirsk, 2000, 405 p. (In Russian)

2. Beznosyuk E. V. Relevance of the formation of inclusive competence in future teachers. *The world of childhood in the modern educational space*: Collection of articles by students, master's students, graduate students. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2024, pp. 213–215. (In Russian)

3. Gazieva M. Z.? Gazieva Ya. Z. Readiness of future teachers to use inclusive practices and the possibility of forming an inclusive culture of a teacher. *Special education*, 2024, no. 3 (75), pp. 199–213. (In Russian)

4. Domur-ool C. D. *Formation of inclusive competence of future computer science teachers for the educational system of the Republic of Tyva*: diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Krasnoyarsk: SFU, 2024, 192 p. (In Russian)

5. Dudkovskaya I. A. Some aspects of organizing interactive learning. *Constructive Pedagogical Notes*, 2023, no. 11-2 (20), pp. 109–119. (In Russian)

6. Zimnukhova T. Yu., Kozhekina T. V., Kondratieva V. V. Formation of inclusive competence of future teachers as a component of their professional competence. *Scientific research in education*, 2011, no. 4, pp. 22–28. (In Russian)

7. Zimnyaya I. A. Key competencies and the new paradigm of educational outcomes. *Higher education today*, 2003, no. 5, pp. 34–42. (In Russian)

8. Indenbaum E. L. Inclusive competence as a prospect of modern pedagogical education. *Bulletin of Tomsk State University*, 2020, no. 452, pp. 194–204. (In Russian)

9. Malinovskaya M. P. Formation of readiness of future teachers for professional activity in an inclusive educational space. *Development of Education*, 2019, no. 2 (4), pp. 41–45. (In Russian)

10. Orlov A. A. *Development of professional thinking of future teachers at the university*. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno, 2011, 230 p. (In Russian)

11. Sadykova E. R. On the preparation of a future mathematics teacher for work in the context of inclusive education. E. R. Sadykova, O. V. Razumova. *Modern problems of mathematics and mathematical education*: collection of scientific articles of the International scientific conference: for the 225th anniversary of Herzen University (St. Petersburg, June 4–6, 2022). Edited by V. V. Orlov and M. Ya. Yakubson. Saint Petersburg: A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia, 2022, pp. 51–56. (In Russian)

12. Tarasova O. A. On the preparation of bachelors of a pedagogical university to work with children with disabilities: analysis of modern research. *Psychological and pedagogical support for general, special and inclusive education of children and adults*: Collection of materials of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation, Tula, April 7, 2022. Scientific editor S. G. Leshchenko. Cheboksary: Sreda Publ., 2022, pp. 156–157. (In Russian)

13. Tarasova O. A. Interactive methods of teaching bachelors of pedagogical education as a means of developing their professional competencies. *Psychological and pedagogical education in modern conditions*: a collection of articles based on the materials of the III All-Russian scientific and practical conference (Kuibyshev, November 5, 2020). Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2021, pp. 84–88. (In Russian)

14. Tarasova O. A. Formation of pedagogical reflection in students of the pedagogical direction. *Constructive Pedagogical Notes*, 2024, no. 1 (21), pp. 45–49. (In Russian)

15. Khafizullina I. N. *Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training*: abstract of a diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Astrakhan, 2008, 22 p. (In Russian)

Информация об авторе

О. А. Тарасова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

O. A. Tarasova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 24.10.2025

Одобрена после рецензирования: 24.11.2025

Принята к публикации: 24.12.2025

Received: 24. 10. 2025

Approved after review: 24.11.2025

Accepted for publication: 24. 12. 2025

Расширение текстовых форматов в обучении смысловому чтению детей с ТНР в современной общеобразовательной школе

Таскаева Александра Романовна¹

¹Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. Введение. В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов особое значение приобретает формирование смыслового чтения как метапредметного умения, обеспечивающего успешность обучения и развитие функциональной грамотности обучающихся. Одним из перспективных направлений в данной области является использование различных текстовых форматов, позволяющих активизировать разные каналы восприятия информации и облегчить процесс смысловой переработки текста. Целью настоящего исследования является разработка и апробация проекта, направленного на формирование навыков смыслового чтения у младших школьников с ТНР посредством расширения текстовых форматов в логопедической работе. *Методология.* Логопедический аспект методологии базируется на положениях теории и практики коррекции нарушений речи Т. Б. Филичева, а также на исследованиях, посвященных особенностям читательской деятельности детей с ТНР Т. Ю. Четверикова. Указанные авторы подчёркивают, что недостаточность языковых средств и ограниченный словарный запас затрудняют понимание текста, что обосновывает необходимость использования дополнительных смысловых опор и визуальной поддержки. Инклюзивная направленность исследования опирается на работы Ч. Б. Кожалиевой, Ю. А. Шулекиной, Е. В. Хорошавиной, в которых подчёркивается значимость индивидуального сопровождения ребёнка и адаптации образовательного контента к его особым образовательным потребностям. Таким образом, методология исследования носит комплексный междисциплинарный характер и обеспечивает научное обоснование использования различных текстовых форматов как эффективного средства формирования смыслового чтения у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи в условиях современной общеобразовательной школы. *Результаты исследования.* В статье представлен методический продукт в виде серии конспектов логопедических занятий, ориентированных на поэтапное формирование компонентов смыслового чтения: понимания сюжета текста, выявления главной идеи, работы со смысловыми опорами и осмысления тематического поля текста. В процессе занятий применяются различные текстовые форматы – иллюстрированные тексты, схемы, таблицы, комиксы, инфографика, ребусы и кроссворды, что способствует повышению мотивации к чтению и развитию познавательной активности обучающихся с ТНР. Результаты апробации позволяют сделать вывод о достаточной эффективности использования различных текстовых форматов в обучении младших школьников с ТНР смысловому чтению. *Заключение.* Разработанный нами дидактический инструмент получил положительную оценку практикующих специалистов и может быть рекомендован для широкого применения в логопедической практике.

Ключевые слова: смысловое чтение, понимание текста, поликодовый текст, мультимодальный текст, тяжёлые нарушения речи, логопедические технологии, школьный логопед

Для цитирования: Таскаева А. Р. Расширение текстовых форматов в обучении смысловому чтению детей с ТНР в современной общеобразовательной школе // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 135–147.

Scientific article

The expansion of text formats in teaching semantic reading to children with severe speech disorders in a modern comprehensive school

Taskaeva Alexandra Romanovna¹

¹*Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia*

Abstract. Introduction. In the context of the implementation of federal state educational standards, the formation of semantic reading as a meta-subject skill that ensures the success of learning and the development of functional literacy of students is of particular importance. One of the promising directions in this field is the use of various text formats, which make it possible to activate different channels of information perception and facilitate the process of semantic processing of the text. The purpose of this study is to develop and test a project aimed at developing semantic reading skills in younger schoolchildren with TNR by expanding text formats in speech therapy. *Methodology.* The speech therapy aspect of the methodology is based on the provisions of the theory and practice of correcting speech disorders by T. B. Filichev, as well as on research on the peculiarities of reading activities of children with TNR by T. Y. Chetverikov. These authors emphasize that the lack of linguistic means and limited vocabulary make it difficult to understand the text, which justifies the need to use additional semantic supports and visual support. The inclusive orientation of the research is based on the works of Ch. B. Kozhalieva, Yu. A. Shulekina, E. V. Khoroshavina, which emphasize the importance of individual child support and adaptation of educational content to their special educational needs. Thus, the research methodology is of a complex interdisciplinary nature and provides a scientific justification for the use of various text formats as an effective means of forming semantic reading among younger schoolchildren with severe speech disorders in modern secondary schools. *Results of the study.* The article presents a methodological product in the form of a series of summaries of speech therapy classes focused on the step-by-step formation of the components of semantic reading: understanding the plot of the text, identifying the main idea, working with semantic supports and understanding the thematic field of the text. In the course of classes, various text formats are used – illustrated texts, diagrams, tables, comics, infographics, puzzles and crosswords, which helps to increase motivation to read and develop cognitive activity of students with TNR. The results of the approbation allow us to conclude that the use of various text formats in teaching semantic reading to younger schoolchildren with TNR is sufficiently effective. *Conclusion.* The didactic tool developed by us has been positively evaluated by practitioners and can be recommended for wide application in speech therapy practice.

Keywords: semantic reading, text comprehension, polycode texts, multimodal texts, severe speech disorders, speech therapy technologies, school speech therapist

For citation: Taskaeva A. R. The expansion of text formats in teaching semantic reading to children with severe speech disorders in a modern comprehensive school. *Constructive pedagogical notes*, 2026, № 1 (29), pp. 135–147.

Введение. В современной образовательной системе смысловое чтение рассматривается как фундаментальная компетенция, обеспечивающая успешность освоения всех учебных дисциплин и формирование функциональной грамотности обучающихся. Понимание текстов выходит за рамки механического декодирования букв и слов, представляя собой сложный когнитивный процесс, включающий анализ, интерпретацию и применение информации в новых контекстах. Согласно исследованиям смысловое чтение является универсальным учебным действием, позволяющим использовать информацию, полученную при чтении, для решения предметных и метапредметных учебных задач.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливает особые требования к формированию познавательных универсальных учебных действий, в структуру которых входит смысловое чтение как ключевой компонент. В контексте ФГОС НОО ОВЗ смысловое чтение определяется как вид речевой деятельности, обеспечивающий осознание цели чтения, извлечение основной информации и ее преобразование для решения учебных и познавательных задач [1]. Это метапредметное умение формируется прежде всего на уроках литературного чтения, однако активно используется на всех учебных предметах – русском языке, окружающем мире, математике.

Понимание текстов включено в состав познавательных универсальных учебных действий, которые обеспечивают способность обучающихся к самостоятельному усвоению новых знаний, формированию умений и компетенций. ФГОС НОО ОВЗ предъявляет требования к познавательным УУД, включающим умение осознанно читать тексты различных стилей и жанров, строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации, осуществлять логические операции анализа, синтеза, сравнения, классификации.

Если рассматривать смысловое чтение как сложный когнитивный процесс, включающий не только декодирование графических символов, но и активное взаимодействие читателя с текстом, построение смысловых связей и интеграцию новой информации с имеющимся опытом (В. П. Белянин, И. Р. Гальперин, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, К. Ф. Седов, О. С. Ушакова), то проблема формирования смыслового чтения для разных категорий детей с ОВЗ становится особо значимой. Достижение ими качественных образовательных результатов требует создания специальных образовательных условий и применения адаптированных методик обучения.

В этой связи проблему исследования обуславливает противоречие между необходимостью формирования у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи навыка смыслового чтения как метапредметного умения и недостаточной разработанностью практикоориентированных методических средств, учитывающих их особые образовательные потребности. В практике логопедической работы преимущественно используются традиционные линейные тексты, что не всегда обеспечивает доступность и осмысленность учебного материала для детей с ТНР. Это определяет необходимость разработки и апробации методического инструментария, основанного на использовании различных текстовых форматов, способствующих формированию всех компонентов смыслового чтения в условиях современной общеобразовательной школы.

Методология. Психолингвистические основания исследования опираются на работы В. П. Белянина, в которых понимание текста рассматривается как сложный

многоуровневый процесс, включающий декодирование, семантическую интерпретацию и смысловую интеграцию информации. В контексте речевой патологии особое значение приобретают диагностика и целенаправленное формирование смыслового восприятия, что требует опоры на наглядные и структурированные способы представления содержания текста.

Логопедический аспект методологии базируется на положениях теории и практики коррекции нарушений речи Т. Б. Филичева [10], а также на исследованиях, посвященных особенностям читательской деятельности детей с ТНР Т. Ю. Четверикова [12]. Указанные авторы подчеркивают, что недостаточность языковых средств и ограниченный словарный запас затрудняют понимание текста, что обосновывает необходимость использования дополнительных смысловых опор и визуальной поддержки.

Дидактический потенциал различных текстовых форматов раскрывается в работах Н. И. Гендиной и Е. В. Косолаповой [4], рассматривающих формирование информационной культуры школьников через работу с разными способами представления информации. Концепция креолизованных текстов в литературном образовании Е. С. Романичева [6] позволяет рассматривать сочетание вербальных и невербальных компонентов как эффективное средство углубления понимания текста. Идеи мультимодальности И. А. Скворцова [8] и элементы геймификации обучения С. А. Титова [9] дополняют методологию исследования, обосновывая целесообразность использования визуальных, игровых и интерактивных форматов для повышения мотивации и познавательной активности обучающихся.

Инклюзивная направленность исследования опирается на работы Ч. Б. Кожалиевой [5], Ю. А. Шулекиной [13; 14], Е. В. Хорошавиной [11], в которых подчеркивается значимость индивидуального сопровождения ребенка и адаптации образовательного контента к его особым образовательным потребностям.

Таким образом, методология исследования носит комплексный междисциплинарный характер и обеспечивает научное обоснование использования различных текстовых форматов как эффективного средства формирования смыслового чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях современной общеобразовательной школы.

Значимость разработанного нами проекта отражает интеграцию междисциплинарных достижений психолингвистики, логопедии и современной дидактики для создания комплексного дидактического инструмента, ориентированного на специфические образовательные потребности младших школьников с ТНР. Проект направлен на преодоление разрыва между технической и смысловой сторонами чтения путем использования различных текстовых форматов – традиционных линейных, иллюстрированных, схематических, диалоговых, инфографических. Благодаря этому возможно активизировать различные каналы восприятия информации, учитывать индивидуальные когнитивные особенности обучающихся и создавать ситуации успеха, способствующие формированию положительного отношения к чтению.

Общая цель проекта – предложить логопедам-практикам методический продукт, в котором формирование смыслового чтения у младших школьников с ТНР осуществляется с использованием различных текстовых форматов.

Для достижения поставленной цели определены:

- коррекционно-образовательные задачи: формирование навыка понимания текстовой информации через усвоение различных форм ее представления (сплошные,

несплошные, комбинированные тексты); развитие умения анализировать структуру текста, выделять ключевые смысловые элементы; обучение приёмам работы с различными текстовыми форматами;

- коррекционно-развивающие задачи: развитие речевых компонентов (фонематического восприятия, словарного запаса, грамматического строя, связной речи); развитие познавательных процессов (внимания, памяти, логического мышления); формирование навыков смыслового анализа и интерпретации текста;

- коррекционно-воспитательные задачи: воспитание мотивации к чтению, формирование культуры работы с текстом, развитие эмоционально-волевой сферы и коммуникативных навыков.

Итоговым продуктом проектной деятельности стала серия конспектов логопедических занятий с применением разных форматов текстов, направленных на развитие смыслового чтения у младших школьников с ТНР.

Выбор формата конспектов обусловили следующие факторы.

Во-первых, конспект представляет собой полный, подробный план проведения занятия, который отражает его содержание, этапы и ход проведения. Это делает продукт максимально практико-ориентированным и готовым к применению в работе логопедов, учителей начальных классов и дефектологов.

Во-вторых, конспекты содержат чёткую структуру, включающую формулирование темы, постановку цели и задач, описание оборудования и методического оснащения, содержание деятельности педагога и ребенка. Такая систематизация позволяет специалистам легко ориентироваться в материале и адаптировать его под конкретные условия образовательной организации.

В-третьих, конспекты разработаны с учетом принципов коррекционной педагогики и требований ФГОС НОО ОВЗ [1], что обеспечивает их методическую обоснованность и соответствие современным образовательным стандартам.

В-четвертых, конспекты демонстрируют практическое применение различных текстовых форматов в коррекционно-развивающей работе, что способствует расширению методического арсенала специалистов и повышению эффективности логопедических занятий.

В соответствии со схемой логопедического занятия разработанные нами конспекты по обучению смысловому чтению имеют следующую структуру.

- Организационный момент: приветствие, создание эмоционально положительного фона.

- Сообщение темы занятия.
- Развитие артикуляционной моторики.
- Развитие понимания речи.
- Работа с текстом в разных форматах.
- Развитие дыхания.
- Развитие речевого подражания.
- Развитие тонкой моторики пальцев рук.
- Развитие графомоторных навыков.
- Подведение итогов.

Разработка серии конспектов логопедических занятий осуществлялась в 5 этапов – от анализа современных подходов к использованию различных текстовых форматов в образовательном процессе детей с ОВЗ до апробационных мероприятий, связанных с проверкой продукта в практической деятельности специалистов.

За основу реализации работы над формированием смыслового чтения была взята схема логопедического занятия. Оно предполагает четыре ключевых направления смысловой переработки текста:

Понимание внешнего плана текста (сюжета) – определение последовательности событий, установление причинно-следственных связей, выделение персонажей и их действий. На данном этапе дети учились восстанавливать сюжет по иллюстрациям, комиксам, схемам, последовательным картинкам, что позволяло формировать базовую структуру понимания текста.

Понимание главной идеи текста (подтекста, морали) – выявление основной мысли произведения, авторского замысла, скрытых смысловых акцентов. Работа строилась через обсуждение действий героев, формулирование выводов, подбор пословиц или моральных суждений, соответствующих содержанию текста.

Понимание смысловых опор текста (название, ключевые слова) – выделение значимых элементов содержания, которые служат точками опоры при анализе. Использовались ключевые слова, пиктограммы, схемы, инфографика, позволяющие детям с ТНР удерживать смысловую линию произведения и восстанавливать ее при пересказе.

Понимание смыслового поля текста (лексической темы) – соотнесение содержания текста с определённой тематической областью (например: «животные», «дом», «профессии», «времена года»). Это способствовало развитию словаря, расширению тематических представлений и формированию контекстного понимания.

Такая структура работы обеспечивает комплексное формирование навыков смыслового чтения и позволяет адаптировать текст под особенности детей с ТНР, активизируя различные каналы восприятия и облегчая процесс смысловой переработки информации.

Подготовка серии конспектов осуществлялась с использованием разнообразных методов и приемов работы с текстом и опиралась на программный материал в виде художественных текстов:

- русская народная сказка «Рукавичка»,
- русская народная сказка «Петух и собака»,
- русская народная сказка «Колобок»,
- рассказ «Лучший друг» Ю. Ермолаева,
- рассказ «Сердитый дог Буль» по М. Пляцковскому,
- сказка «Телефон» К. И. Чуковского,
- русская народная сказка «Лиса и журавль».

Средствами обучения были выбраны разноформатные, мультимодальные тексты (комиксы, инфографика, схемы и таблицы, ребусы и кроссворды и т. д.). Выбор этих текстов обусловлен рядом методических и психолого-педагогических соображений.

Во-первых, художественные тексты обладают выраженной сюжетной структурой, что позволяет формировать у детей понимание внешнего плана текста – последовательность событий, причинно-следственные связи, действия персонажей. Во-вторых, разнообразие жанров (сказка, рассказ) способствует развитию разных пластов смыслового чтения: выделению главной идеи текста, осмыслению подтекста и морали произведения, а также расширению словарного запаса и лексико-тематических представлений.

Русская народная сказка «Рукавичка» формирует умение выделять последовательность событий и работу с персонажами. Для закрепления этих навыков исполь-

зовались схемы, комиксы и иллюстрированные последовательности (рис. 1), которые помогали детям визуально соотносить действия персонажей и события, а также выполнять задания на восстановление хронологической последовательности событий.



Рис. 1. Работа с русской народной сказкой «Рукавичка» по критериям понимания текста

Русская народная сказка «Колобок» используется для закрепления навыка пересказа и работы с визуальными опорами (схемами, картинками). Здесь активно применялись комиксы, ребусы, кроссворды (рис. 2), с помощью которых дети учились систематизировать содержание текста и воспроизводить его последовательность при пересказе.



Рис. 2. Работа с русской народной сказкой «Колобок» по критериям понимания текста

Русская народная сказка «Петух и собака» помогает детям выявлять причинно-следственные связи и главную мысль текста. В работе с текстом были эффективными инфографика и таблицы, наглядно показывающие связь между событиями, а также ребусы и кроссворды, стимулирующие аналитическое мышление и закрепление ключевых элементов содержания (рис. 3).



Рис. 3. Работа с русской народной сказкой «Петух и собака» по критериям понимания текста

Рассказ «Лучший друг» Ю. Ермолаева развивает понимание подтекста, анализ мотивов действий героев и формулировку выводов. Для этого используются комиксы и схемы действий героев, а также таблицы и мнемотаблицы, позволяющие структурировать информацию и формировать умение делать выводы.

Рассказ «Сердитый дог Буль» по М. Пляцковскому способствует освоению ключевых слов и смысловых опор, а также развитию эмоциональной реакции на текст. В работе с текстом применяются инфографика и схемы ключевых слов, а также ребусы, что позволяет детям удерживать смысловую линию и связывать слова с эмоциональными событиями.

Сказка «Телефон» К. Чуковского позволяет детям соотносить текст с тематическим полем (профессии, предметы бытового обихода), формируя контекстное понимание. Для этого используются инфографика и таблицы, отражающие тематические связи, а также ребусы и кроссворды, стимулирующие запоминание новых слов и понятий.

Русская народная сказка «Лиса и журавль» развивает внимание к деталям текста, умение выделять ключевые события и анализировать их смысловую значимость. В работе применяются комиксы и схемы ключевых действий, таблицы и инфографика, а также ребусы, которые помогают детям фиксировать детали, структурировать информацию и анализировать ее.

Выбор именно этих текстов обусловлен их доступностью, наглядностью, интересом для детей младшего школьного возраста и возможностью интегрировать их в разноформатные задания: пересказ, работу с картинками, схемами, пиктограмма-

ми и мини-играми. Использование разных форматов текстов позволяет активизировать визуальный, слуховой и кинестетический каналы восприятия информации, облегчая процесс смысловой переработки текста и обеспечивая комплексное развитие навыков смыслового чтения у детей с ТНР.

Приемы обучения включали поэтапную работу с текстом, опору на визуальные опорные схемы, моделирование содержания, пересказ с опорой на картинки, речевую и смысловую рефлексия.

В рамках каждого из ключевых направлений смысловой переработки текста в комплекс приемов включались следующие.

- В работе над пониманием внешнего плана текста (сюжета) логопед использовал последовательности картинок, комиксы и схемы для улучшения запоминания событий произведения, восстановления последовательности событий, сопоставления действий персонажей с картинками, моделирования сюжета с помощью игрушек или фигурок. Также применялись приемы пересказа с опорой на визуальные схемы и коллективное обсуждение сюжета.

- Для выявления главной идеи текста (подтекста, морали) логопед предлагал детям ответить на вопросы: «Что хотел сказать автор?», «Чему учит эта история?». Также применялись мини-дискуссии и обсуждения действий героев, подбор пословиц или моральных суждений, соответствующих содержанию текста. Дети учились формулировать выводы и обобщения, что способствовало развитию аналитического мышления и осмысленного чтения.

- Для обучения пониманию смысловых опор текста (названия, ключевых слов) логопедом делался акцент на называние ключевых слов, названий персонажей и значимых элементов содержания. Использовались пиктограммы, инфографика, схемы и таблицы, которые помогали детям удерживать смысловую линию произведения и восстанавливать ее при пересказе.

- С целью обучения детей пониманию смыслового поля текста (к какой лексической теме относится) логопедическая работа включала соотнесение содержания текста с определённой тематической областью, например: «животные», «профессии», «дом», «времена года». Применялись игровые задания: сортировка предметов или персонажей по темам, составление кластеров, тематических схем и таблиц. Такие приемы позволили расширить словарный запас детей, сформировать контекстное понимание и закрепить лексические единицы в рамках изучаемой темы.

Таким образом, содержание и методическое обеспечение разработанной серии конспектов представляет собой методически выстроенную программу, направленную на адаптацию текста под особенности детей с ТНР и на развитие всех компонентов смыслового чтения.

Результаты исследования, обсуждение. Далее раскроем некоторые аспекты апробации разработанного нами проекта.

На основе опроса учителей-логопедов общеобразовательных школ г. Екатеринбург (n = 15) была получена обратная связь о практической применимости разработанных конспектов (рис. 4).



Рис. 4. Результаты опроса школьных логопедов, в %

Большинство респондентов (более 85 %) отметили их четкую структуру, методическую обоснованность и удобство для использования в практической работе.

Особенно высоко специалисты оценили опору на различные текстовые форматы на логопедических занятиях. Более 90 % опрошенных отметили, что применение иллюстрированных текстов, пиктограмм, схем и инфографики значительно повышает понимание содержания детьми с ТНР и способствует более успешному формированию навыка смыслового чтения.

По мнению опрошенных логопедов, использование гибридных текстов позволяет активизировать различные каналы восприятия информации, что особенно важно для детей с системными речевыми нарушениями. Визуальная поддержка в виде иллюстраций и пиктограмм помогает детям удерживать в памяти структуру текста, понимать логические связи между событиями.

Более 80 % респондентов указали на положительную динамику в развитии смыслового чтения у детей, с которыми проводились занятия по разработанным конспектам. Дети стали лучше понимать содержание прочитанного, выделять главную мысль, пересказывать текст с опорой на наглядность. Отмечалось также повышение мотивации к чтению, интереса к работе с художественными текстами.

Среди методических достоинств разработанного инструмента специалисты выделили комплексность подхода, сочетающего работу над техникой чтения, пониманием содержания и развитием речи; разнообразие используемых текстовых форматов; игровую направленность заданий; возможность адаптации конспектов под индивидуальные особенности детей.

В качестве направлений совершенствования проекта поступили предложения расширить серию конспектов за счет включения большего количества программных тем, разработать дополнительные дидактические материалы для самостоятельной работы детей, создать электронные версии конспектов с интерактивными элементами.

Заключение. Результаты апробации позволяют сделать вывод о достаточной эффективности использования различных текстовых форматов в обучении младших школьников с ТНР смысловому чтению. Разработанный нами дидактический ин-

струмент получил положительную оценку практикующих специалистов и может быть рекомендован для широкого применения в логопедической практике.

Представленный проект по применению разных форматов текстов в обучении младших школьников с ТНР смысловому чтению имеет существенную практическую значимость для современного инклюзивного образования. Разработанная серия конспектов логопедических занятий представляет собой готовый методический инструмент, который может быть использован логопедами, учителями начальных классов и дефектологами в коррекционно-развивающей работе.

Практическая ценность проекта заключается в том, что он предлагает конкретные, методически обоснованные решения для преодоления специфических трудностей смыслового чтения у детей с ТНР. Использование различных текстовых форматов – традиционных, иллюстрированных, схематических, диалоговых, инфографических – позволяет активизировать различные каналы восприятия информации, учитывать индивидуальные особенности когнитивного развития обучающихся, создавать ситуации успеха.

Важным аспектом проекта является его ориентация на инклюзивное образование, когда цифровые технологии становятся неотъемлемой частью информационно-методической среды общеобразовательной школы. Разработанные конспекты могут быть реализованы как в условиях специальных логопедических групп, так и в общеобразовательных классах, где обучаются дети с ТНР. Это способствует созданию единой образовательной среды, в которой каждый ребенок получает необходимую поддержку для успешного освоения навыка смыслового чтения.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 01.10.2025).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении ФГОС ООО» (в ред. от 22.01.2024) // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 01.10.2025).
3. *Белянин В. П.* Основы психолингвистической диагностики. – М.: Тривола, 2000. – 248 с.
4. *Гендина Н. И., Косолапова Е. В.* Основы информационной культуры школьника: учебно-методический комплекс для учащихся 4-х классов общеобразовательных учебных заведений. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2012. – 198 с.
5. *Кожалиева Ч. Б., Шулекина Ю. А.* Индивидуальное сопровождение младшего школьника в инклюзивном образовании: учебно-методическое пособие для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. – М.: Методист, 2016. – 76 с.
6. *Романичева Е. С.* Креолизованные тексты в литературном образовании: актуализируем и развиваем традиции методики // Литература в школе. – 2022. – №. 3. – С. 76–91.
7. *Свириденко Г. С.* Приемы смыслового чтения на уроках русского языка в начальной школе [Электронный ресурс] // Выпускная квалификационная работа бакалавра: 44.03.01. – Красноярск: СФУ, 2017. – URL: <https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/32014> (дата обращения: 01.10.2025).

8. Сковцова И. А. Мультимодальность и ее влияние на обучение иностранному языку в вузе // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2024. – Т. 16, №. 3. – С. 327–334.
9. Титов С. А. «Геймификация» дистанционного обучения // Cloud of science. – 2013. – № 1. – С. 21–23.
10. Филичева Т. Б. и др. Коррекция нарушений речи. – М.: Просвещение, 2010. – 217 с.
11. Хорошавина Е. В. Инклюзивная литература как средство устойчивого развития общества // Библиотеки и экологическое просвещение: теория и практика: сборник докладов III Международной онлайн-конференции под эгидой Международного профессионального форума (Москва, 31 октября 2024 г.). – М.: Государственная публичная научно-техническая библиотека России, 2024. – С. 170–176.
12. Четверикова Т. Ю. Школьники с тяжелыми нарушениями речи как читатели [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 11. – URL: <https://e-koncept.ru/2017/470140.htm> (дата обращения: 01.08.2025).
13. Шулекина Ю. А. Комикс в логопедических технологиях развития связной речи дошкольников и младших школьников // Концепт и культура: диалоговое пространство культуры: языковая личность. Текст. Дискурс: сборник статей VI международной научной конференции (Кемерово-Ялта, 25–27 сентября 2016 г.). – Кемерово-Ялта: Кемеровский государственный университет, 2016. – С. 579–584.
14. Шулекина Ю. А. Психолингвистический анализ смыслового восприятия речевого высказывания (в условиях речевой патологии): монография. – LAP Lambert Academic Publishing, GmbH&Co. KG, 2011. – 218 с.

References

1. Federal State educational standard of primary general education for students with disabilities. Electronic resource: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 19.12.2014 no. 1598. Garant. URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (accessed: 01.10.2025). (In Russian)
2. Federal State Educational Standard of basic general education. Electronic resource: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 31.05.2021 no. 287 “On approval of FGOS LLC” (as amended. dated 22.01.2024). Garant. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed: 01.10.2025). (In Russian)
3. Belyanin V. P. *Fundamentals of psycholinguistic diagnostics*. Moscow: Trivola Publ., 2000, 248 p. (In Russian)
4. Gendina N. I., Kosolapova E. V. *Fundamentals of a schoolboy's information culture: An educational and methodological complex for 4th grade students of general educational institutions*. Moscow: Russian School Library Association, 2012, 198 p. (In Russian)
5. Kozhalieva Ch. B., Shulekina Yu. A. *Individual support for a younger student in inclusive education: A teaching aid for teachers working with children with disabilities*. Moscow: Methodist Publ., 2016, 76 p. (In Russian)
6. Romanicheva E. S. Creolized texts in literary education: updating and developing traditions of methodology. *Literature at School*, 2022, no. 3, pp. 76–91. (In Russian)
7. Sviridenko G. S. *Methods of semantic reading in Russian language lessons in primary school*. Bachelor's final qualifying thesis: 03.44.01. Krasnoyarsk: SFU, 2017. URL: <https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/32014> (accessed: 01.10.2025). (In Russian)
8. Skvortsova I. A. Multimodality and its impact on teaching a foreign language at a university. *Multilingualism in the Educational Space*, 2024, vol. 16, no. 3, pp. 327–334. (In Russian)

9. Titov S. A. «Gamification» of distance learning. *Cloud of science*, 2013, no. 1, pp. 21–23. (In Russian)
10. Filicheva T. B. et al. *Correction of speech disorders*, Moscow: Prosveshchenie Publ., 2010, 217 p. (In Russian)
11. Khoroshavina E. V. Inclusive literature as a means of sustainable development of society. *Libraries and environmental education: theory and practice*: collection of reports of the III International Online Conference under the auspices of the International Professional Forum (Moscow, October 31, 2024). Moscow: State Public Scientific and Technical Library of Russia, 2024, pp. 170–176. (In Russian)
12. Chetverikova T. Y. Schoolchildren with severe speech disorders as readers. Electronic resource. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2017, no. 11. URL: <https://e-koncept.ru/2017/470140.htm> (accessed: 01.08.2025). (In Russian)
13. Shulekina Yu. A. Comics in speech therapy technologies for the development of coherent speech in preschoolers and younger schoolchildren. *Concept and culture: the dialogue space of culture: linguistic personality. Text. Discourse*: collection of articles of the VI International Scientific Conference (Kemerovo-Yalta, September 25–27, 2016). Kemerovo State University; Humanitarian Pedagogical Academy (branch) V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Kemerovo-Yalta: Kemerovo State University, 2016, pp. 579–584. (In Russian)
14. Shulekina Yu. A. *Psycholinguistic analysis of semantic perception of speech utterance (in the context of speech pathology)*: the monograph. LAP Lambert Academic Publishing, GmbH&Co. KG, 2011, 218 p. (In Russian)

Информация об авторе

А. Р. Таскаева, бакалавр, Департамент социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Information about the author

A. R. Taskaeva, bachelor, the Department of Social and Psychological Technologies and Correctional and Developmental Methods, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Поступила: 07.11.2025

Одобрена после рецензирования: 07.12.2025

Принята к публикации: 07.01.2026

Received: 07. 11. 2025

Approved after review: 07.12.2025

Accepted for publication: 07. 01. 2026

Лингвистический аспект коррекционной работы логопеда ДОО по формированию лексики наречий

Тычковская Маргарита Сергеевна¹

¹Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. Введение. Статья посвящена актуальной проблеме современной логопедии – теоретическому обоснованию и практическому анализу лингвистического аспекта коррекционной работы по формированию лексики наречий у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации. *Методология.* В теоретической части статьи автор рассматривает многофункциональность наречий в структуре детской речи: их способность характеризовать действия, указывать на признаки предметов и качеств, выражать эмоциональные состояния и передавать точные пространственно-временные представления. Подчеркивается, что для детей с ОНР владение наречиями является необходимым условием для преодоления коммуникативных барьеров и успешной подготовки к школьному обучению. *Результаты исследования.* Работа обосновывает лингвистическую составляющую как неотъемлемую часть профессиональной деятельности учителя-логопеда, позволяющую уточнить закономерности формирования языка в сопоставлении с позициями речевого онтогенеза. Особое внимание в статье уделено качественному анализу семантических групп наречий. Автор подробно классифицирует выявленные лексемы по категориям: наречия места и направления, времени, образа действия, меры и степени, состояния (предикативные наречия), а также вопросительные и отрицательные наречия. *Заключение.* Детальный разбор каждого произведения позволяет логопеду осознанно подбирать дидактический материал, минимизируя риски информационной перегрузки дошкольников и обеспечивая плавное введение новых языковых конструкций в их активный словарь.

Ключевые слова: лексика, программные тексты, дошкольники с ОНР, художественный текст, логопедическая работа

Для цитирования: Тычковская М. С. Лингвистический аспект коррекционной работы логопеда ДОО по формированию лексики наречий // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 1 (29). – С. 148–159.

Linguistic aspect of correctional work of a speech therapist of a preschool educational institution on the formation of adverb vocabulary

Tychkovskaya Margarita Sergeevna¹

¹*Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia*

Abstract. Introduction. The article is devoted to an urgent problem of modern speech therapy – the theoretical justification and practical analysis of the linguistic aspect of correctional work on the formation of vocabulary of adverbs in older preschoolers with general speech underdevelopment in a preschool educational organization. *Methodology.* In the theoretical part of the article, the author examines the multifunctionality of adverbs in the structure of children's speech: their ability to characterize actions, indicate signs of objects and qualities, express emotional states and convey accurate spatial and temporal representations. It is emphasized that for children with ONP, knowledge of dialects is a prerequisite for overcoming communication barriers and successfully preparing for school. *Results of the study.* The work substantiates the linguistic component as an integral part of the professional activity of a speech therapist teacher, which makes it possible to clarify the patterns of language formation in comparison with the positions of speech ontogenesis. The article pays special attention to the qualitative analysis of semantic groups of adverbs. The author classifies the identified lexemes in detail into categories: adverbs of place and direction, time, mode of action, measure and degree, states (predicative adverbs), as well as interrogative and negative adverbs. *Conclusion.* A detailed analysis of each work allows the speech therapist to consciously select didactic material, minimizing the risks of information overload for preschoolers and ensuring the smooth introduction of new language structures into their active vocabulary.

Keywords: vocabulary, program texts, preschoolers with general speech underdevelopment, text, speech therapy

For citation: Tychkovskaya M. S. Linguistic aspect of correctional work of a speech therapist of a preschool educational institution on the formation of adverb vocabulary. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1 (29), pp. 148–159.

Введение. Актуальность заявленной нами проблематики обусловлена тем, что несформированная лексическая сторона речи влияет на взаимодействие детей с окружающими, что может приводить к ограничению их коммуникации со сверстниками и взрослыми. Поэтому совершенствование лексики наречий у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) на логопедических занятиях в детском саду является приоритетной задачей, а именно: обогащение словарного запаса. Необходимо вводить новые наречия в речь детей, объясняя их значение и контекст использования, развивать навыки употребления наречий в речи, посредством игр и игровых упражнений формировать грамматические навыки – обучать детей правильному употреблению наречий в зависимости от контекста и синтаксической структуры предложений, способствовать применению детьми наречий в процессе общения со сверстниками, посредством создания речевых ситуаций.

Это позволит дошкольникам активно обогащать свою речь наречиями, делая ее связной, точной и выразительной, что, в свою очередь, улучшает их коммуникативные навыки. Эта задача включает в себя следующие основные аспекты: семантическое разграничение – обучение детей пониманию и различению значений наречий, относящихся к разным группам. Например, различать группы наречий места – далеко, близко – от группы наречий времени – скоро, поздно. Формирование навыка правильного употребления наречий в предложении, их согласования с глаголами и прилагательными (например: бежать быстро, очень красивый), активизация словаря – перенос пассивного запаса наречий в активный для совершенствования своей речи и создания более подробных описаний и рассказов. Развитие пространственно-временных представлений – работа с наречиями, обозначающими пространство («впереди», «сзади») и время («вчера», «завтра»). Кроме того, усвоение наречий способствует развитию важных мыслительных процессов. Таким образом, освоение наречий как части речи и их активное использование в речи – важный шаг к успешному изучению грамматики и синтаксиса в начальной школе.

Ключевым компонентом успешного решения данной задачи является системный и комплексный подход, охватывающий когнитивное развитие ребенка.

Из ФГОС ДОО ОВЗ известно, что раздел лексики, изучаемой на этапе дошкольного обучения, весьма обширен. В содержание разделов включаются разные части речи, в том числе существительные, прилагательные, глаголы, наречия. Значимость наречий в словаре дошкольников проявляется в том, что они выполняют различные функции в речи: характеризуют действия, указывают признак имени существительного, обозначают меру или степень качества имени прилагательного, распространяют предложения, выражают состояние и настроение, передают представления о месте и времени.

Методология. Словарь наречий содействует развитию устной и письменной речи, расширяет словарный запас в целом, улучшает понимание художественных произведений, способствует развитию выразительности речи.

Из лингвистической и психолингвистической литературы В. К. Орфинской [5], С. Н. Цейтлин [9; 10], Т. В. Ахутиной [2], Ф. А. Сохина [8] известно, что наречия в структуре детской речи выполняют следующие функции: обозначают признак действия, качества или предмета (например: быстро бежать, медленно ползти), помогают выразить состояние, эмоции, настроение, свое отношение к окружающему миру. Большинство наречий, образованных от существительных, принадлежат к разговорно-бытовой речи (вдобавок, наоборот).

Также наречия помогают в формировании причинно-следственных связей (например: «Я шёл медленно, потому что устал»). Изучая наречия, дети развивают свои познавательные способности, учатся классифицировать и систематизировать информацию об окружающей действительности.

Освоение наречий помогает детям лучше понять, как устроены предложения и из каких частей они состоят. Это укрепляет их представления о связи между словами и повышает навыки в построении сложных синтаксических конструкций. Данный вопрос актуален для следующей ступени обучения – школы, где учащиеся смогут применить свои лингвистические знания и языковые навыки в чтении и на письме [3; 7; 11; 12]. Помимо этого, наречия в речи развивают логическое мышление, поскольку дошкольники учатся ассоциировать действия с их качествами, например, объясняя, почему действие было выполнено с определенной скоростью.

Таким образом, владение наречиями является показателем высокого уровня владения языком, сформированности лексического и грамматического строя речи, развитости речевых навыков для осуществления полноценной коммуникации.

Проблематика рассматриваемой нами темы обусловлена тем, что у старших дошкольников с ОНР словарь наречий находится только на стадии формирования, и дети мало употребляют их в своей речи, что вызывает ряд ограничений для осуществления полноценного общения со сверстниками, и освоения программы ДОО.

Теоретическая значимость изучения лингвистического аспекта коррекционной работы учителя-логопеда ДОО обусловлена тем, что лингвистическая составляющая – это неотъемлемая часть в профессиональной деятельности логопеда, связанная с изучением языковых процессов и особенностей их формирования у детей в сопоставлении с языковой нормой и позициями речевого онтогенеза.

Практической значимостью изучения лингвистического аспекта заявленной нами проблематики выступает уточнение знания о закономерностях формирования языка у детей дошкольного возраста, что позволяет обогатить и повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса в части воздействия на языковые процессы.

Цель представленного в статье исследования связана с изучением распространенности лексики наречий в текстах для дошкольников с ОНР. В соответствии с ней был выбран метод контент-анализа.

Тексты выбирались исходя из возрастной группы детей, их речевых нарушений, опираясь на программу ФАОП ДОО ТНР [5]. Также применялись авторские программы: «Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» [4]; «Приложение к Адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с ТНР № 2» [6]. В данных программах в образовательных областях «Художественно-эстетическое развитие» отражен примерный перечень литературных произведений для старших дошкольников, имеющих тяжелые речевые нарушения.

Нами выбраны следующие тексты: «Берёза» С. А. Есенина, «Бобик в гостях у Барбоса» Н. Н. Носова, «Гуси-лебеди», «Домик с трубой» Ю. П. Мориц, «Дудочка и кувшинчик» В. П. Катаева, «Есть такие мальчики» А. Л. Барто, «Косточка» Л. Н. Толстого, «Крылатый, мохнатый да масляный» (в обработке И. В. Карнауховой), «Лесные домишки» В. В. Бианки, «Лиса и кувшин» (в обработке О. И. Капицы), «По щучьему веленью» (в обработке А. Н. Толстого), «Родные просторы» В. А. Степанова, «У кровати» М. И. Цветаевой.

Ключевая задача – произвести оценку представленности наречий в текстах. Для этого осуществлялся подсчет в каждом тексте количества слов и количества наречий, высчитывался процент наречий по формуле, где число всех слов (x) – 100 %, число наречий – а; формула: $\% \text{ наречий} = 100a : x$. Производилась оценка распространенности групп наречий по каждому тексту и обобщенно по всем. Результаты по каждому тексту давались в % (средний показатель).

Результаты исследования, обсуждение. Количественный анализ показал, что наречия как часть лексического наполнения текстов представлены во всех охваченных нами произведениях (рис. 1). Наибольший процент наречий обнаружен в тексте «Есть такие мальчики» (14 %), наименьший – в текстах «Дудочка и кувшинчик» (3 %) и «По щучьему веленью» (3 %).



Рис. 1. Распространенность наречий в программных художественных текстах для дошкольников, в %

Кроме того, на основе практических данных удалось получить картину представленности групп наречий в художественных текстах, с которыми дошкольники с ОНР знакомятся в период посещения детского сада (рис. 2).

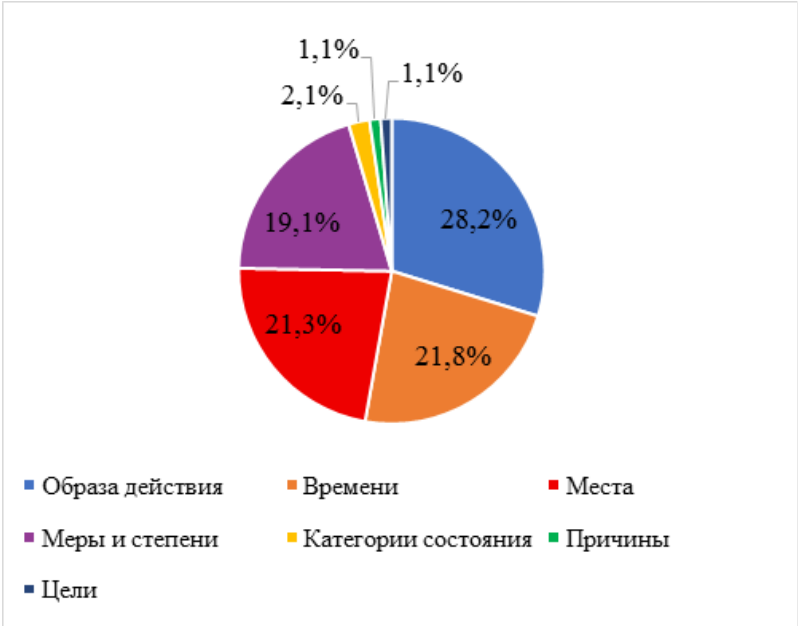


Рис. 2. Представленность основных групп наречий в программных художественных текстах для дошкольников, в %

Качественный анализ позволил раскрыть наполняемость каждой из выделенных групп наречий.

В сказке *«Гуси-лебеди»* присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия места (и направления). Эта группа является наиболее многочисленной, так как сюжет строится на перемещении героини и погоне: туда-сюда (направление), вдалеке (место), тут (место/время), куда (вопросительное направление), дальше (направление), домой (направление), кругом (место), мимо (направление), навстречу (направление), недалеко (место).

- Наречия образа действия. Описывают, как именно совершается действие: опять (повтор действия), вдруг (внезапность действия), поскорее (способ действия), скорее (способ действия), вместе (способ действия).

- Наречия времени. Указывают на время действия или его продолжительность: давно, долго, покуда (в значении «пока»), вот-вот (ближайшее будущее).

- Наречия состояния (качественные). Описывают состояние или качество: худо (каково будет).

- Наречия меры и степени. Указывают на степень проявления признака или действия: только (ограничение), уж (усиление, в значении «уже»).

- Наречия цели. Указывают на причину или цель действия: зачем (вопросительное).

В стихотворении *«Домик с трубой»* Ю. П. Мориц присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия времени. Указывают на время совершения действия: зимой (согревая зимой небосвод), теперь (чтобы теперь у него побывать).

- Наречия меры и степени. Указывают на степень проявления признака: очень (очень мне нравился).

- Наречия образа действия. Указывают на способ совершения действия: вместе (в сказку отправился вместе с трубой).

- Наречия состояния (предикативные наречия). Выступают в роли сказуемого в безличном предложении: жалко (жалко, что этот дымок голубой...)

В стихотворении *«У кровати»* М. И. Цветаевой присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия места. Указывают на место происхождения или служат относительным/указательным наречием места: там, где (в строке «Там, где шиповник рос...»)

- Наречия времени. Обозначают время действия: вечером, раз (в значении «однажды» – «Раз прилетел ангелок»).

- Наречия образа действия (как?). Описывают манеру, темп или характер совершенного действия: тихо, скорей (восклицание «В горы скорей!») – выражает призыв/поскорее, то есть способ действия/темпы.

В стихотворении *«Берёза»* С. А. Есенина присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия места. Указывают на местонахождение или направление действия: кругом (обходя кругом), под (указывает на место).

- Наречия образа действия. Указывают на способ или манеру совершения действия: лениво (а заря, лениво обходя...), точно.

В стихотворении *«Родные просторы»* В. А. Степанова присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия времени: долго-долго-долго (выражает длительность), тогда (указание на время: «То увидим мы тогда»), тогда.
- Наречия места: где (относительное наречие места в строке «Тундру, где звенит весна»).

В сказке *«По шучьему веленью»* (в обработке А. Н. Толстого) присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия места/направления «Где? Куда? Откуда?»: домой, в гору, в избу, в печь, в лес, по деревне, по тому городу.
- Наречия времени: один раз, только (в значении «только что / как только»), потом / «Прошло много ли, мало ли времени» (временные конструкции).
- Наречия образа действия (манеры, способа) «как?»: потихоньку, так быстро (в сочетании «Да так быстро»), насилу (в смысле «с трудом» – частично и мера/образ действия).
- Наречия повтора / частоты: опять (повтор действия).
- Наречия меры и степени: много, мало, больше (в устойчивых сочетаниях «много ли, мало ли» и т. п.), насилу (в функции «с трудом», близко к мерной категории).

В рассказе *«Лесные домишки»* В. В. Бианки присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия места/направления: высоко, туда, сюда, вниз, вверх, в сторону, кругом, сзади, внизу, прямо, прочь, там, рядом, вон, перед (глазами), ближе.
- Наречия времени: вдруг, скоро, потом, сейчас, затем, однажды / один раз (семантически), мигом.
- Наречия образа действия (как?): проворно (в значении «проворная» – от слова; в тексте видно поведение «От всех увертывается»), без оглядки, насилу-насилу, горько (в «горько заплакала»), резко / шумно / тихо – стилистические варианты (в тексте: свистят, мелькают – контекст манеры).
- Наречия меры и степени: очень уж, совсем, насилу (в значении «с трудом»), прямо (в значении «как раз / ровно»).
- Вопросительные и относительные наречия: где (в «Где ж ей было запомнить?»), куда (вопрос «Куда ты спешишь?»), как (в «Как тут быть?»).
- Указательные/демонстративные наречия и частицы с адвербиальной функцией: вот, вон, там, здесь.

- Предикативные/оценочные наречия (наречия состояния): жутко (в «Жутко стало»), трудно (в «Трудно же будет тебе...»), жаль (в «Жаль, что не привыкла!»).

В сказке *«Дудочка и кувшинчик»* В. П. Катаева присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия места/направления: здесь, там, рядом, вон, прочь, ближе, перед (глазами).
- Наречия времени: вдруг, скоро, пока, только, сейчас же.
- Наречия образа действия (манеры, способа): хорошо (в «Ты хорошо искала?» – манера/качество действия), насилу.
- Наречия меры и степени: очень (в «здесь очень много»), совсем, всего-навсего, довольно, несколько (в «несколько шагов»): указывают степень, количество или интенсивность.
- Наречия повторности/частоты: опять, ходила-ходила (выражает повтор).

- Вопросительные и относительные наречия: где (в относительном значении «Где земляника не прячется?»), как (в вопросе/восклицании «Как же в нем спать?»).
- Указательные/демонстративные наречия и частицы с адвербиальной функцией: вот, туда, сюда, тут, вот он.
- Модальные/вероятностные и оценочные наречия: наверное (в «Ты мне, наверное, выбрала...»), жаль (в «Жаль, что не привыкла!»), трудно (в «Трудно же будет...»)

В сказке-рассказе Н. Н. Носова «*Бобик в гостях у Барбоса*» присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

• Наречия образа действия: куда-то, в окно (в данном случае «в окно» выполняет функцию обстоятельства образа действия, указывая, как смотрел), по сторонам, по улице, во дворе, вместе, никуда, просто, на работу, прямо, в окно, в доме, в конуре, в комнате, тик-так да тик-так (звукоподражательные наречия, указывающие на образ действия), внизу.

• Наречия места: дома (в предложении «А Барбос дома остался»), куда-то (убежал куда-то), где (в предложении «Ходи где хочешь» – союзное слово, но в функции обстоятельства места), туда (посадил туда каких-то двух собак), тут («Чудно тут у вас!»), в сторону (отошёл в сторону).

• Наречия времени: однажды (однажды дедушка ушёл на работу), потом (он почесал лапой за ухом, потом увидел...), теперь («Ну вот, теперь их уже двое!»).

• Наречия меры и степени: неплохо (Ваське тоже неплохо), только (а на самом деле они просто стучат), даже («А меня даже в коридор хозяева не пускают!»).

• Наречия причины: поэтому (поэтому должен жить в конуре).

• Наречия цели: для чего («А для чего они? Для чего гребешок?»).

• Вопросительные наречия: куда («Эй, Бобик, куда бежишь?»), чего («А ты чего дома сидишь?»), как («Как – ходят? Как они могут драться! Как это – причёсываться?»), где (ходи где хочешь – союзное слово), для чего («А для чего он?»).

• Отрицательные наречия: никогда («Разве ты часов никогда не видел?»), нельзя (мне нельзя), нет (никого дома нет).

• Утвердительные наречия: да («Да, у нас квартира хорошая»), верно («Верно, похожа!»).

В стихотворении «*Есть такие мальчики*» А. Л. Барто присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

• Наречия времени (Когда?), вот-вот (расплатется) – очень скоро, немедленно, теперь (неузнаваем) – сейчас, в настоящее время, вдруг (как расхохочется) – неожиданно, внезапно.

• Наречия образа действия (Как? Каким образом?): хорошо (мы хмурим брови) – правильно, так, как надо, звонче (хохочет) – более звонко (сравнительная степень от «звонко»), сильнее (хмурим брови) – более сильно (сравнительная степень от «сильно»).

• Наречия меры и степени (Насколько? В какой степени?): тоже (стали хмуриться / выпятила губы) – так же, аналогично, даже (маленькая Люба) – усилительная частица, иногда относят к наречиям меры/степени, всего-то (года два) – лишь, только (ограничительное).

• Модальные наречия: неужели (Я такой?) – выражает сомнение, удивление (по сути, является модальной частицей, но часто рассматривается в этой категории).

• Слова категории состояния (предикативные наречия): нету (сил), нет (в данном контексте выступает как сказуемое в безличном предложении).

В рассказе *«Крылатый, мохнатый да масляный»* (в обработке И. В. Карнауховой) присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия образа действий: хорошо (хорошо жили; хорошо в печи огонь горит; хорошо поёшь), мелко (мелко нагрызу), так (так они жили; так всегда бывает; так они живут), прыг-скок, еле (еле от лисы вырвался; еле выскочила), дрожмя (хвостик дрожмя дрожит), по-старому (по-старому: воробей еду приносить).

- Наречия времени: бывало (бывало, воробей с охоты воротится...), раз (только раз призадумался), потом (а потом на печь заберётся), завтра («Завтра же работу поменяем!»), утром (на другой день утром блин пошёл на охоту), всё (а щи всё не жирны), тут (тут блин и говорит; тут воробей со стыда под лавку забился), всегда (так всегда бывает), снова (да и стали снова жить-поживать).

- Наречия меры и степени: горазд («Горазд горяча!»), больше («Не бывать больше этому!»), ещё, пуще (ещё пуще заплакали), ближе (а сама ближе подбирается).

- Наречия места: навстречу (а навстречу ему Лиса), домой (домой побежал), дома («А дома-то что делается!»).

- Вопросительные наречия: как («А они как работают?»), «Как, – думает, – блин щи варил? Да как прыгнет, да как фыркнет, да как ухватит»), куда («Ты куда, блинок, бежишь-спешишь?»).

- Ограничительные наречия: только (только раз призадумался; а только к вечеру за обед берётся) – ограничительное наречие.

В рассказе *«Лиса и кувшин»* (в обработке О. И. Капицы) присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия места: домой (пора бы и домой), в кусты («Куда спрятала?» – указывает на место), в него («Куда всунула?» – указывает на место), за собой («Куда утянул?» – указывает на место).

- Наречия меры и степени: полно (полно тебе баловать), чество («Как?» – указывает на способ, но в данном контексте скорее на меру «достойно», «честно»).

- Наречия образа действия: так («Не отстанешь чеством, так я тебя утоплю!»).

В рассказе *«Косточка»* Л. Н. Толстого присутствуют наречия, относящиеся к следующим основным группам:

- Наречия времени: никогда (Ваня никогда не ел слив), всё (и всё нюхал их; он всё ходил мимо слив), тогда (тогда отец сказал).

- Наречия меры и степени: очень (и очень они ему нравились; очень хотелось съесть).

- Наречия образа действия: тоже (и сказал тоже) – наречие образа действия (в значении «также», «вдобавок»), нехорошо (это нехорошо).

Заключение. В результате проведенного экспериментального исследования на основе метода контент-анализа удалось получить новые данные о распространенности наречий в художественных произведениях для старших дошкольников с ОНР. Эти данные вносят существенный вклад в разработку различных аспектов профессиональной деятельности логопеда ДОО.

Знание о распространенности наречий в художественных произведениях полезно для обеспечения индивидуальных программ логопедических занятий, направленных на постепенное освоение детьми этой сложной части речи. Такой подход влияет на плавное введение новых языковых категорий и конструкций с наречиями в языковой опыт детей, способствует совершенствованию активного и пассивного словаря и вместе с тем минимизирует риски перегрузки дошкольников с ОНР из-

быточной информацией. Чем чаще дети сталкиваются с образцами использования наречий в тексте, тем легче усваивают абстрактные категории, обозначенные наречиями.

Анализируя частоту и разнообразие наречий в художественной литературе для дошкольников, логопед осознанно подходит к выбору дидактического материала для коррекционной работы, учитывая возрастные особенности развития, особые образовательные возможности и потребности детей, их интересы и кругозор.

Таким образом, погружение в лингвистический аспект изучения лексики должно стать для логопеда обязательной частью профессиональной деятельности, равно как и профессиональной подготовки на всех ее этапах.

Список источников

1. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1022 // Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/> (дата обращения: 01.10.2025).
2. Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: ЛЕНАНД, 2023. – 218 с.
3. Киселева Н. Ю., Шулекина Ю. А. Пути адаптации логопедического инструментария к современным образовательным условиям // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-3. – С. 72–80.
4. Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – Изд. 3, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО.. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 200 с.
5. Орфинская В. К. Методика работы по формированию морфологической системы языка у детей с нарушениями речи // Логопедия: методическое наследие. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 127 с.
6. Приложение к Адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с ТНР № 2 Л. П. Ваганова. Рабочая программа по организации образования детей с ТНР 5–6 лет. – М., 2023. – 57 с.
7. Соколова О. Ю., Тюрина Н. Ш., Хорошавина Е. В. Выражение внутреннего через внешнее. Искусство в контексте формирования инклюзивной культуры // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 202–205.
8. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: МПСУ, 2014. – 224 с.
9. Цейтлин С. Н. Лингвистика детской речи: некоторые актуальные проблемы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2017. – № 183. – С. 7–14.
10. Цейтлин С. Н. Очерки по онтолингвистике. – 2-е изд. – М.: Языки славянской культуры, 2018. – 584 с.
11. Шулекина Ю. А. Параметры оценки языковой и речевой семантики // Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблематика, исследования, квалиметрия: межвузовский сборник статей. – М.: Спутник +, 2012. – С. 9.
12. Shulekina Ju. Language competence of children with speech disorders (interdisciplinary aspect) // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – 2012. – № 3 (5). – Р. 34–38.

References

1. *Federal Adapted Educational Program for Preschool Education for Students with Health Impairments. Electronic resource*: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 24, 2022, no. 1022. Garant. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/> (accessed: 01.10.2025). (In Russian)
2. Akhutina T. V. *Speech Generation: Neurolinguistic Analysis of Syntax*. Moscow: LENAND, 2023, 218 p. (In Russian)
3. Kiseleva N. Y., Shulekina J. A. Ways of adapting speech therapy tools to modern educational conditions. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2017, no. 55-3, pp. 72–80. (In Russian)
4. Nishcheva N. V. *Comprehensive educational program of preschool education for children with severe speech disorders (general speech underdevelopment) from 3 to 7 years of age*. Ed. 3, revised and supplemented in accordance with the Federal State Educational Standard DO. Saint-Petersburg: Detstvo-Press Publ., 2019, 200 p. (In Russian)
5. Orfinskaya V. K. *Methods of work on the formation of the morphological system of language in children with speech disorders*. Speech therapy: methodological heritage. Moscow: VLADOS Publ., 2015, 127 p. (In Russian)
6. *Appendix to the Adapted educational program of preschool education for children with TNR No. 2 by L. P. Vaganova. The work program on the organization of education of children with TNR 5–6 years*. Moscow, 2023, 57 p. (In Russian)
7. Sokolova O. Y., Tyurina N. S., Khoroshavina E. V. Expression of the inner through the outer. Art in the context of the formation of inclusive culture. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 81-1, pp. 202–205. (In Russian)
8. Sokhin F. A. *Psychological and pedagogical foundations of preschool children's speech development*: textbook. Manual. 2nd ed. Moscow: MPSU, 2014, 224 p. (In Russian)
9. Tseitlin S. N. Linguistics of children's speech: some actual problems. *Bulletin of RSPU named after A. I. Herzen*, 2017, no. 183, pp. 7–14. (In Russian)
10. Tseitlin S. N. *Essays on ontolinguistics*. 2nd ed. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2018, 584 p. (In Russian)
11. Shulekina J. A. Assessment parameters of linguistic and speech semantics. J. A. Shulekina. *Modern methods of psychological and pedagogical diagnostics of children with disabilities: problems, research, qualimetry*: Interuniversity collection of articles. Moscow: Sputnik + Publ., 2012, p. 9. (In Russian)
12. Shulekina Ju. Language competence of children with speech disorders (interdisciplinary aspect). *Bulletin of Education and Science. Pedagogy. Psychology. Medicine*, 2012, no. 3 (5), pp. 34–38. (In Russian)

Информация об авторе

М. С. Тычковская, воспитатель частного детского сада, Департамент социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Information about the author

M. S. Tychkovskaya, private kindergarten teacher, the Department of Social and Psychological Technologies and Correctional and Developmental Methods, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Поступила: 07.11.2025

Одобрена после рецензирования: 07.12.2025

Принята к публикации: 07.01.2026

Received: 07. 11. 2025

Approved after review: 07.12.2025

Accepted for publication: 07. 01. 2026

АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



«Конструктивные педагогические заметки» – официальное научное издание, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

«Конструктивные педагогические заметки» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом научной новизны и качества их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в редакции научного издания в течение 5 лет.

Требования к рукописям статей:

1. Содержание рукописи статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

2. Метаданные статьи на русском и английском языках: сведения об авторе (для каждого автора/ соавтора: ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город); название статьи; аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы; ключевые слова (не менее 5).

3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

4. В конце статьи приводится список литературы, на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Указание на источники списка литературы оформляется сплошной нумерацией по всей статье, размещается в квадратных скобках после цитаты на со-ответствующий источник. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

5. Статьи отправлять по адресу: kon_ped_zam@mail.ru

6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.

Почтовый адрес: г. Куйбышев, 632387, ул. Молодёжная, дом 7 (редакция журнала «Конструктивные педагогические заметки»)