

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



**№ 1 (25) 2025**

**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. Илюк 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. 7,4. Уч.-изд. л. 5,8. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 05.04.2025. Сайт журнала <a href="https://kf-journal.ru/">https://kf-journal.ru/</a>
---	--

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Мартусевич О. С.</i> Игровые технологии как средство повышения мотивации на уроках русского языка как иностранного.....	5
<i>Ольховская Ю. И.</i> Применение технологии развития критического мышления при изучении творчества В. С. Высоцкого в школе.....	13

### МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Курулёнок А. А., Курулёнок Ю. С.</i> О некоторых вопросах преподавания русского языка как иностранного в Китае (из опыта работы в Чжэцзянском университете Юеся, г. Шаосин).....	22
<i>Мартусевич О. С.</i> Игры в современной методике обучения иностранным языкам.....	30
<i>Слепцова Н. А., Слепцова М. В.</i> Оценка эффективности достижения образовательной цели методами визуализации учебной информации .....	38
<i>Шагаева С. А.</i> Эффективные приемы развития беглости речи на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта работы в корейской аудитории).....	46
<i>Шерехова О. М.</i> Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку студентов-первокурсников медицинского вуза .....	54

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

<i>Мезенцева О. И.</i> Возможности теории решения изобретательских задач в развитии творческого мышления дошкольников .....	61
<i>Сухорукова М. Г.</i> Гендерные особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.....	69

### МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кузнецова Е. В.</i> Социально-психологические детерминанты нарушения эмоционального благополучия младших школьников .....	75
--	----

# CONTENT

## TECHNOLOGIES IN EDUCATION

<i>Martusevich O. S.</i> Game technologies as a means of increasing motivation in Russian as foreign language lessons.....	5
<i>Olkhovskaya J. I.</i> Applying the technology of critical thinking to the study of V. S. Vysotsky's creative work at school .....	13

## METHODOLOGY OF MODERN EDUCATION

<i>Kurulenok A. A., Kurulenok I. S.</i> About some issues of teaching Russian as a foreign language in China (work experience at Zhejiang Yuexiu University, Shaoxing).....	22
<i>Martusevich O. S.</i> Games in modern methods of teaching foreign languages .....	30
<i>Sleptsova N. A., Sleptsova M. V.</i> Evaluation of the effectiveness of achieving an educational goal by visualization methods of educational information .....	38
<i>Shagaeva S. A.</i> Some effective techniques for developing fluency in Russian as a foreign language classes (the experience of teaching in a Korean classroom).....	46
<i>Sherekhova O. M.</i> Professionally oriented approach to foreign language teaching of first-year medical students.....	54

## PRE-SCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING

<i>Mezentseva O. I.</i> Possibilities of the theory of solving inventive problems in the development of creative thinking of preschool children .....	61
<i>Sukhorukova M. G.</i> Gender characteristics of the emotional sphere of senior preschool children.....	69

## INTERDISCIPLINARY ISSUES OF MODERN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

<i>Kuznetsova E. V.</i> Social-psychological determinants of violation of emotional well-being of junior schoolchildren .....	75
---	----

Научная статья

УДК 372.881.1

## **Игровые технологии как средство повышения мотивации на уроках русского языка как иностранного**

**Мартусевич Ольга Сергеевна<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Петрозаводский государственный университет  
Петрозаводск, Россия*

*Аннотация.* Современные образовательные реалии требуют от педагогов применения новых подходов к обучению, способствующих активизации интереса студентов к процессу изучения иностранного языка. Опираясь на теоретические исследования и практический опыт, статья демонстрирует, как игровые технологии могут быть интегрированы в учебный процесс для достижения более высоких результатов в обучении. Согласно полученным результатам правильно подобранные игровые задания значительно увеличивают мотивацию учащихся и углубляют их интерес к изучению русского языка.

*Ключевые слова:* игровые технологии; повышение мотивации; изучение иностранных языков; игровое обучение; интерес; русский язык как иностранный

*Для цитирования:* Мартусевич О. С. Игровые технологии как средство повышения мотивации на уроках русского языка как иностранного // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 1 (25). – С. 5–12.

Scientific article

## **Game technologies as a means of increasing motivation in Russian as foreign language lessons**

**Martusevich Olga Sergeevna<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Petrozavodsk State University  
Petrozavodsk, Russia*

*Abstract.* Modern educational realities require the use of new teaching approaches that enhance students' interest in learning foreign languages. Based on theoretical research and practical experience, the article demonstrates how game technologies can be integrated into the learning process to achieve better learning outcomes. According to the results, correctly selected game tasks significantly increase the motivation of students and deepen their interest in learning Russian as foreign language.

*Keywords:* game technologies; increasing of motivation; foreign language learning; game training; interest; Russian as foreign language

*For citation:* Martusevich O. S. Game technologies as a means of increasing motivation in Russian as foreign language lessons. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 1 (25), pp. 5–12.

**Введение.** В современном обществе изучение иностранных языков сохраняет свою актуальность. Владение иностранными языками не только облегчает межкультурное взаимодействие, но и открывает доступ к получению образования за рубежом, как следствие, расширяет возможности карьерного роста в любой сфере. Кроме того, изучение языка – это не только полезный навык, но и процесс, который развивает мышление, память и когнитивные способности. Это может повысить общую интеллектуальную гибкость и способность к решению проблем. Однако далеко не все люди понимают, какую большую роль играет иностранный язык в их жизни. В связи с этим проблема повышения мотивации к изучению языка занимает важное место в образовательном процессе.

**Постановка проблемы.** Современные тенденции в образовании свидетельствуют о том, что сейчас в центре образовательного процесса находятся ученик, его уникальная личность и его познавательная деятельность. В связи с этим главной задачей, которая стоит перед преподавателем, является подбор наиболее эффективных средств и методов организации учебного процесса для раскрытия максимального потенциала учащихся. Для достижения этой цели современная педагогика предлагает большой спектр различных педагогических технологий.

В последнее время возрастает интерес к применению игровых технологий на занятиях, в том числе и на уроках иностранного языка. Неоспоримым фактом является то, что игровые методы и приемы не заменяют полностью традиционные методы обучения, но они дополняют их, позволяют достигнуть более высоких результатов там, где традиционные методы не справляются. Это связано с тем, что игра обладает очень большим мотивационным потенциалом.

**Цель.** В этом контексте цель данной статьи – описать и проанализировать опыт использования игровых технологий на примере занятий по русскому языку как иностранному.

**Методология.** Для достижения цели использовались следующие методы: анализ научной и учебно-методической литературы, выявление и описание роли игровых технологий в повышении мотивации у учащихся, наблюдение, опрос студентов, сравнительный анализ результатов.

**Обзор литературы по проблеме.** Мотивация является ключевым фактором в образовательном процессе, от которого зависит то, насколько быстро и эффективно будет усваиваться учащимися изучаемый материал. Именно поэтому проблема заинтересованности студентов в процессе обучения активно изучается.

Существует множество подходов к определению мотивации, ее структуры и факторам, которые оказывают на нее влияние. Наиболее общее определение можно найти в словаре медицинских терминов. Согласно ему мотивация – субъективно окрашенное состояние, возникающее на основе активации мозговых структур, побуждающее человека совершать действия, направленные на удовлетворение своих потребностей [10].

Мотивация складывается из внутренних и внешних мотивов. Внутренними мотивами называют мотивы, которые непосредственно связаны с самой деятельно-

стью [9]. Если говорить об изучении иностранных языков, то под внутренними мотивами будет пониматься интерес студентов к языку и процессу обучения в целом. Под внешними мотивами подразумеваются иные мотивы, побуждающие индивида к конкретной деятельности. В качестве таких мотивов могут выступать саморазвитие, самоутверждение, престиж, достижения и похвала.

Исследователями рассматривались различные методы, которые можно использовать для стимуляции заинтересованности учащихся к предмету. Например, в качестве одного из наиболее эффективных и практико-ориентированных методов предлагается организация нестандартных уроков. Нестандартные уроки представляют собой инновационные подходы к преподаванию образовательных дисциплин. Основная задача данных уроков заключается в том, чтобы разнообразить учебный процесс и привлечь внимание обучаемых через творческий подход [7].

Наиболее распространенными видами нетрадиционных уроков иностранного языка, по мнению В. И. Андреева, являются урок-игра, урок-сказка, урок-соревнование, урок-имитация, урок-спектакль, урок-экскурсия, интернет-урок, видеоурок, урок-интервью и т. д. [2].

Другим действенным способом повышения мотивации к изучению иностранного языка является использование песенного материала на уроках. Данный подход способствует более глубокому усвоению языкового содержания благодаря активации механизмов непроизвольного запоминания, что, в свою очередь, способствует увеличению объема и прочности запоминаемой информации [7]. С помощью внедрения песенного материала на занятиях можно повторить и активизировать ранее изученный лексический материал, а также изучить и закрепить грамматические конструкции в увлекательной для студентов форме.

Чтобы дольше удерживать внимание учеников на занятии и сохранять интерес к процессу обучения, рекомендуется применять различные форматы работы. Это могут быть индивидуальные задания, работа в парах и групповые форматы работы. При этом все эти формы могут быть использованы в рамках одного занятия. Постоянная смена деятельности позволяет переключать внимание учащихся и снижает риск переутомления и усталости (что часто происходит при монотонной и однообразной работе) [4].

Важную роль в повышении мотивации также играет использование интерактивных материалов. Например, использование различных видеоматериалов, различных видов тестирования, наглядности в виде картинок или презентаций помогут обучаемым лучше понимать изучаемый материал, а также поддерживать интерес к нему [6].

Таким образом, многие исследователи приходят к тому, что для того, чтобы повысить заинтересованность к изучению предмета, в частности иностранных языков, эффективнее всего комбинировать на занятии разные форматы работы (индивидуальный, парный, групповой форматы), давать нестандартные и креативные задания, которые помогают раскрыть творческий потенциал учащихся, а также применять разнообразные интерактивные методы. Всеми этими характеристиками обладают игровые технологии.

**Результаты исследования, обсуждение.** Для формирования внутреннего мотива к изучению иностранного языка сам процесс обучения должен вызывать интерес. В силу своей занимательности игровая деятельность способна вовлечь в учебный процесс всех обучающихся, превратить изучение языка в приятный и увлекатель-

ный процесс, что в свою очередь будет способствовать повышению учебной мотивации. Кроме того, игры обеспечивают необходимую для эффективного обучения интерактивность (моментальную обратную связь), что делает их привлекательными для студентов, наблюдающих результат учебной деятельности «здесь и сейчас» [5].

Применение игровых заданий на уроках также помогает разнообразить работу с материалом. Большое разнообразие игровых заданий позволяет сочетать разные форматы работы на уроке (индивидуальный, парный, групповой), а также дополнять классические учебные пособия дополнительными интерактивными материалами (карточки, видео, таблицы, презентации и др.). Все это способствует более активному участию учащихся в процессе и более эффективному усвоению материала. Хорошо усвоенный материал будет чаще и увереннее использоваться студентами в своей повседневной речи. Также в процессе игры обеспечивается многократное повторение изученного материала, происходит автоматизация речевых навыков и развивается навык самоконтроля, что позволяет совершать меньше ошибок в речи. Как следствие, успех в решении повседневных коммуникативных задач будет стимулировать дальнейшую мотивацию к изучению иностранного языка.

Нередко интерес к изучению иностранного языка связан с интересом к культуре и традициям страны изучаемого языка. Игровые технологии позволяют расширить знания о стране и культуре и преподнести лингвострановедческий материал в увлекательной форме. К примеру, вместо чтения учебников по истории студентам можно предложить посмотреть видео о стране и ее культуре, а после провести лингвострановедческий квиз по изученному материалу. Благодаря игровому формату подачи материала студенты смогут запомнить больше информации.

Очень важно также отметить, что игровые методы помогают создать благоприятный психоэмоциональный фон на занятии. Нередко студенты, только начавшие изучение иностранного языка, боятся на нем говорить, у них формируются психологические зажимы и барьеры, из-за чего развитие речевых навыков идет очень медленно. Игровой формат занятия позволяет снять существующее психологическое напряжение и создать благоприятную обстановку для формирования и развития коммуникативной компетенции. В процессе игры создается непринужденная, приближенная к ситуации реального общения обстановка, в которой наиболее полно реализуется коммуникативный потенциал учащихся, и таким образом снимается языковой барьер.

В настоящее время существует большой выбор разных игровых заданий и материалов, которые можно использовать на уроках, чтобы сделать их более интересными и увлекательными.

Далее будет рассмотрен пример внедрения игровых технологий на уроке русского языка как иностранного в мононациональной группе студентов начального уровня, которые учатся в России на нелингвистической специальности.

Главная задача на начальном уровне, которая стоит перед преподавателем русского языка как иностранного, – научить студентов применять полученные знания в повседневной коммуникации. Очень часто прогресс в развитии речевых навыков идет довольно медленно по ряду причин. Во-первых, многие иностранные студенты, приезжающие учиться в российские вузы на нелингвистические специальности, изначально обладают низкой мотивацией к изучению русского языка. Во-вторых, если группа мононациональная, у студентов есть язык-посредник, который на начальном этапе они будут использовать чаще, чем русский при обсуждениях на за-



нениях и в повседневной коммуникации между собой, что снижает возможности для естественного закрепления изученного материала. И в-третьих, на начальном уровне студенты сталкиваются с большими объемами новой и сложной для них информации на незнакомом для них языке, что приводит к быстрой утомляемости на занятии и потере концентрации. Решить эти проблемы поможет внедрение игровых заданий на уроках.

Рассмотрим занятие, которое проводилось по теме «Дом и квартира». В ходе изучения этой темы студенты должны научиться рассказывать о своем доме или квартире, описывать свою комнату и предметы в ней, обсуждать ремонт или перестановку в квартире/комнате, а также спрашивать или уточнять информацию о квартире и предметах в ней при съеме жилья.

Во время изучения темы студенты познакомились с названиями типов жилья, комнат и предметов, изучали порядковые числительные. Также учащиеся познакомились с употреблением притяжательных местоимений, правилами употребления родительного падежа в отрицательных конструкциях «У меня нет...» и повторяли употребление предложного падежа с предлогом «в» и «на» в значении места.

На этапе введения новой лексики вместо списка слов студентам были представлены картинки с мебелью и их названиями на русском. Таким образом был применен принцип визуализации, который помогает включить внимание студентов и упрощает восприятие нового материала.

Для закрепления новой лексики им было предложено поработать в парах. Каждой паре выданы картинки с предметами, им необходимо было вспомнить и назвать их на русском языке. Далее они должны распределить эти предметы по комнатам. В качестве дополнительного условия было введено ограничение времени. Студентам давалась 1 минута на выполнение этого задания. Побеждала та пара, которая за минуту дала больше всех правильных ответов.

В ходе выполнения задания было замечено, что все студенты в группе с энтузиазмом приступили к работе, делали записи в своих тетрадях и активно помогали своему партнеру. Позже при обсуждении итогов студенты отметили, что работа в условиях ограниченного времени и соревновательный характер задания мотивировали их активнее включиться в работу.

На этапе закрепления грамматической конструкции в родительном падеже «У меня нет...» студентам было предложено задание «Снежный ком». Первый студент задает модель предложения. Например, «В моей комнате нет стола». Второй студент продолжает игру, повторяя сказанное первым и добавляя свое: «В моей комнате нет стола и стула». Каждый последующий студент должен повторить фразу, сказанную предыдущими студентами, и добавить свое новое слово.

Применение данного задания положительно влияет на формирование учебной мотивации по нескольким причинам. Во-первых, используется групповой формат работы, и при взаимодействии друг с другом студенты работают более продуктивно. Во-вторых, для выполнения этого задания студентам было предложено сесть в круг. Процесс организации пространства помогает студентам размяться и переключить внимание, также создает более комфортную и располагающую к общению атмосферу. В-третьих, для выполнения этого задания студентам необходимо внимательно слушать друг друга, потому что каждый должен запомнить все предыдущие слова и не повторяться. Это заставляет учащихся быть более внимательными на уроке и позволяет максимально вовлечь всех в учебный процесс.

В ходе выполнения задания было отмечено, что к середине цепочки студенты делают меньше ошибок в образовании формы родительного падежа существительных, а также чаще замечают и поправляют ошибки своих одноклассников (в сравнении с заданием, где необходимо раскрыть скобки и поставить существительное в предложение в правильной форме).

На заключительном этапе работы над темой «Дом и квартира» студентам было предложено два типа заданий. На занятии им необходимо было написать описание своего дома или квартиры с использованием новой лексики и грамматики. В качестве домашнего задания им предложили подготовить финальный проект, который будет включать в себя описание дома или квартиры своей мечты. Каждому студенту необходимо было составить рассказ о своем идеальном жилье. Рассказ обязательно должен был включать в себя название типа жилья (дом / квартира / комната-студия и пр.), сколько комнат в доме/квартире, названия комнат, описания предметов в каждой комнате. При представлении своего проекта студент мог использовать разные мультимедийные инструменты: презентации, видеоролик, фотографии, плакат с рисунками и др.

Итоги выполнения письменной работы на занятии в среднем были удовлетворительные. Однако большинство студентов ограничилось 5–6 предложениями и небольшим количеством новых слов.

При обсуждении результатов студенты отметили, что многим было скучно описывать свое жилье, и они не смогли придумать больше предложений и использовать больше новой лексики, потому что большинства предметов у них нет.

Домашняя работа показала более высокие результаты. Студенты с энтузиазмом представляли свои проектные работы, добавляли больше деталей при описании жилья своей мечты, использовали больше новой лексики и их устные ответы были больше по объему.

Как отметили студенты, описание дома своей мечты оказалось для них интереснее, чем описание своего нынешнего жилья. Также свобода в выборе формата представления своего итогового проекта помогла подключить их творческий потенциал.

На этапе рефлексии после окончания изучения темы студентам был задан вопрос о том, какое задание им запомнилось и что на занятиях им понравилось больше всего и почему. По результатам опроса большинство студентов выделило проектное задание «Дом моей мечты», потому что оно позволило им подключить свою фантазию и креативно представить свою работу. Также студенты отметили, что изучение новой лексики с помощью карточек с картинками помогло им лучше и быстрее понять и запомнить значение неизвестных слов.

**Заключение.** Полученные результаты свидетельствуют о том, что грамотно подобранные под методическую задачу игровые задания помогают увеличить степень мотивированности учащихся, повышая их интерес к изучению языка.

При обучении языку игра создает необходимый психолого-эмоциональный фон, на котором строится процесс обучения. Она помогает снять барьеры и психологически подготовить учащихся к общению. Она делает более разнообразным и увлекательным учебный процесс, повышая интерес к самому учебному предмету. Также игровые задания способствуют повышению эффективности усвоения и закрепления материала, формирования и автоматизации языковых, речевых и коммуникативных навыков и умений.

Чтобы постоянно поддерживать интерес и внимание учащихся, игровые технологии следует применять на всех этапах изучения темы. Они представляют собой

полноценную составляющую учебного процесса, столь же значимую, как традиционное выполнение упражнений на подстановку слов, раскрытие скобок или пересказ текста. В комбинации с традиционными методами обучения они позволят достигнуть более высоких результатов.

### Список источников

1. Акишина А. А. Русский язык в играх: учебное пособие. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 90 с.
2. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2016. – 608 с.
3. Битехтина Н. Б., Вайшноре Е. В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика. – М.: Русский язык, Курсы, 2009. – С. 64–97.
4. Бочкарева Т. А. Игровые технологии на уроках английского языка // Вестник науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 85–87.
5. 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.
6. Дувалина О. Н., Асоян Г. О. Пути повышения мотивации школьников на уроках иностранного языка // Colloquium-journal. – 2019. – № 10. – С. 43–45.
7. Жаковщикова А. А., Леонова Е. В. Способы повышения мотивации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – 2020. – № 12. – С. 191–195.
8. Сальникова С. А. Игра как метод обучения иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 7. – С. 62–64.
9. Угрюмова С. В., Сергеева Н. Н. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 114–118.
10. Швырев А. А., Муранова М. И. Словарь медицинских и общемедицинских терминов. – Ростов на/Д: Феникс, 2012. – 189 с.

### References

1. Akishina A. A. *The Russian language in games: a study guide*. Moscow: Russian Language. Courses Publ., 2012, 90 p. (In Russian)
2. Andreev V. I. *Pedagogy: a study course for creative self-development*. Kazan: Center for Innovative Technologies Publ., 2016, 608 p. (In Russian)
3. Bitehtina N. B., Vaishnore E. V. Game tasks in Russian language classes for foreigners. *Live methodology*. Moscow: Russian Language, Courses Publ., 2009, pp. 64–97. (In Russian)
4. Bochkareva T. A. Game technologies in English lessons. *Bulletin of Science and Education*, 2020, no. 4, pp. 85–87. (In Russian)
5. 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)
6. Duvalina O. N., Asoyan G. O. Ways to increase students' motivation in foreign language lessons. *Colloquium-Journal*, 2019, no. 10, pp. 43–45. (In Russian)
7. 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)
8. Salnikova S. A. Games as a method of teaching foreign languages. *International Scientific Research Journal*, 2015, no. 7, pp. 62–64. (In Russian)

9. Ugryumova S. V., Sergeeva N. N. Classification of motives for learning a foreign language. *Pedagogical Education in Russia*, 2012, no. 3, pp. 114–118. (In Russian)

10. Shvyrev A. A., Muranova M. I. Dictionary of Medical and General Medical Terms. Rostov-on-Don: Phoenix Publ., 2012, 189 p. (In Russian)

### **Информация об авторе**

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

### **Information about the author**

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

Поступила: 22.01.2025

Одобрена после рецензирования: 24.02.2025

Принята к публикации: 24.03.2025

Received: 22.01.2025

Approved after review: 24.02.2025

Accepted for publication: 24.03.2025

## Применение технологии развития критического мышления при изучении творчества В. С. Высоцкого в школе

Ольховская Юлия Ивановна<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

*Аннотация. Введение.* Цель работы – рассмотреть использование методов и приемов в рамках технологии развития критического мышления на уроках литературы по изучению творчества В. С. Высоцкого. *Методология.* На основе научно-теоретических исследований выбраны методы и приемы и рассмотрены условия их практического применения на уроках литературы. *Результаты исследования.* Применение методов и приемов технологии развития критического мышления на уроках литературы в старших классах способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, помогает в формировании навыков и умений интерпретации художественного текста в единстве формы и содержания, видения картины мира, созданной автором в анализируемом произведении, помогает определять и учитывать историко-культурный контекст и многое другое. Выбор материала для заданий – творческое наследие В. С. Высоцкого – обусловлен неоднозначным в современных условиях восприятием его поэтического наследия, а также многоаспектностью его произведений, на примере которых обучающиеся формируют собственную позицию. *Заключение.* Рассмотренные методы и приемы способствуют достижению обучающимися личных, предметных и метапредметных результатов, что соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

*Ключевые слова:* технология развития критического мышления; литература; Высоцкий

*Для цитирования:* Ольховская Ю. И. Применение технологии развития критического мышления при изучении творчества В. С. Высоцкого в школе // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 1 (25). – С. 13–21.

Scientific article

## Applying the technology of critical thinking to the study of V. S. Vysotsky's creative work at school

Olkhovskaya Julia Ivanovna<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch,  
Kuibyshev, Russia

*Abstract. Introduction.* The purpose of the work is to consider the use of methods and techniques within the technology of development of critical thinking in literature classes on the study of the creative work of V. S. Vysotsky. *Methodology.* On the basis of scientific

and theoretical research, methods and techniques are selected and the conditions for their practical application in the teaching of literature are considered. *Research results.* The use of methods and techniques of critical thinking development technology in the teaching of literature at secondary schools promotes the activation of cognitive activity of students, helps to form skills and abilities to interpret the artistic text in the unity of form and content, to see the image of the world created by the author in the analysed work, to identify and take into account the historical and cultural context, and many other things. The choice of the material for the exercises - the creative heritage of V.S. Vysotsky - is conditioned by the ambiguous perception of his poetic heritage in modern conditions, as well as by the multidimensionality of his works, on the example of which the students form their own position. *Conclusion.* The methods and techniques considered contribute to the achievement by students of personal, subject and meta-subject outcomes that meet the requirements of the federal state educational standard of secondary general education.

*Keywords:* critical thinking technology; literature; Vysotsky

*For citation:* Olkhovskaya J. I. Applying the technology of critical thinking to the study of V. S. Vysotsky's creative work at school. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 1 (25), pp. 13–21.

**Введение.** Технология развития критического мышления является одной из самых востребованных в современном образовательном процессе. ФГОС СОО называет среди приоритетных целей подготовку личности, способной самостоятельно определять траекторию своего развития, уметь работать с информацией, анализировать и систематизировать ее, «развивать креативное мышление при решении жизненных проблем с опорой на собственный читательский опыт» [1]. Подробно технология развития критического мышления представлена в работах С. И. Заир-Бека, И. В. Муштавинской и других учёных.

Основой критического мышления является «рефлексивное оценочное мышление» [4], позволяющее на уроках литературы применить аналитические способности, умение обобщать учебный материал и коммуницировать в группе. Психолого-педагогические особенности развития старшеклассников позволяют им работать с большим объемом информации, они более мотивированы к учебной деятельности и обладают «мыслительными компетенциями для эффективного решения социальных, научных и практических проблем» [5, с. 285].

**Методология.** Теоретической основой исследования послужили труды С. И. Заир-Бека [3], И. В. Муштавинской [4], Д. М. Шакировой [5] и других исследователей, в работах которых технология развития критического мышления рассматривается как система стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности.

**Результаты исследования, обсуждение.** В нашей работе рассмотрим методы и приемы технологии развития критического мышления, использование которых на уроках литературы позволит более глубоко осмыслить песенно-творческое наследие В. С. Высоцкого. Федеральная рабочая программа по литературе среднего общего образования предполагает обращение к творчеству В. С. Высоцкого в 11 классе. На базовом уровне изучения литературы лирика Высоцкого рассматривается обзорно, в рамках темы «Поэзия второй половины XX – начала XXI века» [2]. На углубленном уровне изучения литературы выделяется монографическая тема «В. С. Высоцкий», на которую отводится 3 часа, и изучаются не менее трех стихотворений автора на выбор [2].

На основе методов и приемов технологии развития критического мышления составим разработки заданий на материале стихотворений В. С. Высоцкого. Одним из самых популярных методов технологии является метод «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно. Например, обучающимся предлагается проанализировать стихотворение В. С. Высоцкого «Кони привередливые», отличающееся предельным драматизмом и философичностью. Особенность метода «шести шляп» позволяет исследовать стихотворение на разных уровнях поэтики, дать целостное представление о идейно-художественном своеобразии текста.

Для выполнения задания обучающиеся делятся на шесть групп (по количеству шляп), и каждая команда решает собственную задачу. «Белая шляпа» собирает и анализирует информацию об истории создания стихотворения, о различных редакциях текста и выборе жанровой модели. Целью «красной» команды является характеристика лирического героя и анализ эмоционального восприятия читателей стихотворения. «Жёлтая» команда приводит аргументы, доказывающие программный характер данного произведения в творчестве поэта. Ученики из «чёрной» команды обосновывают негативное восприятие лирическим героем окружающей его действительности. Усложняя задание, можно попросить обучающихся привести подобные примеры из мировой литературы (например, Евгений Онегин из одноименного романа А. С. Пушкина, Печорин из «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова, Жюльен Сорель из «Красного и чёрного» Ф. Стендаля). «Зелёная» команда рассматривает вопрос об интертекстуальности стихотворения «Кони привередливые», обращает внимание на аллюзии с текстами народных песен, «Капитанской дочкой» А. С. Пушкина. Также обучающиеся делают вывод о степени актуальности произведения, его морально-нравственном и воспитательном значении. «Синяя» группа представляет собой экспертное сообщество, подводящее итоги на заключительном этапе выполнения задания. Обучающиеся обобщают и систематизируют результаты предыдущих выступлений и формулируют основные тезисы. Таким образом, применяя метод «Шесть шляп мышления», учитель помогает в формировании у обучающихся навыков и умения интерпретации художественного текста в единстве формы и содержания, видения картины мира, созданной автором в анализируемом произведении, определять и учитывать историко-культурный контекст и многое другое.

Рассмотрим еще один прием технологии развития критического мышления – круги Эйлера, – заимствованный из геометрии. На уроках литературы прием можно использовать при сравнительном анализе двух и более предметов, понятий или явлений в изучаемой теме. Прием может использоваться на начальном этапе знакомства с материалом. Например, обучающимся предлагается рассмотреть место В. С. Высоцкого в «авторской песне» как литературном направлении. Задание лучше выполнять в виде парной или групповой работы (прием одинаково хорошо подходит для работы как в классе, так и дома). Для этого необходимо сравнить поэта с современниками, представителями «авторской», или бардовской песни. Этапы работы могут быть следующие. На первом этапе происходит выбор круга бардов-современников, наиболее близких по тематике или стилю к В. С. Высоцкому. Это могут быть Булат Окуджава – лирический бард, известный своими романтическими песнями о любви, дружбе, ностальгии; Александр Галич – гражданский бард, остро критиковавший политические реалии СССР, Юрий Ким – автор песен для кино, театра, известен своей лиричностью и яркими образами.

На втором этапе обучающие сравнивают и определяют сходства и различия. Например, к общим чертам относится следующее: жанр «авторской песни», лиричность, народная музыка как основа авторских сочинений, влияние на современную культуру, социальная и политическая тематика произведений. К специфическим чертам индивидуально-авторских поэтик относится следующее. Для В. С. Высоцкого характерны театральность, драматизм, гражданский протест, романтика с трагическим оттенком, гротескность стиля, ирония. Поэзия Б. Ш. Окуджавы отличается автобиографичностью, повышенным лиризмом, романтизмом, исторической основой текстов. В бардовских произведениях А. А. Галича сильнее всего проявилась критика и сатира политического режима того времени, проблема гражданского долга, социальные вопросы. Поэзия Ю. Ч. Кима больше ориентирована на кинематограф и театр, поэтому в ней чаще присутствуют яркие образы, стилизация под различные языковые группы (студенческая, пиратская, военная, деревенская, детская и другие виды), активно используются географические названия, лиризм песен сочетается с глубоким смыслом.

На третьем этапе создается диаграмма: рисуется 4 круга, названия которых – фамилии поэтов, таким образом, чтобы в область пересечения попали общие черты, а в непересекающейся части кругов вписываются отличительные особенности каждого поэта. На последнем этапе заполнения диаграммы обучающиеся комментируют сходства и различия поэтик, приводя цитаты из текстов. В заключении они делают вывод о том, какие черты создают уникальность художественно-эстетической системы В. С. Высоцкого. Как мы видим, прием «круги Эйлера» позволяет обучающимся сформировать метапредметные результаты, связанные с аналитическими способностями, обработкой информации, коммуникацией и умением самоорганизоваться, также прием позволяет экономить время на уроке и визуализировать результаты литературоведческого анализа художественного текста.

Прием «Фишбоун» поможет обучающимся выделить ключевые элементы изучаемого произведения и систематизировать полученные результаты. Графическая структура очень удобна для визуализации процесса анализа художественного текста, так как позволяет отразить последовательность рассуждений и сделать соответствующие выводы. Рассмотрим на примере анализа стихотворения В. С. Высоцкого «Баллада о любви». Схема «рыбы» может быть представлена на доске или экране и заполняется на уроке.

*Голова рыбы:* тема стихотворения «любовь». *Верхняя кость:* ключевые образы стихотворения (герои, действия, ситуации). *Нижние кости:* детали, подтверждающие выбранные образы (цитаты из текста, художественные средства, эмоции героев). *Хвост рыбы:* вывод о том, как образ любви раскрывается в стихотворении (характер любви, ее влияние на героев, эмоциональное состояние героев). Для выполнения задания обучающиеся могут работать либо в группах, либо в парах. Прием «Фишбоун» развивает критическое мышление, учит выявлять причинно-следственные связи, обобщать и делать выводы.

Распространенным приемом технологии развития критического мышления является «INSERT», активно используемый при работе с новым материалом большого объема. В методике обучения литературе он тождественен методу эффективного чтения. Суть приема «INSERT» заключается в маркировке текста, позволяющей интенсифицировать чтение художественного произведения обучающимися. Зачастую большое количество времени на уроке, особенно в старших классах, уделяется мо-



нологическим высказываниям учителя, особенно при использовании лекции. Если предоставить обучающимся лекционный материал в письменном варианте и предложить им его прочитать с использованием специальных обозначений, предполагаемых приемом «INSERT» («V» – знал; «+» – новое; «-» – думал иначе; «?» – не понятно, «!» – интересно. Такой способ представляется нам эффективным, поскольку учащиеся сразу обрабатывают поступающую информацию и поэтому лучше запоминают ее, а при повторном просмотре записей быстрее сориентируются в них.

Для выполнения объемных заданий по литературе, например, изучение творческого пути В. С. Высоцкого, можно использовать прием SWOT-анализ. Как правило, это прием используется для анализа самого урока или анализа индивидуальной траектории обучения. Тем не менее в практической деятельности учителя-словесника успешно его осваивают при обращении к сложным литературоведческим проблемам. Используя методику SWOT-анализа на уроке литературе по изучению поэзии В. С. Высоцкого, получаем следующее:

**Strengths** (сильные стороны): что делает творчество Высоцкого уникальным и привлекательным?

**Weaknesses** (Слабые стороны): какие недостатки или ограничения есть в его творчестве?

**Opportunities** (возможности): какие возможности для развития и расширения влияния его творчества существовали или существуют?

**Threats** (угрозы): какие внешние факторы могли помешать его творчеству или снизить его влияние?

Обучающиеся, отвечая на поставленные вопросы, должны подойти к следующим примерным ответам.

*Strengths (сильные стороны).* Поэзию В. С. Высоцкого отличает искренность и правдивость, доверие к людям. Он писал о настоящих чувствах, о жизни простых людей, об общественных проблемах. Его песни и стихи были полны театральности и драматизма, эмоций, динамики и ярких образов, вышедших из истории и повседневной жизни нашей страны. Поэт обладал уникальным запоминающимся голосом, которому подражают до сих пор. Игровая природа его стихотворений в сочетании с незатейливой мелодией, которую может подобрать начинающий гитарист, превратили его в миф, в народного героя, символа целой эпохи. Только после смерти В. С. Высоцкого стало понятно, насколько сильное влияние он оказал на культуру конца XX в., создав по сути уникальный стиль внутри жанра авторской песни.

*Weaknesses (слабые стороны).* Специфика жанра, в котором работал В. С. Высоцкий, не позволяла использовать все возможности богатой традиции русской поэзии. Его песни очень трудно декламировать как стихотворение, они начинают терять экспрессию и дополнительные смыслы. Авторская манера исполнения практически неповторима. В сатирических произведениях достаточно много выражений, пришедших из разговорной речи, что снижало уровень культуры речи. Слабая рифмовка стихотворений разрушает единство формы и содержания. Учитель может предложить обучающимся поразмышлять о том, принижают ли «слабые стороны» поэзии В. С. Высоцкого восприятие массового читателя.

*Opportunities (возможности).* Песенно-поэтическое творчество В. С. Высоцкого сохраняет свою актуальность, о чем свидетельствуют многочисленные культурные события, связанные с ним, а также включение его произведений в программу ли-

тературного образования в школе. В. С. Высоцкий как яркое явление «авторской песни» 1970-х гг. стал прообразом рок-культуры конца XX в.

*Threats (угрозы).* Песенно-поэтическое наследие В. С. Высоцкого ориентировано на определенную культурно-историческую ситуацию, поэтому не все его произведения понятны или интересны современному молодому читателю или слушателю, выросшему в иной социальной ситуации.

Рассмотренный нами пример SWOT-анализа помогает объективно рассмотреть особенности творчества В. С. Высоцкого. Данный прием открывает возможность учителю адаптировать материал любой сложности, а ученикам достигать личностных и метапредметных результатов.

В современных условиях дискуссия становится важным приемом формирования всех аспектов критического мышления. Обучающиеся старших классов всегда готовы вступить в активное обсуждение какого-либо вопроса на уроке, особенно если он предполагает обращение к примерам из окружающей действительности. В этом отношении творчество В. С. Высоцкого предоставляет широкие возможности для организации дискуссии, например, смысл жизни, геройство и трусость, свобода, отношение к власти и многое другое. Интересной для старшеклассников станет, на наш взгляд, обсуждение темы дружбы на примере стихотворения «Песня о друге», позволяющая порассуждать о том, кого можно назвать другом, что такое дружба, как она проверяется и нужно ли проверять друга в критических обстоятельствах. Следует обратить внимание, что В. С. Высоцкий написал значительное количество стихотворений о дружбе на основе и личных переживаний, и внешних наблюдений. Например, «У меня долги перед друзьями», «Мой друг уехал в Магадан», «Михаилу Шемякину, чьим другом посчастливилось мне быть...», «Песня про стукача», «Если где-то в чужой, беспокойной ночи...» и др. Обучающимся заранее дается список текстов для знакомства. Дискуссию можно провести в рамках урочной либо внеурочной деятельности.

Для структурирования изучаемого материала обучающимся можно предложить прием синквейн. Его универсальность позволяет использовать на всех стадиях применения технологии развития критического мышления. Примерно так может выглядеть синквейн, написанный учеником 11 класса на уроке, посвященном изучению биографии Высоцкого:

1. Высоцкий.
2. Одинокий, свободный.
3. Сопереживает, любит, болит.
4. Поёт страстно, на разрыв.
5. Глыба.

На стадии осмысления технологии развития критического мышления можно предложить задание, созданное на основе приема «Верите ли вы, что...» на материале стихотворения «Песня о друге»:

1. Формулировка утверждений:

А. Верите ли вы, что песня о друге – это просто песня о дружбе? (Примерные развернутые ответы учеников: нет, она содержит более глубокий смысл, речь идет о верности, о том, как важно иметь настоящего друга в трудные времена)

Б. Верите ли вы, что герой песни – обычный человек, не обладающий особыми качествами? (Нет, он герой, он прошел войну, он храбрый и верный)

В. Верите ли вы, что друг героя – просто товарищ по войне? (Нет, он больше, чем товарищ, он настоящий друг, который всегда придет на помощь, даже если это опаснее, чем идти в бой)

Г. Верите ли вы, что песня о друге – это песня о прошлом, о войне? (Да, действие песни происходит во время войны, но тема дружбы актуальна во все времена. Важно сделать акцент на том, что песня Высоцкого не просто о войне, она о важности настоящих отношений, о верности, о том, что настоящие друзья остаются рядом в любой ситуации)

Д. Верите ли вы, что герой песни – это образ идеального друга? (Да, он верный, храбрый, честный и преданный друг, который всегда останется рядом, независимо от обстоятельств. Произведение заставляет задуматься о важности дружбы и верности в жизни). Обучающиеся должны аргументировать свои точки зрения, приводя примеры из текста песни. При окончании выполнения задания важно заключить вопросом: Какое впечатление на вас производит песня?

Прием «Верите ли вы, что...» способствует включению обучающихся в активное обсуждение поставленных вопросов, выработке у них целостной картины мира, умению аргументировать свою позицию и принимать чужую точку зрения.

Для стадии осмысления удобно использовать прием «Бортовой журнал», цель которого заключается в том, чтобы вовлечь учеников в активное изучение творчества В. С. Высоцкого, развивая навыки филологического анализа текста и умение обрабатывать и структурировать информацию.

Ученики получают «бортовые журналы» – тетради или листы бумаги, на которых они будут записывать свои наблюдения и мысли. Учитель задает вопросы перед выполнением задания:

1. Каким вам представляется Высоцкий как человек? Какими чертами характера, на ваш взгляд, он обладает?

2. Что вы знаете о жизни и творчестве Высоцкого? Какие факты вам известны?

Обучающиеся должны записывать свои ответы в «бортовые журналы», используя также ассоциативные рисунки или цитаты из текста. Итак, учитель предлагает прослушать песню В. С. Высоцкого или прочитать отрывок из стихотворения. Обучающиеся продолжают заполнять свои «бортовые журналы», фиксируя собственные впечатления от произведения, определяя и записывая темы. После знакомства с произведением поэта учитель предлагает ученикам поделиться своими заметками, обсудить свои наблюдения и интерпретации. Ученики анализируют свои «журналы», отмечают собственные открытия в творчестве В. С. Высоцкого. Такой вид работы можно использовать в качестве домашнего задания для изучения других произведений поэта или при выполнении проекта по творчеству В. С. Высоцкого. Прием «бортовой журнал» способствует развитию креативного мышления, умению работать с учебным материалом.

**Заключение.** В рамках технологии развития критического мышления существует большое количество приемов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся на уроках литературы. Выбор материала для заданий – творческое наследие В. С. Высоцкого – обусловлен неоднозначным в современных условиях восприятием его поэтического наследия, а также многоаспектностью его произведений, на примере которых обучающиеся формируют собственную позицию. Рассмотренные нами приемы способствуют достижению обучающимися личных,

предметных и метапредметных результатов, что, в свою очередь, способствует формированию целостной картины мира выпускника, его умению выбирать приоритетные цели и задачи и решать их, используя свой интеллектуальный ресурс.

### Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] // Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732. Официальное опубликование правовых актов [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения: 29.07.2024).
2. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (углублённый уровень) (для 10–11 классов образовательных учреждений) [Электронный ресурс] // Рабочие программы – Единое содержание общего образования. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 01.12.2024).
3. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 222 с.
4. Муштавинская И. В. «Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя»: учеб.-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2013. – 140 с.
5. Шакирова Д. М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Образовательные технологии и общество. – 2006. – Т. 9, № 4. – С. 284–292.

### References

1. Federal state educational standard of secondary general education [Electronic resource] // Order of the Ministry of Education of the Russian Federation from 12.08.2022 № 732 Official publication of legal acts [Website]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (accessed 29.07.2024).
2. Federal working programme of secondary general education. Literature (advanced level) (for 10–11 grades of educational institutions). Work programmes – Unified content of general education. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (accessed 01.12.2024)
3. Zair-Beck S. I., Mushtavinskaya I. V. *Development of critical thinking in the classroom: a manual for teachers*. 2nd ed., revision. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2011, 222 p. (In Russian)
4. Mushtavinskaya I. B. *Technology of critical thinking development at the lesson and in the system of teacher training*: educational methodological manual. Saint-Petersburg: KARO Publ., 2013, 140 p. (In Russian)
5. Shakirova D. M. Formation of critical thinking of students and pupils: model and technology. *Educational Technology and Society*, 2006, vol. 9, no. 4, pp. 284–292. (In Russian)

### Информация об авторе

**Ю. И. Ольховская**, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия, e-mail: [olhovska@kfnspu.ru](mailto:olhovska@kfnspu.ru), <https://orcid.org/0009-0007-9072-1678>

### Information about the author

**J. I. Olkhovskaya**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philology and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia, e-mail: [olhovska@kfnspu.ru](mailto:olhovska@kfnspu.ru), <https://orcid.org/0009-0007-9072-1678>

Поступила: 27.01.2025

Одобрена после рецензирования: 27.02.2025

Принята к публикации: 27.03.2025

Received: 27.01.2025

Approved after review: 27.02.2025

Accepted for publication: 27.03.2025

Научная статья

УДК 372.881.161.1

## О некоторых вопросах преподавания русского языка как иностранного в Китае (из опыта работы в Чжэцзянском университете Юесю, г. Шаосин)

Курулёнок Андрей Александрович<sup>1</sup>,  
Курулёнок Юлия Сергеевна<sup>2</sup>,

<sup>1,2</sup>Чжэцзянский университет Юесю, Шаосин, Китай

*Аннотация. Введение.* Цель статьи – рассмотреть некоторые особенности и связанные с ними проблемы преподавания русского языка как иностранного в китайской студенческой аудитории. *Методология.* Рассуждения в статье основаны на личном опыте и наблюдении, также используются такие методы, как анализ, описание, сравнение, обобщение. *Результаты исследования.* Рассмотрены проблемы преподавания русского языка как иностранного, которые связаны с трудностями лингвистического характера и обусловлены сложным взаимодействием систем китайского и русского языков. Сложности в овладении русским языком объясняются и значительными культурными различиями между Китаем и Россией, а также национальными традициями преподавания иностранного языка в Китае. *Заключение.* Проблемы, возникающие при изучении русского языка, главным образом связаны с формированием фонетической и коммуникативной компетенций, необходимых для успешного речевого общения.

*Ключевые слова:* методика преподавания; русский язык как иностранный; русский язык в Китае

*Для цитирования:* Курулёнок А. А., Курулёнок Ю. С. О некоторых вопросах преподавания русского языка как иностранного в Китае (из опыта работы в Чжэцзянском университете Юесю, г. Шаосин) // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 1 (25). – С. 22–29.

## About some issues of teaching Russian as a foreign language in China (work experience at Zhejiang Yuexiu University, Shaoxing)

Kurulenok Andrey Alexandrovich<sup>1</sup>,

Kurulenok Iuliia Sergeevna<sup>2</sup>,

<sup>1,2</sup>Zhejiang Yuexiu University, Shaoxing, China

*Abstract. Introduction.* The purpose of the article is to consider some of the features and related problems of teaching Russian as a foreign language in a Chinese student audience. *Methodology.* The reasoning in the article is based on personal experience and observation, and uses methods such as analysis, description, comparison, and generalization. *The results of the study.* The problems of teaching Russian language are related to linguistic difficulties, the complex interaction of the Chinese and Russian language systems. Difficulties in mastering the Russian language are also explained by significant cultural differences between China and Russia, as well as national traditions of teaching a foreign language. *Conclusion.* The problems that arise when learning Russian are mainly related to the formation of phonetic and communicative competencies necessary for successful speech communication.

*Keywords:* methods of teaching; Russian as a foreign language; Russian language in China

*For citation:* Kurulenok A. A., Kurulenok I. S. About some issues of teaching Russian as a foreign language in China (work experience at Zhejiang Yuexiu University, Shaoxing). *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 1 (25), pp. 22–29.

**Введение.** Повышение интереса к изучению русского языка в Китае сегодня во многом обусловлено укреплением и развитием политических, дипломатических, культурных и прежде всего экономических отношений с Россией. Профессор Лю Лиминь, председатель Китайской ассоциации по международному обмену в области образования, рассуждая о преподавании русского языка в КНР, отмечает, что «судьба русского языка в Китае в большинстве случаев находилась в сильной зависимости от политических отношений между двумя странами» и преподавание русского языка всегда зависело от «политического климата».

Политическое взаимодействие России и Китая существенным образом влияет и на экономическое сотрудничество. Увеличение товарооборота и значительный рост объемов торговли между Россией и Китаем в последние годы вызывают значительное повышение спроса на специалистов русского языка в Поднебесной. Преподавание русского языка в Китае отвечает стратегическим интересам государства, а подготовка специалистов со знанием русского языка все больше ставится в зависимость от развития экономики и торговли между Китаем и Россией. В университетах наряду с традиционными предметами, посвященными системе русского языка (фонетике, лексике и грамматике), литературной и разговорной речи, переводческой деятельности, появляются новые дисциплины, направленные на освоение делового письма, основ туристического бизнеса, торгово-экономических вопросов и т. п.

Чжэцзянский университет Юесю (Zhejiang Yuexiu University) был основан в 1981 г. в известном историческом и культурном городе Шаосине, который на-

ходится на востоке Китая неподалеку от столицы провинции Чжэцзян – города Ханчжоу. В университете обучаются более 17 тыс. студентов. В настоящее время в университете насчитывается 16 подразделений (колледжей, факультетов, школ), которые предлагают обучение по 51 программе бакалавриата, в том числе по 17 иностранным языкам, по международному бизнесу, цифровой торговле, гостиничному сервису, искусству и медиакоммуникациям, информатике и др. Сегодня Юэсю является университетом с наибольшим количеством преподаваемых иностранных языков в провинции Чжэцзян.

В 2008 г. в Юэсю была открыта специальность «Русский язык», которая предлагает подготовку как преподавателей русского языка, так и переводчиков для работы в туристической или торговой сферах. Сегодня русский язык изучают примерно 250 студентов; количество групп, каждая из которых насчитывает до 25 человек, в последние годы увеличилось с двух до трех.

Срок обучения по программе бакалавриата составляет 4 года – три с половиной года идет аудиторная работа преподавателей со студентами, в последнем семестре студенты проходят практику и пишут выпускную квалификационную работу. В процессе обучения студенты изучают фонетику, лексикологию, грамматику, письменную и разговорную речь, теорию и практику перевода, учатся писать сочинения, знакомятся с русской историей, литературой и культурой, осваивают специальный русский язык (деловой русский) через изучение туризма, экономики и торговли.

**Методология.** Опираясь на собственный опыт работы в китайской аудитории, а также на наблюдения наших коллег-русистов, обучающихся китайских студентов в вузах КНР и РФ, обратим внимание на некоторые проблемы, связанные с обучением русскому языку как иностранному в китайском вузе.

**Результаты исследования.** Проблемы преподавания русского языка в китайской аудитории во многом связаны с трудностями лингвистического характера, сложным взаимодействием систем и норм родного языка студентов и изучаемого языка. Сложности обусловлены значительными культурными различиями между Китаем и Россией, а также национальными традициями преподавания иностранного языка и особенностями организации учебного процесса в Китае.

Русский язык представляет значительные трудности для китайцев в силу существенных различий в системах русского и китайского языков. Одно из главных отличий очевидным образом выражено в письме. В русском языке преобладают фонетический и буквенный типы письма (буква обозначает фонему или звук), тогда как китайский язык имеет идеографический тип письма, реализуемый в написании не букв, а иероглифов.

Различия в системах двух языков обнаруживаются на каждом уровне: будь то фонетика, морфемика, лексика или грамматика, и их учет является важным и определяющим фактором в обучении русскому языку китайских студентов.

В первую очередь межсистемные различия обуславливают трудности в освоении русского языка на фонетическом уровне. Основной единицей фонетической системы русского языка является фонема и ее звуковые реализации в речи. Русские звуки образуют многочисленные слоги путем соединения гласных и согласных. В отличие от русского языка, китайский язык можно отнести к числу силлабемных языков. Хотя нужно учитывать, что китайский слог характеризуется особой структурой и сочетаемостью звуковых единиц в его пределах сильно ограничена. Слог в фонетике китайского языка имеет исключительно жесткую структуру: в китайском языке



есть аналоги не всех русских консонантно-вокалических сочетаний, допускаются лишь слоги, структура которых соответствует определённым правилам [2, с. 85].

В результате сопоставительного анализа многие лингвисты определяют такие фонетические особенности русского языка, которые представляют наибольшую трудность для китайских учащихся:

- наличие звуков [p], [p'], [j], [ч'], [ш':] и [ы], сходные артикуляции которых отсутствуют в китайском языке;
- противопоставление русских согласных по глухости / звонкости и твёрдости / мягкости;
- разнообразная последовательность звуков в русских слогах, допускающих любое количество согласных в любых позициях;
- подвижность русского ударения и его влияние на количественные и качественные характеристики русских гласных;
- многочисленные позиционно обусловленные изменения русских гласных и согласных в речи, образующие звуковые разновидности одной и той же фонемы.

В связи с этим китайские студенты сталкиваются с трудностями в произношении отдельных звуков, звукосочетаний, в употреблении глухих и звонких согласных. Большую проблему представляет для китайцев русское ударение и особенно его подвижный характер, что вызывает нарушения в правильной постановке ударения и произношении безударных гласных в результате редукции [4].

Заметные проблемы возникают у студентов и при овладении русской интонацией. В обучении чтению и аудированию интонация, как и ударение, играет важную роль. Особенно сложны такие интонационные конструкции (ИК), которые используются для вопросов без вопросительных слов (*Это твой дом? Анна стоит у фонтана?*) и для выражения высокой степени признака, действия, состояния (*Как хорошо! Какой интересный фильм!*). Обусловлено это тем, что для выражения целей высказывания в китайском языке обычно используются лексические средства, то есть специальные служебные и модальные слова, а в русском языке значения предложения с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом могут различаться при помощи разных ИК.

Перейдем к грамматике и отметим, что трудности на грамматическом уровне также связаны с различием в системе двух языков. Русский язык относится к флективным неизолирующим языкам, в которых развито словоизменение при помощи флексий. Китайский язык принадлежит к корневым изолирующим языкам, в которых отсутствуют морфемы, определяющие словоизменение. В китайском языке нет характерных для русского языка слово- и формоизменений, существует фиксированный порядок слов в предложении, в котором расположение слов относительно друг друга определяет синтаксические связи и синтаксические функции. Поэтому китайским студентам чужда изменяемость почти всех знаменательных русских слов, их парадигмы и формы. На синтаксическом уровне им незнакомы такие типы связи русского языка, как согласование и управление. Это вызывает затруднения и при зрительном восприятии читаемого текста.

Несмотря на указанные сложности, они оказываются преодолимыми большинством студентов: они могут достичь удовлетворительного уровня в постановке русского произношения и хорошо освоить правила русской грамматики.

Наиболее сложная проблема заключается в том, что студенты не могут уверенно и свободно общаться с носителями русского языка: они не обладают достаточ-

ными коммуникативными навыками, не могут выразить свое мнение и построить грамматически и синтаксически верное полноценное высказывание. Они с трудом овладевают речевыми навыками и преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации. Слабая разговорная речь у студентов объясняется небольшим словарным запасом и недостаточными знаниями по обсуждаемым вопросам. В неподготовленной речи учащиеся уделяют особое внимание грамматическому оформлению высказывания: склонению существительных, спряжению глаголов, построению конструкций, а не логическому развитию мысли и содержанию речи.

Очевидно, что традиционные модели обучения, принятые в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в китайских вузах, не совсем соответствуют современным требованиям к формированию коммуникативной компетенции. Восточная методика обучения иностранному языку базируется на особенностях истории языкового единства Китая, осложненного проблемой существования в стране множества диалектов. При этом всех китайцев до сих пор объединяет не устная, а письменная форма речи: даже при разном произношении значение иероглифов понятно всем. Благодаря иероглифической письменности и связанным с ней сознанием культурного единства Китай и сегодня остается единым государством. В связи с этим в основе методики обучения в Китае лежат письменные аспекты коммуникации: «Китайцы, склонные к объемному запоминанию, испытывают трудности при осуществлении устного общения» [1, с. 18].

На занятиях в китайской аудитории студенты слабо вовлечены в процесс коммуникации: обычно преподаватель играет активную роль на занятии, объясняет материал, а студенты занимают позицию слушателей и не решаются проявлять инициативу. В традициях китайского образования скорее отсутствует межличностное общение между преподавателем и студентом: китайскому студенту отводится роль объекта, обязанного пассивно, не анализируя, усваивать материал, услышанный на занятии или прочитанный в учебнике. Общение на русском языке происходит опосредованно, посредником является словарь-переводчик, к которому студент обращается весьма часто. За редким исключением для китайских студентов наиболее приемлем стиль общения с четко выраженной дистанцией. Принципы педагогики сотрудничества для китайцев новы и непонятны: они ожидают четких указаний и дисциплинированно выполняют их.

В обучении иностранному языку основной акцент делается на самостоятельную работу с использованием различных учебных материалов, что не предполагает устного высказывания. Значительную часть учебного времени китайские студенты работают с учебником (как в аудитории, так и самостоятельно), то есть они механически выполняют задания и соблюдают их последовательность. Учебник занимает главное место в учебном процессе, он определяет как содержание урока, так и его структуру. А функции преподавателя и студента сводятся к «озвучиванию» учебника, которому строго следует преподаватель, требуя от студента точного выполнения заданий и контролируя эту работу, а не обучая речевому общению на изучаемом языке. Осложняется ситуация тем, что в китайской группе очень часто учится слишком большое число студентов (порядка 30 человек), что затрудняет индивидуальную работу с каждым студентом и не позволяет развить навыки говорения на русском языке.

Таким образом, студенты недостаточно хорошо осваивают навыки русской разговорной речи, они не могут свободно построить фразу, используя соответствую-

ющие данной речевой ситуации языковые средства. Задача повышения речевой компетенции и улучшения коммуникативных навыков студентов становится трудноразрешимой.

По словам А. К. Новиковой, китайская образовательная традиция часто контрастирует с основными принципами российской методики [5]. С 1970-х гг. в СССР стал широко распространяться коммуникативный принцип обучения иностранным языкам, основной целью которого является формирование у учащегося коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное общение на изучаемом языке. При таком принципе активно используются задания такого типа, как «Выразите свою точку зрения», «Дайте оценку событиям, ситуациям», «Сделайте выводы» и т. д. Китайские вузы ориентируются на развитие языковой компетенции учащихся. У студентов прочные языковые знания, но они испытывают затруднения в речевом общении на изучаемом языке и при выполнении творческих заданий. По мнению методистов Т. М. Балыхиной и Чжао Юйцзян, запоминание огромного количества материала и его воспроизведение не предусматривает ни его анализа, ни интерпретации, ни выражения своего отношения к нему. Система обучения не формирует навыков прогнозирования содержания текста по его названию, по ключевым словам, по эпиграфу и т. д.

Следует оговориться, что в последнее время в новых учебниках по русскому языку появляются направленные на устранение указанных недостатков китайской методики задания коммуникативного характера, требующие от студента инициативы и творчества. Например, развитию речевых навыков и повышению уровня разговорной речи китайских студентов способствует учебник «Базовый аудиовизуальный курс русского языка» в трех частях И. В. Таурской, первое издание которого вышло в 2010 г. В нем обучение аудированию и говорению носит ситуативный характер: студенты изучают разные лексические темы («Знакомство», «Семья», «Учёба», «Климат, погода», «Отдых», «Спорт», «В городе», «В магазине», «У врача», «Путешествия», «Интересы и увлечения», «Компьютер и интернет», «Библиотека и книги» и др.), в контексте которых им предлагаются различные ситуации, близкие к действительности. Но подобные речевые ситуации, в которых и проводится речевая практика, часто остаются условными. Содержательная часть учебного материала, лингвострановедческая информация с момента первого издания этого учебного комплекса не менялись и значительно устарели: заметно изменилась общественная и культурная ситуация в России, мир стремительно развивается в технологическом и культурно-историческом планах. Тем не менее данный курс помогает моделировать различные коммуникативные ситуации, предлагает провести обсуждения и дискуссии, организовать работу в парах и группах, выполнить пересказ, что позволяет достаточно успешно развивать и закреплять навыки аудирования и говорения.

**Заключение.** Таким образом, определяя некоторые проблемы преподавания русского языка как иностранного в китайской студенческой аудитории, мы обратили внимание на то, что главные трудности в изучении русского языка заключаются в развитии навыков успешного речевого общения, что связано с формированием фонетической и коммуникативной компетенций.

Во-первых, одной из первостепенных задач является постановка правильного произношения у китайских студентов. Известный русский лингвист Л. В. Щерба говорил, что «...ошибки в произношении не лучше ошибок, например, в грамматическом роде имён существительных, в падеже и т. п., а зачастую даже хуже их, так

как мешают осуществлению основной цели языка – коммуникации, то есть взаимопониманию» [6, с. 14]. На начальном этапе обучения РКИ большое значение имеют занятия по фонетике, когда студенту нужно научиться читать и произносить звуки и слова, правильно ставить ударение, следить за интонационной выразительностью речи.

Во-вторых, важнейшей задачей в овладении русским языком является формирование коммуникативных навыков, поскольку главной целью преподавания русского языка также является обучение общению, то есть коммуникации на русском языке. Китайские студенты не владеют достаточным уровнем восприятия и воспроизведения разговорной речи в силу того, что традиционные методы преподавания в полной мере не отвечают современным требованиям к формированию коммуникативной компетенции студентов. Наряду с традиционными следует использовать принципы коммуникативного обучения и педагогики сотрудничества, когда студенты мотивируются к диалогу и коммуникативному взаимодействию, к проявлению инициативы и выражению собственного мнения.

### Список источников

1. Бальхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.
2. Дэн Цзе. Позиционные закономерности русской фонетической системы «в зеркале» китайского языка: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2012. – 215 с.
3. Курулёнок А. А., Курулёнок Ю. С. Проблемы обучения русской фонетике китайских студентов // Русский язык в глобальном и локальном измерениях: сб. статей Междунар. науч. конф. – Сургут: РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2018. – С. 376–382.
4. Мэн Линся. Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 7 (172). – С. 70–75.
5. Новикова А. К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 1. – С. 68–75.
6. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.; Л., 1947. – 95 с.

### References

1. Balykhina T. M., Zhao Yujiang. What are the Chinese like? Ethnomethodic aspects of teaching Chinese Russian. *Higher Education Today*, 2009, no. 5, pp. 16–22. (In Russian)
2. Deng Jie. *Positional patterns of the Russian phonetic system “in the mirror” of the Chinese language*: diss. ... Candidate of Philological Sciences. Moscow, 2012, 215 p. (In Russian)
3. Kurulenok A. A., Kurulenok I. S. The problems of teaching to Russian phonetics of the Chinese students. *Russian in global and local dimensions: a collection of articles of the International Scientific Conference*. Surgut: Surgut State Pedagogical University, 2018, pp. 376–382. (In Russian)
4. Maine Lingxia. Teaching Russian as a foreign language in Chinese universities: problems and ways to solve them (from the experience of teachers of Mudanjiang Pedagogical University). *TSPU Bulletin*, 2016, no. 7 (172), pp. 70–75. (In Russian)
5. Novikova A. K. Teaching Russian in China: ethnomethodical and etnocultural specific features. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Educational issues: languages and specialty*, 2011, no. 1, pp. 68–75. (In Russian)

6. Shcherba L. V. *Teaching foreign languages in secondary schools. General issues of methodology*. Moscow; Leningrad, 1947, 95 p. (In Russian)

### **Информация об авторах**

**А. А. Курулёнок**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Чжэцзянский университет Юесю, Шаосин, Китай, e-mail: akurulenok@yandex.ru

**Ю. С. Курулёнок**, преподаватель кафедры русского языка, Чжэцзянский университет Юесю, Шаосин, Китай, e-mail: yuliaruda@mail.ru

### **Information about the authors**

**A. A. Kurulenok**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Russian Language Department, Zhejiang Yuexiu University, Shaoxing, China, e-mail: akurulenok@yandex.ru

**I. S. Kurulenok**, Lecturer of the Russian Language Department, Zhejiang Yuexiu University, Shaoxing, China, e-mail: yuliaruda@mail.ru

Поступила: 27.01.2025

Одобрена после рецензирования: 27.02.2025

Принята к публикации: 27.03.2025

Received: 27.01.2025

Approved after review: 27.02.2025

Accepted for publication: 27.03.2025

Научная статья

УДК 372.881.1

## Игры в современной методике обучения иностранным языкам

Мартусевич Ольга Сергеевна<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Петрозаводский государственный университет  
Петрозаводск, Россия*

*Аннотация.* Изучением феномена игр в процессе обучения иностранному языку занимались многие исследователи, представляя разные взгляды на сущность игры в образовательном процессе, их классификации и функции. Статья посвящена систематизации и обобщению существующих знаний об играх в контексте обучения иностранному языку. В ней рассматриваются различные подходы к определению термина «игра» в образовательном процессе, приводится общая и наиболее универсальная классификация игровых заданий, а также анализируются их преимущества и роль в образовательном процессе.

*Ключевые слова:* изучение иностранных языков; игровое обучение; игры; педагогические технологии; иностранный язык; современная педагогика; игровые задания

*Для цитирования:* Мартусевич О. С. Игры в современной методике обучения иностранным языкам // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 1 (25). – С. 30–37.

Scientific article

## Games in modern methods of teaching foreign languages

Martusevich Olga Sergeevna<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Petrozavodsk State University  
Petrozavodsk, Russia*

*Abstract.* Many researchers have studied the phenomenon of games in the process of learning foreign languages, and they present different views on the essence of the game in the educational process, its classifications and functions. This article is devoted to the systematization and generalization of existing knowledge about games in foreign language teaching. It examines various approaches to the definition of the term “game” in the educational process, provides a general and universal classification of game tasks, and analyzes their advantages and role in the educational process.

*Keywords:* foreign language learning; game training; games; pedagogical technologies; foreign language; modern pedagogics; game tasks

*For citation:* Martusevich O. S. Games in modern methods of teaching foreign languages. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 1 (25), pp. 30–37.

**Введение.** Формирование наиболее продуктивной структуры учебного процесса и создание комфортной коммуникационной среды представляют собой ключевые задачи, стоящие перед современными преподавателями иностранных языков. С целью реализации данной задачи используются разнообразные педагогические технологии.

Долгое время в образовательном процессе доминировали традиционные методы и подходы к изучению иностранных языков, такие как грамматико-переводной метод, текстуально-переводной метод, аудиолингвальный метод, натуральный метод и др. Эти методы до сих пор остаются базовыми в методике преподавания иностранного языка. Однако, несмотря на свою универсальность, они обладают рядом существенных недостатков, которые значительно снижают их эффективность. Наиболее значительным является то, что традиционные методы в основном концентрируются на освоении новых лексических единиц и грамматических конструкций, при этом упрощают или уделяют недостаточно внимания развитию коммуникативных навыков. Кроме того, монотонный процесс работы при использовании только традиционных методов снижает учебную мотивацию и вовлеченность в учебную деятельность, приводит к потере внимания и концентрации у учащихся.

В контексте современного общества, где стремительно развиваются информационные технологии, а образовательный процесс все больше нацелен на формирование творческой, активной и мотивированной личности, потребность в поиске новых методов обучения становится все более актуальной.

**Постановка проблемы.** Обучение иностранному языку направлено, в первую очередь, на формирование и развитие коммуникативных навыков и умений у учащихся.

В последние десятилетия наблюдается переосмысление подходов к обучению, в том числе и иностранным языкам. В связи с этим в образовательном процессе стали активно применяться различные интерактивные приемы и технологии обучения, одним из которых является игра. Игровые задания позволяют разнообразить занятия, сделать их более визуально привлекательными и креативными, а также они обладают большим мотивационным потенциалом.

Рост интереса к игровым технологиям привел к тому, что это явление стало предметом внимания множества исследователей, которые стремятся проанализировать его влияние на образовательный процесс и степень вовлеченности учащихся. Однако, несмотря на активное обсуждение этого феномена, представленные исследования зачастую имеют разрозненный характер, а мнения авторов значительно варьируются. Исследователи используют различные подходы к определению и классификации игровых технологий, а также к их функциям и роли в образовательном процессе, что подчеркивает неоднозначный характер данного феномена.

В этой связи возникает необходимость комплексного анализа имеющихся исследований, что позволит лучше понять сложность и многогранность игрового подхода в методике преподавания иностранных языков.

**Цель.** Цель статьи заключается в обобщении и систематизации знаний об игровых технологиях в контексте их применения в методике обучения иностранным языкам.

**Методология.** Для достижения данной цели использовались следующие методы: анализ научной и учебно-методической литературы, описание классификаций игровых технологий, системный анализ роли и функций игровых технологий в системе преподавания иностранных языков, структурирование.

**Обзор литературы по проблеме.** Проблеме игры уделялось внимание во многих областях знаний: философии, психологии, педагогике и методике. Исследованиями игры и игровой деятельности занимались многие выдающиеся отечественные и зарубежные ученые.

В числе западных философов и психологов, кто занимался изучением феномена игры, стоит выделить таких, как Э. Берн, Р. Винклер, З. Фрейд. В российской научной традиции особое внимание игре как социальному явлению, ее внутренней структуре и роли в психическом развитии человека уделяли такие исследователи, как И. Е. Берлянд, Л. С. Выготский, Н. Я. Михайленко, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др. Исследования, посвященные теории игровой деятельности в образовательном процессе, проводили Н. А. Аникеева, Н. Н. Богомолова, В. Д. Пономарев, С. А. Смирнов, С. А. Шмаков и многие другие.

Важный вклад в изучение потенциала игровых технологий в области обучения иностранным языкам внесли работы Е. И. Пассова, П. И. Пидкасистого, Л. С. Крючковой и др.

**Результаты исследования, обсуждение.** Для глубокого понимания рассматриваемого феномена, в первую очередь, необходимо сформулировать его определение.

Далее представим анализ некоторых подходов различных авторов к трактовке понятия «игра» в контексте преподавания и изучения иностранных языков.

Е. И. Пассов [11] считал, что игра представляет всего лишь внешнюю структуру или форму, в которой заключено содержание образовательного процесса, направленное на освоение различных видов речевой деятельности.

М. Ф. Стронин [12] определял игру как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин [1] в своем лингводидактическом словаре вводили два понятия: «игра» и «обучающая игра». Игру они рассматривали в более широком смысле и подразумевали под ней один из видов человеческой деятельности. В свою очередь, обучающая игра являлась более узким понятием. Они рассматривали обучающую игру как особым образом организованное в рамках занятия по иностранному языку ситуативное упражнение. В ходе его выполнения должны создаваться условия для многократного повторения речевого образца в обстоятельствах, максимально отражающих реальные условия общения.

Г. А. Китайгородская [9] в своих работах под игрой понимала комплексную форму целенаправленной, осмысленной и коллективной профессионально-ориентированной познавательной деятельности, главной целью которой является развитие навыков иноязычного общения на основе специально смоделированных игровых действий, осуществляемых в ходе решения проблемных задач и принятия решений в условиях игрового пространства.

По мнению А. А. Деркача [7], игра – это учебное задание, нередко имеющее творческий характер, содержащее определенную проблемную ситуацию, решение которой поможет в достижении определенной учебной цели.

Таким образом, обобщая изученные подходы к определению, можно сказать, что игра в контексте обучения иностранному языку представляет собой организованную преподавателем форму деятельности, основывающуюся на имитации и воссоздании определенных социальных ситуаций, которая создает возможности для взаимодействия, и помогает развитию навыков коммуникации на иностранном языке.



Классификация игровых заданий представляет собой важный этап в понимании их структуры и назначения в образовательном процессе. В настоящее время существует большое количество классификаций игровых технологий. Разные ученые предлагают свои критерии для выделения различных типов игр. Рассмотрим некоторые из них.

М. Ф. Стронин [12] выделяет две большие категории игр: подготовительные и творческие игры. Подготовительные игры направлены на первичное формирование основных речевых навыков. Они могут включать в себя грамматические, лексические, фонетические и орфографические задания. Творческие игры позволяют отработать ранее изученный материал и помогают развитию дальнейших речевых навыков и умений.

Е. В. Дзюбой [8] была предложена расширенная типология игровых заданий, основываясь на их функциональной направленности. К первой группе она относит лингвистические игры, которые содействуют формированию и развитию языковой компетенции, включая аспекты фонетики, грамматики, словообразования и лексики. Вторая группа включает ролевые игры, которые ориентированы на развитие коммуникативной компетенции посредством участия в определенных коммуникативных ситуациях. Третья группа охватывает игры с лингвострановедческой и лингвокультурной составляющей, которые направлены на углубление знаний о культуре страны изучаемого языка. Четвертая группа представляет так называемые «креативные» игры, способствующие развитию профессиональных компетенций, таких как умение вести дискуссии, выражать и отстаивать свою точку зрения, представлять контраргументы и т. д. Примерами таких игр могут быть игры-проекты, игры-дебаты.

Еще одна классификация была предложена А. А. Акишиной [2]. По ее мнению, все игровые задания можно разделить на следующие типы:

1) настольные игры (служат эффективным инструментом для усвоения лексических единиц и автоматизации грамматических структур, благодаря своей структурированной и интерактивной форме);

2) игры-соревнования (помогают в усвоение лексики и грамматики, а также повышают концентрацию внимания на занятии);

3) игры с использованием схем, планов, карт;

4) игры-упражнения для многократного повторения материала;

5) игровые задания типа «лом» (способствуют развитию навыков понимания синтаксической структуры в предложениях, а также навыков чтения);

6) игры-загадки (применяются для развития разных видов речевой деятельности);

7) фольклорные игры-забавы (становятся основой для фонетических упражнений и позволяют учащимся лучше познакомиться с культурой страны, язык которой они изучают);

8) игры-движения (применяются в качестве упражнений на расслабление и переключение внимания);

9) конкурсы, олимпиады, дискуссии (задания для решения конкретных коммуникативных задач).

Существуют подходы, которые предлагают сразу несколько критериев для классификации игр. Исходя из формы проведения игры делятся на упражнения, соревнования и путешествия. По количеству участников они могут быть индивидуальными, парными, групповыми или коллективными. Также важным критерием является

наличие сюжета, что позволяет выделить сюжетно-ролевые и неролевые игры. По типу используемого материала игры разделяют на те, что, задействуют какие-то предметы, основываются на лингвокультурологическом материале, дополняются аудио- и видеоматериалами, а также используют настольные игры [13].

При анализе игровых заданий с точки зрения методологических задач и роли языка их можно разделить на три группы: некоммуникативные, предкоммуникативные и коммуникативные задания, каждая из которых выполняет специфическую функцию в процессе обучения [3].

Цель некоммуникативных игровых заданий – помощь в формировании речевых навыков и их автоматизация. Благодаря таким заданиям происходит многократное повторение материала и закрепление его в долговременной памяти.

Предкоммуникативные задания – это следующий этап в развитии речевых навыков. Их цель – научить применять изученный и доведенный до автоматизма материал в различных социальных ситуациях на основе заданных моделей. Примерами таких заданий является создание диалогов по моделям.

На последнем этапе развития речевых навыков применяются коммуникативные игровые задания. Они способствуют развитию способности решать актуальные задачи общения средствами изучаемого языка и помогают отработать реальное речевое поведение. К таким заданиям можно отнести игры-конкурсы, ролевые и деловые игры, во время подготовки и проведения которых учащиеся вовлечены в реальное (а не учебное) общение [4].

Обобщая представленные типологии, можно попытаться создать наиболее широкую и универсальную классификацию игровых заданий, базирующуюся на нескольких ключевых критериях, таких как цели обучения, форму реализации, тип взаимодействия и направленность заданий. В результате данная классификация может быть представлена в следующем виде.

1. По целям обучения:

- развивающие (направлены на развитие навыков в области грамматики, лексики, фонетики);
- закрепляющие (сосредоточены на использовании уже изученного материала и направлены на автоматизацию навыков);
- творческие (стимулируют применение креативного мышления и творческого потенциала с целью выведения изученного материала в речь).

2. По форме проведения:

- индивидуальные;
- парные;
- групповые;
- коллективные.

3. По типу взаимодействия:

- состязательные (включают элементы конкуренции и соревнования, в игре есть победители и проигравшие);
- игры, направленные на сотрудничество (делают акцент на кооперацию и обмен знаниями для достижения общей цели);
- ролевые (предлагают учащимся принять на себя различные роли, развивая их коммуникативные и актерские навыки);

4. По направленности заданий:

- непосредственно языковые (фокус на отработке различных языковых аспектах);

- лингвокультурологические и лингвострановедческие (направлены на знакомство с культурой и расширение страноведческих знаний о стране изучаемого языка).

Внедрение игровых технологий в образовательный процесс обладает рядом значительных преимуществ, способствующих повышению эффективности обучения.

Во-первых, игровая деятельность влияет на активизацию познавательных процессов, включая внимание, память, мышление и воображение.

Во-вторых, использование игровых методов способствует улучшению концентрации учеников на учебной деятельности и поддержанию их интереса к образовательному процессу на протяжении всего занятия.

В-третьих, игры имеют универсальный характер и могут быть адаптированы для различных категорий учащихся с учетом их возрастных и психологических характеристик.

В-четвертых, игровые задания могут принимать разнообразные формы, включая индивидуальные задания, работу в парах и командные игры, что позволяет комбинировать несколько форматов в одном уроке. Такая смена деятельности способствует переключению внимания обучающихся и снижает вероятность возникновения усталости и переутомления, которые часто наблюдаются при монотонной деятельности.

В-пятых, коммуникативный аспект игровых заданий представляет собой важную характеристику, поскольку в ходе игры учащиеся активно взаимодействуют друг с другом и учатся решать разнообразные коммуникативные задачи.

Ряд исследователей также отмечает, что благодаря своим особенностям игры в образовательном процессе обладают большим мотивационным потенциалом. Они не только позволяют вызвать устойчивый интерес к новой информации и новой культуре, формировать и развивать основные умения и навыки в увлекательной форме, но и создают благоприятную атмосферу на уроке, помогающую снять эмоциональное напряжение в процессе обучения иностранному языку [10].

Таким образом, анализ различных подходов к использованию игровых технологий в процессе обучения иностранному языку позволяет представить обобщенное понимание роли игры в образовательном процессе.

**Заключение.** В результате анализа представленной информации об игровых заданиях в образовательном процессе становится очевидным, что игры играют значительную роль в развитии навыков и умений в области изучения иностранного языка, а также способствуют более глубокому усвоению материала.

Разнообразие определений игр и игровых заданий, представленных в литературе, подтверждает многофункциональность этих методов. Игры могут выполнять как учебные, так и развивающие функции, способствуя не только формированию лексических и грамматических навыков, но и социализации обучающихся, развитию критического мышления и творческих способностей.

Проанализировав классификации игровых заданий, можно выделить несколько ключевых категорий, на основе которых можно вывести наиболее общую и универсальную типологию. Это позволяет не только упростить выбор подходящих игровых заданий для различных уровней подготовки учащихся, но и детально рассмотреть их влияние на различные аспекты обучения.

Систематизация и обобщение имеющихся знаний об игровых технологиях и их применение в обучении иностранного языка могут помочь в дальнейших исследованиях в данной области. Четкое представление о существующих подходах, всеобъ-

емлющее знание о том, как и где их применять, являются необходимыми условиями для успешного построения образовательного процесса в условиях современных вызовов.

### Список источников

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Акишина А. А. Русский язык в играх: учебное пособие. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 90 с.
3. Битехтина Н. Б. Игровые задания в обучении русскому языку как неродному // Тексты лекций и образцы уроков (для зарубежных преподавателей русского языка). – М., 2011. – С. 23–60.
4. Битехтина Н. Б., Вайшноре Е. В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика. – М.: Русский язык, Курсы, 2009. – С. 64–97.
5. Бейсембаева А. К. Игровые технологии в обучении (на примере преподавания иностранного языка) // Молодой ученый. – 2018. – № 44. – С. 255–257.
6. Бочкарева Т. А. Игровые технологии на уроках английского языка // Вестник науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 85–87.
7. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
8. 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.
9. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Высшая школа, 2009. – 277 с.
10. Колесникова И. Е. Игры на уроке английского языка: пособие для учителя. – Минск: Нар. асвета, 1990. – 110 с.
11. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 222 с.
12. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка (Из опыта работы): пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
13. Шестакова Е. В. Применение игровых технологий при организации учебного процесса обучения РКИ // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 259–262.

### References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. Moscow: IKAR Publ., 2009, 448 p. (In Russian)
2. Akishina A. A. *The Russian language in games: a study guide*. Moscow: Russian Language. Courses, 2012, 90 p. (In Russian)
3. Bitekhina N. B. *Game tasks in teaching Russian as a foreign language. Lecture texts and lesson samples (for foreign teachers of the Russian language)*. Moscow, 2011, pp. 23–60. (In Russian)
4. Bitehtina N. B., Vaishnore E. V. Game tasks in Russian language classes for foreigners. *Live methodology*. Moscow: Russian Language, Courses, 2009, pp. 64–97. (In Russian)
5. Beisembaeva A. K. Game technologies in teaching (taking foreign language teaching as an example). *Young Scientist*, 2018, no. 44, pp. 255–257. (In Russian)
6. Bochkareva T. A. Game technologies in English lessons. *Bulletin of Science and Education*, 2020, no. 4, pp. 85–87. (In Russian)

7. Derkach A. A., Shcherbak S. F. *Pedagogical heuristics: The art of mastering a foreign language*. Moscow: Pedagogy Publ., 1991, 224 p. (In Russian)
8. 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)
9. Kitaygorodskaya G. A. *Intensive learning of foreign languages: theory and practice*. Moscow: Higher School, 2009, 277 p. (In Russian)
10. Kolesnikova I. E. *Games in English language lessons: a teacher's guide*. Minsk: Nar. Asvet Publ., 1990, 110 p. (In Russian)
11. Passov E. I. *The foreign language lesson in secondary school*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1988, 222 p. (In Russian)
12. Stronin M. F. *Educational games in the English language lesson (from work experience): a guide for teachers*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1984, 112 p. (In Russian)
13. 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)

### **Информация об авторе**

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

### **Information about the author**

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

Поступила: 22.01.2025

Одобрена после рецензирования: 24.02.2025

Принята к публикации: 24.03.2025

Received: 22.01.2025

Approved after review: 24.02.2025

Accepted for publication: 24.03.2025

Научная статья

УДК 372.853

## Оценка эффективности достижения образовательной цели методами визуализации учебной информации

Слепцова Надежда Александровна<sup>1</sup>,  
Слепцова Марина Викторовна<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>*Воронежский государственный педагогический университет,  
Воронеж, Россия*

*Аннотация. Введение.* Цель исследования – оценить эффективность различных методов визуализации учебной информации для достижения образовательной цели на примере раздела «Электрические явления» курса «Физика» в 8 классе общеобразовательной школы г. Воронежа. *Методология.* Для получения оценки эффективности различных методов визуализации учебной информации проведен педагогический эксперимент. Сформированы экспериментальные и контрольная группы, для каждой из которых при изучении раздела «Электрические явления» курса «Физика» применялись разные методы визуализации учебной информации. *Результаты исследования.* Обработка полученных количественных результатов заинтересованности учащихся, текущей и итоговой успеваемости их по курсу «Физика» подтвердила повышение эффективности образовательного процесса, достижение учащимися образовательной цели при применении методов визуализации учебной информации, выполняемую средствами специализированного программного обеспечения. *Заключение.* Проведено сравнение полученных результатов с результатами, приводимыми в работах иных исследователей. Показано совпадение динамики изменения показателей эффективности достижения образовательной цели при применении методов визуализации учебной информации. Показана перспективность разработки специализированного программного обеспечения с элементами искусственного интеллекта для применения их в образовательном процессе.

*Ключевые слова:* педагогический эксперимент; визуализация; Лицей № 8 г. Воронежа; педагогическое проектирование, эффективность образовательного процесса

*Для цитирования:* Слепцова Н. А., Слепцова М. В. Оценка эффективности достижения образовательной цели методами визуализации учебной информации // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 1 (25). – С. 38–45.

## Evaluation of the effectiveness of achieving an educational goal by visualization methods of educational information

Sleptsova Nadezhda Aleksandrovna<sup>1</sup>,  
Sleptsova Marina Viktorovna<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

*Abstract. Introduction.* The purpose of the study is to evaluate the effectiveness of various methods of visualizing educational information to achieve an educational goal using the example of the section “Electrical phenomena” of the Physics course in the 8th grade of a secondary school in Voronezh. *Methodology.* A pedagogical experiment was conducted to evaluate the effectiveness of various methods of visualizing educational information. Experimental and control groups were formed, for each of which, when studying the section “Electrical Phenomena” of the Physics course, different methods of visualization of educational information were used. *The results of the study.* The processing of the obtained quantitative results of students' interest, current and final academic performance in the Physics course, confirmed an increase in the effectiveness of the educational process, the achievement of educational goals by students, using visualization methods of educational information performed by specialized software. *Conclusion.* The results obtained are compared with the results presented in the works of other researchers. The coincidence of the dynamics of changes in the indicators of the effectiveness of achieving educational goals when using methods of visualization of educational information is shown. The prospects of developing specialized software with elements of artificial intelligence for their application in the educational process are shown.

*Keywords:* pedagogical experiment; visualization; Lyceum No. 8 in Voronezh; pedagogical design, effectiveness of the educational process

*For citation:* Sleptsova N. A., Sleptsova M. V. Evaluation of the effectiveness of achieving an educational goal by visualization methods of educational information. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 1 (25), pp. 38–45.

**Введение.** Стремительное развитие информационных технологий предоставляет различные инструменты для визуализации учебной информации. Однако эффективность их применения для достижения образовательной цели не имеет научно обоснованного количественного подтверждения, что затрудняет выбор конкретного метода, обеспечивающего наибольшую эффективность при изучении конкретного раздела, например, курса «Физика». Таким образом, получение научно обоснованного количественного подтверждения эффективности достижения образовательной цели каждым из известных методов визуализации учебной информации является актуальной педагогической проблемой.

Проблемам постановки и формализации образовательной цели уделяется большое внимание при проведении педагогических научных исследований [6; 8]. Точное определение образовательной цели есть залог эффективной организации образовательного процесса [9; 10]. «Цель и пафос развития педагогической науки и практики – это возможность проектировать и осуществлять процесс обучения и воспитания человека с гарантированным эффектом. Другой цели у педагогики нет»

[8, с. 90]. Образовательный процесс есть последовательность достижения поставленной образовательной цели, общая эффективность которого зависит от эффективности каждого его этапа. При этом в научных трудах Р. Р. Валеева, А. Ж. Хитиевой, Е. Р. Шагаповой, А. М. Dushabayev показано влияние технологии виртуальной реальности на эффективность обучения и образовательного процесса в рамках образовательного учреждения, предмета, направления подготовки [2; 13; 15; 16].

В научной литературе представлены различные методы визуализации учебной информации. В работе А. В. Полянской показано, что «в данном контексте особую актуальность приобретают исследования визуализации, имеющей в эпоху информатизации неограниченные возможности развития когнитивных способностей человека, опирающиеся на прогресс компьютерных технологий в области обработки и хранения информации» [6, с. 170]. В работе О. Е. Данилова исследуются компьютерные методы визуализация учебной информации по физике [4]. В работе Е. А. Гаджиевой – метод визуализация учебной информации средствами графикации [3]. В работе Ю. Ф. Катхановой рассматривается метод визуализации учебной информации средствами мультимедиа [5]. В работе О. А. Тарасовой изучается метод визуализации учебной информации средствами ментальных карт [12]. В ряде работ приводятся сведения о применении элементов искусственного интеллекта для визуализации учебной информации [1; 9].

В научной литературе приводятся эмпирические оценки повышения эффективности достижения образовательной цели рассмотренными выше методами визуализации учебной информации, но отсутствуют точные количественные значения параметров эффективности образовательного процесса, что затрудняет педагогам и педагогическим коллективом выбор оптимального метода визуализации учебной информации исходя из текущих параметров образовательного процесса.

**Методология.** Для решения поставленной задачи нами на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения физико-математического и естественно-научного направления «Лицей № 8» г. Воронежа был проведен педагогический эксперимент. В нем приняли участие учащиеся 8-х классов. Эксперимент проводился при изучении учащимися раздела «Электрические явления» курса «Физика».

Учащиеся 8 «А» класса составили «контрольную» группу, в которой раздел «Электрические явления» курса «Физика» изучался «классическими» педагогическими методами. Учащиеся 8 «Б» класса составили «Экспериментальную группу № 1», в которой раздел «Электрические явления» курса «Физика» изучался с использованием ранее известных макетов и конструкторов, позволяющих собирать электрические цепи и изучать электрические явления путем применения измерительных приборов. Учащиеся 8 «В» класса составили «Экспериментальную группу № 2», в которой раздел «Электрические явления» курса «Физика» изучался с применением специализированного программного обеспечения, позволяющего визуализировать на экране компьютера электрические явления. Всего в педагогическом эксперименте приняло участие 102 учащегося 8 классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения физико-математического и естественно-научного направления «Лицей № 8» г. Воронежа. Результаты педагогического эксперимента были получены методом анкетирования его участников и обработкой математическими методами результатов текущей успеваемости, итоговых проверочных и контрольных работ.



**Результаты исследования, обсуждение.** По результатам проведенного педагогического эксперимента нами были сделаны следующие выводы. Во-первых, отмечено существенное повышение интереса к предмету «Физика» и разделу «Электрические явления» у учащихся, входивших в «Экспериментальную группу № 2». Если в «Контрольной» группе по результатам проведенного анкетирования заинтересованность в более глубоком изучении электрических явлений выразили 8,4 % учащихся, а в «Экспериментальной группе № 1» – 10,2 % учащихся, то в «Экспериментальной группе № 2» указанную заинтересованность проявили 24,8 % участников.

По результатам текущей успеваемости средний балл за выполнение практических работ, ответов на вопросы и решение задач, в «Контрольной» группе составил 3,2 балла, в «Экспериментальной группе № 1» – 3,44 балла, то в «Экспериментальной группе № 2» – 3,92 балла.

По результатам итоговых контрольных работ средний балл в «Контрольной» группе составил 3,47 балла, в «Экспериментальной группе № 1» – 3,64 балла, то в «Экспериментальной группе № 2» – 4,02 балла.

Такая динамика изменения эффективности достижения образовательной цели при использовании методов визуализации учебной информации аналогична результатам, полученным ранее известными научными коллективами. Так, в работе D. A. Shabalina показано, что использование средств технологии дополненной реальности для визуализации учебной информации повышает эффективность достижения учащимися поставленной образовательной цели составил более 39 % [18].

**Заключение.** Полученные результаты свидетельствуют о том, что применение методов визуализации учебной информации значительно повышает эффективность образовательной цели в образовательном процессе. Особую роль здесь играет применение современного специализированного программного обеспечения, позволяющего визуализировать учебную информацию на экране компьютера, разработка которых является основным научным направлением ведущих научных коллективов в России и мире. Так, в работе A. M. Smayl показано, что «This determines the current trend in the use of information technology tools, which are considered in the context of creating a new educational structure that meets the requirements of modern education, an intelligent information and training system. Modern technologies allow to collect and analyze large amounts of information. This is due to the possibility of a significant transformation of the educational process and the pedagogical technology itself, which, thanks to constant perfection, can be brought to perfection» [17, с. 216]. Таким образом, необходимо не только визуализировать учебную информацию, но и разработать язык взаимодействия преподавателя и учащегося со встроенными элементами искусственного интеллекта, что является основной проблемой дальнейшего развития образовательных систем [11].

#### Список источников

1. *Алексеев В. А.* Использование технологий искусственного интеллекта для визуализации учебной информации // Субъективность в образовании, профессиональной деятельности и научном исследовании: материалы международной научно-практической конференции (Томск, 25–27 апреля 2024 г.). – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2024. – С. 195–200. EDN: FITLQK

2. *Валеев Р. Р.* Влияние технологии виртуальной реальности на эффективность обучения и образовательного процесса // Интернаука. – 2021. – № 44-1 (220). – С. 30–32. DOI: 10.32743/26870142.2021.44.220.316759, EDN: ZOBSQT

3. *Гаджиева Е. А.* Визуализация учебной информации средствами графикации // Профильная школа. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 3–6. DOI 10.12737/1998-0744-2020-3-6, EDN SDTPNH

4. *Данилов О. Е.* Компьютерная визуализация учебной информации по физике // Школьная педагогика. – 2016. – № 2 (5). – С. 26–30. EDN VUUPUN

5. *Катханова Ю. Ф., Левашиова Е. А., Салтыкова Г. М.* Визуализация учебной информации средствами мультимедиа // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 3-1. – С. 187–192. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-3-187-192, EDN: PNPAAF

6. *Полянская А. В.* Компьютерная визуализация учебной информации в профессиональной подготовке: теоретико-методологические подходы // Социальная политика и социология. – 2012. – № 2 (80). – С. 169–183. EDN: PIDFBR

7. *Слепцов М. В.* Определение целей педагогического процесса профессиональной подготовки в условиях перехода к компетентностной парадигме образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – Т. 6, № 2. – С. 221–227. DOI: 10.15372/PEMW20160204, EDN: WBAUID

8. *Слепцова М. В., Слепцова Н. А.* Особенности педагогического проектирования образовательного процесса при изучении физики в вузе // Перспективные направления развития современной теории и методики обучения физике и естествознанию в школе и вузе: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Воронеж, 12 апреля 2023 г.). – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 89–93. EDN: ABBJLC

9. *Слепцова Н. А., Слепцова М. В.* Искусственный интеллект в образовании: будущее уже наступило // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: сборник научных статей II Международного форума, посвященного Году семьи (Воронеж, 16–18 мая 2024 г.). – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. – С. 292–294. EDN: SGAYMA

10. *Слепцова Н. А., Слепцова М. В.* Формализация индивидуальной образовательной цели как ключевой элемент обучения на уроках физики: опыт практической реализации // Перспективные направления развития современной теории и методики обучения физике и естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Воронеж, 20 марта 2024 г.). – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. – С. 57–63. EDN: APXMKU

11. *Слепцова Н. А.* Язык педагогического проектирования // Актуальные проблемы, современные тенденции развития физической культуры и спорта с учетом реализации национальных проектов: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 22–23 апреля 2021 г.). – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2021. – С. 1341–1345. EDN: CVEOZM

12. *Тарасова О. А.* Визуализация учебной информации средствами ментальных карт // Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии: сборник материалов II Всероссийской научной конференции с международным участием (Чебоксары, 25 февраля 2022 г.) – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 80–83. EDN: PYRYBV

13. *Хитиева А. Ж., Масаева Ж.* Влияние ИКТ на эффективность и качество образовательного процесса // Актуальные проблемы современной экономики: международные, внутринациональные и региональные аспекты: сборник научных трудов по итогам IX Межвузовской научно-практической конференции с международным участием (Нальчик, 24–25 июня 2016 г.). – Нальчик: Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет имени В. М. Кокова, 2016. – С. 284–287. EDN: WJNBWH

14. Хоник В. А. Перспективные направления развития современной теории и методики обучения физике и естествознанию в школе и вузе Перспективные направления развития современной теории и методики обучения физике и естествознанию в школе и вузе: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Воронеж, 12 апреля 2023 г.). – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – 124 с. EDN: EJDJIF

15. Шагапова Е. Р., Иванов В. М. Педагогическая эффективность сопровождения современного образовательного процесса // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Орехово-Зуево, 16 марта 2023 г.). – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. – С. 515–520. EDN: FSKYOF

16. Dushabayev A. M. Raqamli texnologiyalardan foydalanish samaradorligini oshirish vositasi sifatida maktab o'quv jarayoni sifatini boshqarishning pedagogik shart sharoitlari // Экономика и социум. – 2024. – № 10-1 (125). – P. 79–81. EDN: CVKRXB

17. Smaiyl A. M. Data visualization based on the R language for the information and training system // Вестник Казахской академии транспорта и коммуникаций им. М. Тынышпаева. – 2018. – № 4 (107). – P. 216–223. EDN: PAKVOK

18. Shabalina D. A., Soboleva E. V., Shilova Z. V. [et al.]. The usage of augmented reality technology tools as an important condition for the training of specialists in the field of culture // Perspectives of Science and Education. – 2023. – № 1 (61). – P. 537–553. DOI: 10.32744/pse.2023.1.32, EDN: RPETWJ

## References

1. Alekseev V. A. The use of artificial intelligence technologies for visualization of educational information. *Subjectivity in education, professional activity and scientific research: Proceedings of the International Scientific and Practical Conf.* (Tomsk, 25–27 April 2024). Tomsk: Tomsk State Pedagogical University, 2024, pp. 195–200. (In Russian)

2. Valeev R. R. The influence of virtual reality technologies on the effectiveness of learning and the educational process. *The International Science*, 2021, no. 44-1 (220), pp. 30–32. DOI: 10.32743/26870142.2021.44.220.316759 (In Russian)

3. Gadzhieva E. A. Visualization of educational information by means of graphification. *Specialized School*, 2020, vol. 8, no. 4, pp. 3–6. DOI: 10.12737/1998-0744-2020-3-6 (In Russian)

4. Danilov O. E. Computer visualization of educational information in physics. *School Pedagogy*, 2016, no. 2(5), pp. 26–30. (In Russian)

5. Katkhanova Yu. F., Levashova, E. A., Saltykova G. M. Visualization of educational information by multimedia. *Teacher of the XXI Century*, 2021, no. 3-1, pp. 187–192. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-3-187-192 (In Russian)

6. Khonik V. A. Prospective directions for the development of modern theory and methods of teaching physics and natural science at school and university. *Prospective directions for the development of modern theory and methods of teaching physics and natural science at school and university: materials of the II All-Russian scientific and practical conference* (Voronezh, April 12 2023). Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2023, 124 p. EDN: EJDJIF (In Russian)

7. Polyanskaya A. V. Computer visualization of educational information in professional training: theoretical and methodological approaches. *Social Policy and Sociology*, 2012, no. 2 (80), pp. 169–183. EDN: PIDFBR (In Russian)

8. Sleptsova M. V. Determining the goals of the pedagogical process of professional training in the context of the transition to the competency-based paradigm of education. *Professional Education in the Modern World*, 2016, vol. 6, no. 2, pp. 221–227. DOI: 10.15372/PEMW20160204, EDN: WBAUID (In Russian)

9. Sleptsova M. V., Sleptsova N. A. Features of pedagogical design of the educational process when studying physics at a university. *Prospective directions for the development of modern theory and methods of teaching physics and natural science at school and university: materials of the II All-Russian scientific and practical conference (Voronezh, April 12, 2023)*. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2023, pp. 89–93. EDN: ABBJLC (In Russian)

10. Sleptsova N. A., Sleptsova M. V. Artificial intelligence in education: the future has already arrived. *Actual problems of personal and professional development of a teacher: challenges, trends and prospects: Collection of scientific articles of the II International Forum dedicated to the Year of the Family*. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2024, pp. 292–294. (In Russian)

11. Sleptsova N. A., Sleptsova M. V. Formalization of individual educational goals as a key element of teaching in physics lessons: the experience of practical implementation. *Promising areas of development of modern theory and methods of teaching physics and natural sciences in schools and universities: proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conf.* Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2024, pp. 57–63. (In Russian)

12. Sleptsova N. A. The language of pedagogical design. *Actual problems, current trends in the development of physical culture and sports, taking into account the implementation of national projects: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*. Moscow: Plekhanov Russian University of Economics, 2021, pp. 1341–1345. (In Russian)

13. Tarasova O. A. Visualization of educational information by means of mental maps. *Development of modern education in the context of pedagogical competence: collection of materials of the II All-Russian Scientific Conference with International participation*. Cheboksary: Sreda Publ., 2022, pp. 80–83. (In Russian)

14. Hitieva A. J., Masaeva J. The impact of ICT on the effectiveness and quality of the educational process. *Actual problems of the modern economy: international, national and regional aspects: collection of scientific papers on the results of the IX Interuniversity Scientific and Practical Conference with international participation*. Nalchik: V. M. Kokov Kabardino-Balkarian State Agrarian University, 2016, pp. 284–287. (In Russian)

15. Shagapova E. R., Ivanov V. M. Pedagogical effectiveness of support for the modern educational process. *Psychology and pedagogy of the XXI century: current issues, achievements and innovations: Collection of articles of the IV All-Russian Student Scientific and Practical Conference with international participation*. Orekhovo-Zuyevo: State University of Humanities and Technology, 2023, pp. 515–520. (In Russian)

16. Dushabayev A. M. Pedagogical prerequisites for managing the quality of the school educational process as a means of improving the effectiveness of the use of digital technologies. *Economics and Society*, 2024, no. 10-1 (125), pp. 79–81. EDN: CVKRXB

17. Smaiyl A. M. Data visualization based on the R language for the information and training system. *Bulletin of the Kazakh Academy of Transport and Communications named after M. Tynyshpayev*, 2018, no. 4 (107), pp. 216–223. EDN: PAKVOK

18. Shabalina D. A., Soboleva E. V., Shilova Z. V. [et al.] The usage of augmented reality technology tools as an important condition for the training of specialists in the field of culture. *Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 1 (61), pp. 537–553. DOI: 10.32744/pse.2023.1.32, EDN: RPETWJ

### Информация об авторах

**Н. А. Слепцова**, студент, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия, e-mail: slepcovanadya03@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8445-3944>

**М. В. Слепцова**, кандидат педагогических наук, начальник управления организации образовательной деятельности, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия, e-mail: 79304014250@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5972-2874>

#### **Information about the authors**

**N. A. Sleptsova**, Student, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, e-mail: slepcovanadya03@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8445-3944>

**V. S. Sleptsova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, e-mail: 79304014250@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5972-2874>

Поступила: 26.01.2025

Одобрена после рецензирования: 27.02.2025

Принята к публикации: 27.03.2025

Received: 26.01.2025

Approved after review: 27.02.2025

Accepted for publication: 27.03.2025

Научная статья

УДК 378.147

## **Эффективные приемы развития беглости речи на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта работы в корейской аудитории)**

**Шагаева Светлана Александровна<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Университет иностранных языков Хангук, Йонъин, Республика Корея*

*Аннотация. Введение.* У корейских студентов, изучающих русский язык вне языковой среды, обнаруживается ряд проблем, связанных с развитием беглости речи. Цель статьи – определить понятие «беглость речи» и представить эффективные способы работы для ее развития. *Методология.* Применение упражнений с ограничением времени на занятиях по разговорной практике. *Заключение.* Практика относительно свободных и регулярных разговоров по таймеру помогает минимизировать страх совершить ошибку и, как следствие, говорить на русском языке более бегло и спонтанно.

*Ключевые слова:* речевое общение; беглость речи; русский как иностранный; Республика Корея

*Для цитирования:* Шагаева С. А. Эффективные приемы развития беглости речи на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта работы в корейской аудитории) // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 1 (25). – С. 46–53.

Scientific article

## **Some effective techniques for developing fluency in Russian as a foreign language classes (the experience of teaching in a Korean classroom)**

**Shagaeva Svetlana Alexandrovna<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Hanguk University of Foreign Studies, Yongin, Republic of Korea*

*Abstract. Introduction.* Korean students studying Russian outside the language environment have a number of problems related to the development of speech fluency. The purpose of the article is to define the concept of “speech fluency” and present some effective techniques to develop it. *Methodology.* Time-limited exercises in speaking practice classes. *Conclusion.* The practice of relatively free and regular conversations on a timer helps to minimize the fear of making a mistake, and as a result, speak more fluently and spontaneously in Russian.

*Keywords:* verbal communication; oral speech fluency; Russian as a foreign language; Republic of Korea

*For citation:* Shagaeva S. A. Some effective techniques for developing fluency in Russian as a foreign language classes (the experience of teaching in a Korean classroom). *Constructive Pedagogical Notes*, 2025, no. 1 (25). pp. 46–53.

**Введение.** Обучая иностранных студентов русскому языку, преподаватели зарубежных вузов сталкиваются с рядом проблем, обусловленных прежде всего отсутствием языковой среды. Так, В. Я. Труфанова пишет, что у большинства инофонов, изучавших язык за границей, отмечается «ряд характерных особенностей речи: слабая автоматизация устноречевых навыков и умений вкупе с устойчивыми грамматическими ошибками и недостаточной активизацией имеющегося у них ... потенциально немалого запаса слов» [3, с. 193]. Похожие проблемы наблюдаются и у студентов, изучающих русский язык в Республике Корея.

Образовательные традиции родной страны положительно влияют на приобретение языковой компетенции: усвоение графики, лексики, грамматики, синтаксиса иностранного языка, однако мало способствуют развитию речевых навыков и умений. В целях улучшения коммуникативных качеств речи на иностранном языке в вузах Кореи организуют занятия по разговорной практике с носителями изучаемых языков. В рамках таких уроков уделяется особое внимание пониманию речи на слух, произношению, автоматизации лексико-грамматических сочетаний слов, идиоматичных конструкций, тренировке связных и логичных подготовленных и спонтанных высказываний на иностранном языке, то есть развитию беглости речи.

**Обзор исследований по изучению беглости.** В современной методике преподавания иностранных языков есть множество определений беглости. Одни исследователи понимают под ней «непрерывность потока спонтанной устной речи» [3, с. 194]; другие полагают, что «беглость является показателем сформированности умения говорить на изучаемом языке и характеризует речь как правильную в произносительном, интонационном, грамматическом и лексическом отношении, приближенную к естественной речи носителей языка» [2, с. 68]; третьи противопоставляют беглость (поток, плавность речи) правильности (аккуратности, точности, отсутствию грамматических ошибок), делая упор на том, что развитие беглости помогают такие виды речевой деятельности, как аудирование и говорение, а правильность – чтение и письмо. Большинство специалистов все же отмечают, что для успешного освоения иностранного языка необходим баланс между правильностью и беглостью. Однако в современной методике преподавания существует значительный «перекос» в сторону правильности и отработки грамматики и других элементов системы, а на развитие беглости речи (и навыков говорения вообще) и беглости чтения про себя и вслух, беглости письма, беглости декодирования звучащей речи обращается недостаточное внимание.

Стремясь «вычистить» грамматические ошибки непрерывным дриллом и бесконечными исправлениями, преподаватели зачастую забывают, что при освоении речи (даже на родном языке) человек проходит стадии, на которых грамматические ошибки неизбежны. Обратимся к точке зрения специалиста по повышению эффективности в обучении английскому как иностранному J. Hill. По ее мнению, овладение иностранным языком сопоставимо с овладением родным языком. Первая стадия – *стадия молчания*, на которой студент, как и ребенок, слушает и накапливает знания о языке и/или окружающем мире, он ограниченно понимает собеседника, дает невербальные ответы, может указывать на предметы. Вторая стадия – *раннее*

*производство речи*, когда студент понимает далеко не все, что ему говорят, дает одно-двусловные ответы, использует ключевые слова и фразы, начинает использовать глаголы. Далее происходит *возникновение речи*. Обучающийся уже хорошо понимает собеседника, говорит простыми предложениями, *совершает грамматические и фонетические ошибки*, не понимает шуток. *На среднем уровне беглости* студенты прекрасно понимают собеседников, но все еще совершают грамматические ошибки в небольшом количестве. *На продвинутом уровне беглости* студенты владеют языком почти как носители (YouTube. 2004, август 8. McREL. The Five Stages of Second Language Acquisition [видеофайл]). Похожие идеи высказывают сторонники естественного (S. Krashen) и лексического подходов к обучению иностранным языкам (M. Lewis, H. Dellar, E. Walkley). Из этого следует, что у студентов должен накопиться опыт использования языка, а также опыт осмысленного замечания правильных и неправильных моделей. А для этого они должны иметь возможность тренировать навыки говорения, перестать бояться совершать ошибки и начать воспринимать их как естественную стадию в обучении. Важно отметить, что упражнения на развитие беглости нередко вызывают страх именно у преподавателей, поскольку часто, чтобы развить беглость, необходимо отпустить контроль.

На наш взгляд, беглость напрямую связана со степенью автоматизации речевых и языковых навыков в естественных ситуациях общения, когда несмотря на отсутствие времени, чтобы подумать о подходящей лексике или грамматике, у иностранца быстро готов ответ на предоставленную ему входную реплику или тему. При таком понимании беглости обнаруживается ее тесная связь и с пониманием речи на слух, декодированием, и с процессами мышления и речепорождения (мотивацией, формированием высказывания (выбором языковых единиц) и его реализацией).

Беглость наряду с правильностью является одним из важнейших коммуникативных качеств речи, которое «обеспечивает эффективность общения и взаимодействие участников коммуникации» [1, с. 102]. Именно поэтому она упоминается в Европейской системе уровней владения иностранным языком в качестве одного из показателей достижения желаемых результатов на продвинутых этапах. Например, при комплексной характеристике уровня В2 отмечается, что студент должен «говорить достаточно *быстро* и *спонтанно*, чтобы постоянно общаться с носителями языка *без особых затруднений* для любой из сторон». На уровне С1 – *говорить спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений*», на уровне С2 – «говорить *спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности*, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях» [4, с. 18].

Однако при оценке навыков говорения и на более низких уровнях беглость также учитывается наряду с такими характеристиками, как диапазон слов и словосочетаний, точность или правильность употребления изученной лексики и грамматики, взаимодействие с собеседником, связность (логичность и использование дискурсивных слов).

**Цель.** В статье мы рассмотрим примеры работы над беглостью речи у студентов лингвистического вуза на начальном этапе изучения РКИ. Так, характеристиками беглости речи на уровне А1 и А2 является способность студента «произнести короткие высказывания, составленные из заученных единиц, наличие большого количества пауз «для поиска подходящего выражения и выговаривания менее знакомых слов, а также самокоррекция» [4, с. 18].



**Методология.** Из вышесказанного следует, что на начальном этапе освоения русского языка развитие беглости речи представляет собой 1) работу над постановкой звуков, просодией и правильной интонацией; 2) борьбу с длительными паузами или вовсе молчанием (что часто случается с корейскими студентами); 3) продуцирование не отдельных слов, а их сочетаний или даже целых фраз; 4) использование связок, которые заполняют паузы и дают время подумать и подобрать слова; 5) использование слов-маркеров, выражающих эмоции по отношению к сообщению собеседника и способствующих «живому» взаимодействию (или его имитации); 6) борьба со страхом совершить ошибку и начать говорить спонтанно и самостоятельно (без опоры на «листочек»). При этом необходимо понимать, что некоторые трудности на данном этапе все-таки останутся, например, сложности с выговариванием малознакомых слов, самоисправления, а также наличие грамматических неточностей. В данной статье мы опустим работу над фонетическими аспектами речи и лишь рассмотрим пункты 2–6. Для решения поставленных задач на уроках по РКИ применялись некоторые классические упражнения на развитие беглости. Однако особое внимание уделялось регулярной и последовательной работе с использованием таймера. Примерам работы с этим инструментом и посвящена настоящая статья.

**Обсуждение.** Среди классических упражнений, которые преподаватели часто используют, чтобы разговорить студентов можно выделить различные варианты игры «Снежный ком», когда первый студент говорит одно слово, а второй повторяет это слово и добавляет свое. Например: Студент 1: *Привет!* Студент 2: *Привет! Меня...* Студент 3: *Привет! Меня зовут ...* Студент 4: *Привет! Меня зовут Со Ён.* Студент 5: *Привет! Меня зовут Со Ён! Я ...* Начать упражнение можно вместе, а после разделить студентов на группы с разным вариантом продолжений: 1) *Я студентка.* 2) *Я из Кореи.* 3) *Я люблю...* В конце послушать разные истории. Упражнение направлено на борьбу с паузами, продуцирование сочетаний слов и на активное слушание.

Тренировку слов-связок и маркеров, выражающих эмоции можно начать с известного многим преподавателям упражнения «К счастью,... / К сожалению,...» И использовать вариант с повторением последних слов предыдущего «оратора». Например: Студент 1: *Я люблю есть яблоки. К счастью, у меня дома есть яблоки.* Студент 2: *У меня дома есть яблоки. К сожалению, они невкусные. К счастью, у меня есть клубника.* Студент 1: *У меня есть клубника. К сожалению, моя мама хочет приготовить пирог с клубникой вечером. К счастью, пирог я тоже люблю...*

Описанные выше упражнения способствуют также развитию навыков спонтанного говорения, как и упражнения с простыми уточняющими вопросами: почему? (или на более продвинутом этапе: Что ты имеешь в виду? Расскажи поподробнее...) Например, Студент 1: *Извините, я опоздал.* Студент 2: *Почему (ты опоздал)?* Студент 1: *Потому что на дороге была большая пробка.* Студент 2: *Почему на дороге была большая пробка?* Студент 1: *Потому что на дороге было много машин.* Студент 2: *Почему на дороге было много машин?* Студент 1: *Потому что утром люди едут на работу...*

Однако лидирующим инструментом, позволяющим увеличить беглость говорения на иностранном языке, на наш взгляд, является **таймер**, использовать который полезно и продуктивно можно уже с первых занятий по изучению русского языка. Чем полезен таймер? Во-первых, он позволяет преподавателю структурировать

урок и не терять лишнего времени. Во-вторых, учит студентов чувствовать время и понимать, сколько минут много, а сколько мало на выполнение того или иного задания (как следствие, учит правильно оценивать свои ресурсы при выполнении домашних и экзаменационных работ). В-третьих, помогает поддерживать дисциплину, привлекая внимание студентов звуковым сигналом, который показывает, что отведенное время подошло к концу. И, конечно, таймер способствует развитию спонтанного и беглого говорения на изучаемом языке, однако необходимо последовательно и регулярно использовать этот инструмент, чтобы приучить студентов к такому стрессу.

Начать приучать студентов к работе с таймером можно, используя прием «*think, pair, share*» (подумай, обсуди в паре, поделись в группе). Так, при работе с корейскими студентами, начинающими изучать русский язык, в течение первой половины семестра (7 недель, 14 часов разговорной практики) этот прием применялся при выполнении разных задач (отработки фонетики, грамматики, аудирования, чтения, говорения и др.) Таким образом студенты проходили адаптацию к работе с таймером, чтобы сигнал их не пугал, не вызывал стресс. Во время промежуточного экзамена (8 неделя семестра, 14 часов разговорной практики) одним из заданий для них стал *диалог по таймеру в течение минуты* на одну из изученных тем (формальное знакомство, неформальное знакомство, кто это / кто он (студент, студентка, профессор, бизнесмен, актер, детектив); кто это / что это (это студент, это его ручка); это моя комната; это мой университет). Случайные партнеры получали случайную тему, а также минуту, чтобы подумать и «прорепетировать» то, что они будут говорить, после этого представить классу диалог на одну минуту. Если оставалось время, студенты должны были импровизировать. Так, в стрессовой ситуации осуществлялась проверка того, что действительно усвоили студенты. Отметим, что опираться на написанный во время подготовки текст было нельзя.

Спустя еще 7 недель и еще 14 часов обучения эти же студенты демонстрировали более расширенный «репертуар» тем в форме одноминутных диалогов («Знакомство», «Кто это?», «Кто он(а) по профессии?», «Кто у тебя есть?» (семья), «Что мы делаем на уроке?», «Что ты делаешь дома?», «Что ты любишь делать в свободное время?», «Что у тебя (у него, у нее) есть/нет?», «Какая сегодня погода?», «Когда урок?») и *трехминутные монологи* на одну из изученных тем («Познакомьтесь! Это я!», «Познакомьтесь! Это мой друг!», «Мой университет», «Мой дом», «Моя семья», «Что мы делаем на уроке и дома?»). При этом опять же, если оставалось время, а тема была исчерпана, необходимо было логично и спонтанно продолжить монолог, рассказом на другую тему.

Безусловно, такие задания невозможно выполнить без подготовки в течение семестра, поэтому практике работы со студентами начинающих уровней на работу с лексическим материалом нескольких уроков (или даже всех занятий курса) было перенесено классическое упражнение «Снежный ком», с помощью которого обеспечивалась *рециркуляция материала* из урока в урок. Каждое новое занятие начиналось с повторения диалогов по предыдущим темам, использовался опорный визуальный материал. На втором занятии – повторялись диалоги (фразы, слова) первого урока, на третьем – материал первого и второго, на четвертом – первого, второго и третьего и т. д. В случайных парах студенты говорили 1–2 минуты (без записей). Затем 1–2 пары представляли свои диалоги классу, который в свою очередь получал задачу на активное слушание: например, какому рисунку соответствует

услышанный диалог? В общей сложности на эту работу отводилось 10–15 минут каждого полуторачасового занятия. Для развития спонтанности увеличивалось время разговора по таймеру, для развития скорости время по таймеру сокращалось. К моменту экзаменов, диалоги были автоматизированы, большинство ошибок (по уровню) было проработано, как следствие, увеличилась беглость речи в заданных пройденными темами ситуациях общения. Кроме того, студенты перестали бояться говорить, по крайней мере, в своей группе. Начали проявлять креативность и артистизм. Однако здесь необходимо отметить, что упражнения с таймером использовались на этапе *свободной практики*, подготовительные стадии контролируемой и полуконтролируемой практики разговора почти никогда не пропускаялись.

Время от времени, уже во втором семестре (начиная с 16 недели обучения, более 30 часов разговорной практики) студенты начали получать более сложные задания с использованием таймера. Например, *говорить по таймеру в течение одной минуты на свободную или заданную тему* в форме монолога или диалога. При этом всегда сохранялось время на то, чтобы подумать одному в течение минуты, затем представить свою позицию партнеру, и уже после – озвучить в большой или маленькой группе обязательно без опоры на записи и без использования языка-посредника (родного языка студентов). Потом время постепенно увеличивалось сначала до 3, потом до 5 минут. Несколько раз проводились *свободные беседы без временных ограничений в форме соревнования*. Проигрывала та пара, которая сделала длинную паузу или заговорила на другом языке, не на русском. Продолжительность таких разговоров составляла в среднем чуть больше 5 минут. Появлялся азарт, который положительно влиял на мотивацию.

В качестве упражнения на развитие беглости привлекался также формат *«быстрых свиданий»*, который был реализован в разных формах. Например, студенты получали свою тему (мой университет, моя семья, мой родной город, хобби и др.) и время для подготовки, конечно, по таймеру, в среднем 1–2 минуты. Им предоставлялась возможность писать текст или опорные слова. По истечении времени на подготовку преподаватель просматривал записи каждого студента, корректировал некоторые ошибки. Далее студентам предлагалось сесть друг напротив друга и в течение 1 минуты поделиться интересной информацией по теме, каждый студент в паре говорил в течение минуты, на работу в одной паре отводилось 2 минуты. Слушающий получал задачу задать один вопрос говорящему и записать краткий ответ. Затем студенты одной линии сдвигались вправо или влево на одного, и работа продолжалась в новой паре без изменения темы разговора. При работе в первой паре допускался просмотр записей, при работе во второй и последующих записи убирались. Таким образом, каждый студент много раз повторял рассказ по одной теме, получая разные уточняющие вопросы (Почему...? Расскажи поподробнее...). В среднем в течение 15–20 минут студенты успевали поработать в 3–4 парах. Многократное повторение материала способствовало тому, что говорящий начинал чувствовать себя «экспертом» в данной области, способствовало раскрепощению и хорошему настроению в группе.

**Заключение.** Во втором семестре студенты получают еще 30 часов разговорной практики. Во время экзамена они предоставляли двухминутный диалог в случайных парах, а также четырехминутный монолог на случайную тему. Следует отметить, что все студенты группы (а точнее двух групп, 27 человек) успешно справились с поставленной задачей, продемонстрировав беглое (без большого количества

пауз) и относительно спонтанное говорение без опоры на точную модель или написанный текст, давая «живые» реакции собеседникам. Это является большим достижением в работе с корейскими студентами, потому что многие преподаватели иностранных языков отмечают, что при наличии четких моделей, студенты просто заучивают тексты, не думая об их смысле, не допуская ни малейшей вариативности ни в вопросах, ни в ответах. Практика же относительно свободных и регулярных разговоров по таймеру помогает студентам меньше бояться совершить ошибку, говорить более бегло и спонтанно, а также смелее и свободнее формировать новую языковую личность на русском языке.

### Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Поляков О. Г., Тормышова Т. Ю. Беглость говорения на иностранном языке как лингвометодическая проблема // Язык и культура. – 2014. – № 4 (28). – С. 166–172.
3. Труфанова В. Я. Работа над беглостью речи в условиях краткосрочного интенсивного обучения РКИ // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сборник научных статей участников XIX Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 21–23 апреля 2021 г.). – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. – С. 193–196. EDN: BRLISS
4. Федотова О. Л. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. – 2015. – № 11. – С. 14–21.

### References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)*. Moscow: IKAR Publishing House, 2009, 448 p. (In Russian)
2. Polyakov O. G., Tormyshova T. Yu. Fluency in speaking a foreign language as a linguistic and methodological problem. *Language and Culture*, 2014, no. 4 (28), pp. 166–172. (In Russian)
3. Trufanova V. Ya. Work on speech fluency in the conditions of short-term intensive training in RFL. *Language, culture, mentality: problems of studying in a foreign audience: collection of scientific articles of participants of the XIX International Scientific-Practical Conference (St. Petersburg, April 21–23, 2021)*. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University named after. A. I. Herzen, 2021, pp. 193–196. EDN: BRLISS. (In Russian)
4. Fedotova O. L. Pan-European competencies in foreign language proficiency: study, teaching, assessment. *Bulletin of the O. E. Kutafin University*, 2015, no. 11, pp. 14–21. (In Russian)

### Информация об авторе

**С. А. Шагаева**, ассистент, профессор факультета российских исследований, Университет иностранных языков Хангук, Йонгин, Республика Корея, e-mail: sashagaeva1009@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3429-7976>

### Information about the author

**S. A. Shagaeva**, Assistant, Professor, Department of Russian Studies, Hankuk University of Foreign Studies, Yongin, Republic of Korea, e-mail: sashagaeva1009@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3429-7976>

Поступила: 22.01.2025

Одобрена после рецензирования: 24.02.2025

Принята к публикации: 24.03.2025

Received: 22.01.2025

Approved after review: 24.02.2025

Accepted for publication: 24.03.2025

Научная статья

УДК 378.4

## **Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку студентов-первокурсников медицинского вуза**

**Шерехова Ольга Михайловна<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Петрозаводский государственный университет,  
Петрозаводск, Россия*

*Аннотация.* Обязательными составляющими специалиста-медика являются информационная деятельность и самообразование, что практически невозможно сегодня без владения иностранным языком. Организация иноязычного образования студентов-медиков приобретает особую актуальность сегодня, поскольку недостаточное количество часов, выделяемых на изучение дисциплины, а также низкий уровень владения иностранным языком обучающимися при поступлении являются препятствием на пути к формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции врача. В связи с этим продолжается поиск новых методов обучения и форм работы со студентами для достижения значимых результатов. Цель статьи – описать и проанализировать опыт обучения студентов первокурсников медицинского вуза иностранному языку для профессиональных целей, в процессе которого развиваются коммуникативная и языковая компетенции, необходимые для профессионального общения. В статье описывается курс дисциплины «Иностранный язык» для студентов первого курса, состоящий из восьми модулей, в процессе работы над которыми используются традиционные и инновационные методы обучения.

*Ключевые слова:* английский для специальных целей (ESP); медицинский вуз; иноязычное образование; иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция; инновационные методы обучения

*Для цитирования:* Шерехова О. М. Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку студентов-первокурсников медицинского вуза // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 1 (25). – С. 54–60.

Scientific article

## **Professionally oriented approach to foreign language teaching of first-year medical students**

**Sherekhova Olga Mikhailovna<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Petrozavodsk State University,  
Petrozavodsk, Russia*

*Abstract.* Self-education and information activities are extremely important for a medical specialist, who can't be aware of innovations in medicine without foreign language skills. Therefore, it is relevant today to pay attention to foreign language education of medical

students. Unfortunately, insufficient number of hours allocated to the study of the discipline, as well as the low level of foreign language proficiency of first-year students is an obstacle to the formation of foreign-language professional communicative competence of a doctor. Foreign language teachers continue to look for new teaching methods and forms of work with students in order to achieve meaningful results. The aim of this article is to describe and analyse the experience of teaching first-year medical students a foreign language for professional purposes. As a result, the communicative and linguistic competence necessary for professional communication is developed. The article describes the course of the discipline 'Foreign Language' for first-year students. This course includes eight modules, in the process of work on which traditional and innovative teaching methods are used.

*Keywords:* English for Special Purposes (ESP); medical school; foreign language education; foreign language professional communicative competence; innovative teaching methods

*For citation:* Sherekhova O. M. Professionally oriented approach to foreign language teaching of first-year medical students. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 1 (25), pp. 54–60.

**Введение.** Поиск новых методов обучения английскому языку не теряет своей актуальности, поскольку он остается общепринятым языком общения в профессиональных и научных кругах в современном мире. Профессионалы различных областей, владеющие иностранным языком, принимают участие в конференциях, семинарах, встречах, обмениваясь опытом с коллегами; имеют возможность знакомиться с передовыми технологиями, разработанными иностранными коллегами, публиковать результаты своих достижений в научных журналах высокого ранга (Web of Science и Scopus), продвигая отечественную науку в мировом пространстве.

Особенно актуально сегодня владение иностранным языком для студентов медицинских вузов, поскольку медицинская область научного знания характеризуется динамичностью [2], и, как правило, разработка собственных исследований осуществляется на основе уже существующего опыта зарубежных ученых, занимающих лидирующие позиции в медицинской профессиональной сфере.

К сожалению, и студенты, и выпускники медицинского вуза очень редко проявляют готовность к участию в профессионально значимом межкультурном общении. Это объясняется в первую очередь низким владением обучающимися иностранным языком, причины которого кроются в малом количестве часов, выделенных на изучение языка и коротким периодом его изучения (1–2 курс), а также отсутствием мотивации обучающихся к овладению им, поскольку первостепенной важностью для студентов-медиков обладают специальные дисциплины.

Определенной сложностью для преподавателя является разный уровень владения языком обучающимися одной группы. Это снижает заинтересованность сильных студентов, им становится скучно, поскольку преподавателю приходится ориентироваться в большей степени на слабого или среднего студента. В то же время слабые студенты испытывают трудности с использованием лексики и структуры, с которыми им приходится сталкиваться в ходе изучения языка для специальных целей. Как следствие, мотивация к изучению профессионального языка может снижаться. Преподавателю приходится находить золотую середину для удовлетворения потребностей и сильных, и слабых студентов.

Цель статьи – описать и проанализировать опыт обучения студентов первокурсников медицинского вуза иностранному языку для профессиональных целей, в про-

цессе которого развиваются коммуникативная и языковая компетенции, необходимые для профессионального общения.

**Методы исследования.** В статье использованы методы анализа литературы по исследуемой проблеме, анализ эффективности использования профессионально-ориентированного подхода к иноязычному образованию студентов-медиков, анкетирование студентов, беседы с ними, сравнение результатов.

**Обзор научной литературы.** В последнее время использование профессионально-ориентированного подхода к обучению студентов медицинских вузов иностранному языку нашло широкое распространение в России. Это обусловливается двумя причинами: с одной стороны, необходимость использования профессионального подхода задается требованиями ФГОС, а с другой – отвечает потребностям самого студента. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по специальности «Лечебное дело» в результате освоения программы выпускник должен быть «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [1, с. 6]. Другими словами, выпускник должен обладать иноязычной коммуникативной профессиональной компетенцией для осуществления профессионального общения, обмена опытом, а также быть способным принимать участие в исследовательской работе и оформлении результатов этой работы.

Однако, как отмечают исследователи, на момент поступления в медицинский вуз уровень владения иностранным языком первокурсниками сильно варьируется (от А1 до В2–С1). Поскольку при поступлении на лингвистические направления знания по дисциплине «Иностранный язык» не проверяются, учащиеся распределяются по группам произвольно, в результате в одной группе могут оказаться студенты, свободно говорящие на языке и абсолютно не владеющие им [4]. С одной стороны, этот факт усложняет работу педагога, а с другой – это является причиной постоянного поиска новых технологий, методов и форм работы с обучающимися для развития коммуникативных навыков. Для повышения мотивации к изучению иностранного языка целесообразно включать не только традиционные, но и инновационные методы обучения, которые способствуют развитию познавательного интереса и креативности.

По мнению В. К. Колобаева, при обучении иностранному языку студентов-первокурсников необходимо опираться на предметы, которые они изучают на первом году обучения, основным из которых является анатомия. При этом тексты, используемые в процессе обучения, должны не дублировать курс анатомии, а дополнять его, расширяя кругозор обучающихся. Автор также предлагает включать в курс изучения иностранного языка темы из повседневной жизни [4].

Т. С. Игнатьева и И. А. Мясникова считают, что с учетом коммуникативных потребностей будущих медиков основной целью иноязычного обучения должно стать профессионально-ориентированное чтение. Специалист в области медицины должен уметь анализировать научный текст, систематизировать полученные знания, извлекать необходимую информацию из текста и использовать ее в своих исследованиях. Кроме того, по мнению исследователей, в процессе иноязычного образования будущих медиков крайне важным является обучение устным формам общения [3]. При этом обучать устной речи также предлагается на типовых ситуациях, которые наиболее характерны для медицинской сферы. В рамках изучения дисциплины



«Иностранный язык» появляется уникальная возможность приблизить обучение к модели реальной профессиональной деятельности.

При обучении студентов-медиков иностранному языку используются разнообразные технологии, методы и формы работы. Так, З. И. Коннова и Г. В. Семенова убеждены в том, что в процессе иноязычного обучения наряду с традиционными методами и формами обучения целесообразно использовать инновационные технологии для повышения «эффективности и необходимости формирования навыков самостоятельной учебной, поисковой деятельности, а также исследовательского и креативного подхода к обучению» [5, с. 36].

Е. Е. Руденко Е. С. Потехина и М. Б. Ковалёва также придерживаются идеи использования традиционных и инновационных методов обучения в процессе иноязычного образования и предлагают использовать методику «перевернутый класс», смысл которой заключается в том, что студенты самостоятельно изучают материал, а на занятиях выполняют задания, участвуют в групповой работе, проектной деятельности и т. д. Таким образом, происходит «выравнивание знаний». Организация работы на занятиях по иностранному языку с использованием этой методики развивает умения и навыки самостоятельной работы, мотивирует обучающихся к творческому взаимодействию, позволяет эффективно решать поставленные задачи [6].

Большинство авторов сходятся во мнении, что «весь процесс обучения иностранному языку в медицинском вузе должен быть максимально приближен к модели реальной профессиональной деятельности специалистов-медиков» [3, с. 154]. Поскольку «Иностранный язык» является надпредметной дисциплиной, преподаватель имеет возможность включать в ее изучение разнообразное содержание и разнообразные виды деятельности, тем самым удовлетворяя коммуникативные потребности обучающихся.

**Результаты и обсуждение.** Кафедра иностранных языков и русского как иностранного для медицинских специальностей Медицинского института имени профессора А. П. Зильбера обучает студентов английскому с использованием профессионально-ориентированного и коммуникативного подходов. Студенты изучают две дисциплины: «Иностранный язык» на первом курсе и «Развитие языковой компетенции в профессиональной деятельности врача» на втором. На каждом курсе на изучение данных дисциплин выделяется по два академических часа в неделю. Такое количество часов затрудняет формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, поэтому преподавателю необходимо приложить немало усилий для того, чтобы достигнуть успешного результата. Принимая во внимание разный уровень владения иностранным языком студентами-первокурсниками, процесс обучения выстраивается последовательно: от простого к сложному, и с учетом профессиональной направленности.

На первых занятиях студентам было предложено ответить на ряд вопросов авторской анкеты, связанной с профессионально ориентированным обучением. Согласно опросу 94,1 % респондентов (всего было опрошено 34 человека) считают, что обучение английскому языку в вузе должно осуществляться с учетом профиля подготовки. Несмотря на предыдущее убеждение, только 41,2 % опрошенных хотели бы сами изучать профессионально ориентированный язык, 55,9 % предпочли бы английский для общих целей, 2,9 % хотели бы изучать и то, и другое. 88,2 % студентов считают, что английский язык будет востребован для обсуждения с иностранцами профессиональных вопросов, 76,5 % думают, что знание иностранного языка по-

зволит им принимать участие в международных конференциях и других событиях, 64,7 % убеждены, что знание профессионального языка поможет им понимать тексты, а 57,1 % желают использовать его для ознакомления с новейшими зарубежными технологиями. Только 5,7 % опрошенных считают, что изучение английского языка в профессиональной сфере сегодня не является актуальным. Проведенный опрос обучающихся на первом курсе констатирует тот факт, что студенты уверены в необходимости изучения иностранного языка в университете с учетом профиля подготовки, поскольку эти знания могут быть востребованы в будущей профессиональной деятельности.

В начале обучения студенты испытывают трудности с использованием лексики и структуры, с которыми им приходится сталкиваться в контексте ESP, как следствие, мотивация к изучению профессионального языка может снижаться. Иноязычное образование организовано таким образом, что студенты в первую очередь расширяют лексический запас в своей области, читая тексты, прослушивая аудиозаписи, выполняя различные упражнения. Кроме того, преподаватели кафедры умело сочетают традиционные и инновационные подходы к обучению студентов-медиков иностранному языку.

Курс дисциплины «Иностранный язык» на первом курсе состоит из восьми модулей. Первый модуль посвящен выбору профессии. Студенты обсуждают важность и престижность профессии врача, сложности, с которыми сталкиваются доктора, а также собственный путь к профессии. В качестве творческого задания студенты готовят цифровую историю «Почему я выбрал профессию врача», где они в креативной форме делятся своими идеями о том, как они пришли к этому выбору. Во втором модуле изучается тема «Врачи и отделения, в которых они работают». Эта тема выбрана не случайно, поскольку при ее изучении студенты встречаются с большим количеством интернациональных слов, что облегчает понимание текстов и упражнений. Даже те студенты, которые имеют низкий уровень владения языком, с легкостью справляются со всеми заданиями. Третий модуль посвящен анатомическим терминам, изучению частей тела, органов, а также различных систем, например, дыхательной, сердечно-сосудистой и т. д. Поскольку терминология на английском языке частично совпадает с латинскими названиями, студенты при выполнении заданий не испытывают особых трудностей. При работе с лексикой студенты выполняют различные задания на запоминание лексики, например, объясняют название органов (где находятся, за что отвечают и т. д.), а остальные участники группы должны дать его название; работают с синонимами (термин – общепринятое название), играют в лексические игры и т. д. Четвертый модуль посвящен жалобам пациентов и различным видам боли. Студенты участвуют в диалогах «пациент – врач», «пациент – регистратура», «пациент – фармацевт» и др., учатся описывать жалобы и определять заболевание по ним. Задания модуля носят коммуникативный характер, студенты участвуют в смоделированных ситуациях профессионального общения, делают диалоги, участвуют в ролевых играх. В качестве заключительного задания первого семестра студенты участвуют в конкурсе драматизации – готовят пьесу профессионально ориентированной направленности с использованием изученной в семестре лексики, демонстрируют ее другим группам и выбирают лучшую. Пятый модуль называется «Процедуры и инструкции», в рамках этого модуля студенты учатся давать правильные инструкции, делать назначения пациентам. В формате ролевой игры студенты разыгрывают возможные ситуации между колле-

гами, лечащим врачом и пациентом и т. д. Шестой модуль посвящен общению доктора с пациентами, студенты изучают не только лексику по данной теме, но и учатся правильно использовать невербальный язык. Большое внимание уделяется общению с трудными пациентами, студентам предлагаются различные ситуации, в которых они должны принять решение и дать инструкции персоналу. Седьмой модуль посвящен работе в команде, общению с коллегами, правилам медицинской этики. В рамках этого модуля студенты готовят информационные профессионально-ориентированные доклады с элементом исследования на медицинские темы и готовят публичное выступление к ним. Педагог разбирает структуру доклада, объясняет, как лучше подготовить выступление, как избавиться от страха говорить перед аудиторией. Студенты презентуют доклады аудитории, лучшие из которых могут быть рекомендованы для участия в студенческой конференции. Последний модуль курса посвящен здоровому образу жизни и профилактике заболеваний. В рамках данного модуля студенты принимают участие в конкурсе плакатов на тему пропаганды здорового образа жизни. К концу обучения на первом курсе студенты обладают достаточно хорошими умениями и навыками монологической и диалогической речи, умеют находить в текстах необходимую информацию, интерпретировать ее и использовать в нужных целях.

**Заключение.** Таким образом, обучение иностранному языку в медицинском вузе целесообразно осуществлять с учетом профессионально-ориентированного подхода с использованием как традиционных, так и инновационных методов. Использование коммуникативных методов обучения, разнообразных форм работы позволяет создавать благоприятную атмосферу на занятиях, а также необходимые условия для развития у студентов всех видов речевой деятельности. Вовлечение студентов в участие в диалогах, характерных для медицинской сферы, ситуациях реального общения позволяет студентам пропускать изучаемый материал через себя, развивать навыки аудирования и говорения. Моделирование профессионально-ориентированных ситуаций позволяет обучающимся развивать коммуникативные умения и навыки, ораторское мастерство, умения и навыки невербального общения и многое другое. Сформированная иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция в области медицины позволяет специалистам знакомиться с передовыми идеями зарубежных коллег, участвовать в международных конференциях, оформлять собственные результаты исследовательской деятельности в виде научных статей, общаться с зарубежными коллегами и обмениваться опытом с ними.

### Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310501\\_C\\_3\\_18062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310501_C_3_18062021.pdf) (дата обращения: 27.01.2025)
2. Гизятова Л. А., Плотникова Н. Ф. Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов-медиков // Казанский лингвистический журнал. – 2019. – № 4 (2). – С. 67–73.
3. Игнатьева Т. С., Мясникова И. А. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку студентов-медиков // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 152–156.
4. Колобаев В. К. Английский язык в медицинском вузе на до- и постдипломном уровнях обучения // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2018. – № 6. – С. 20–24.

5. Коннова З. И., Семенова Г. В. Обучение иностранному языку студентов-медиков в рамках технологии виртуальной реальности // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6, № 2. – С. 34–41. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-4

6. Руденко Е. Е., Потехина Е. С., Ковалёва М. Б. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов медицинских специальностей // Международный журнал экспериментального образования. – 2021. – № 6. – С. 48–52.

### References

1. Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of study 31.05.01 “Medicine” – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310501\\_C\\_3\\_18062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310501_C_3_18062021.pdf) (accessed 27.01.2025).

2. Gizyatova L. A., Plotnikova N. F. Teaching medical students professionally oriented English. *Kazan Linguistic Journal*, 2019, no. 4 (2), pp. 67–73. (In Russian)

3. Ignatieva T. S., Myasnikova I. A. Communicative approach to teaching a foreign language to medical students. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 71-2, pp. 152–156. (In Russian)

4. Kolobaev V. K. English language training in higher medical schools at pre- and postdiploma levels/ *Scientific Review. Pedagogical Science*, 2018, no. 6, pp. 20–24 (In Russian).

5. Konnova Z. I., Semenova G. V. Teaching foreign language to medical students in the framework of virtual reality technology. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2020, no. 6 (2), pp. 34–41. (In Russian) DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-4

6. Rudenko E. E., Potekhina E. S., Kovaleva M. B. Teaching professionally-oriented language to medical students. *International Journal of Experiential Education*, 2021, no. 6, pp. 48–52. (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, e-mail: [olmili@mail.ru](mailto:olmili@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2817-7700>

### 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, e-mail: [olmili@mail.ru](mailto:olmili@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2817-7700>

Поступила: 27.01.2025

Одобрена после рецензирования: 27.02.2025

Принята к публикации: 27.03.2025

Received: 27.01.2025

Approved after review: 27.02.2025

Accepted for publication: 27.03.2025

Научная статья

УДК 37.025

## Возможности теории решения изобретательских задач в развитии творческого мышления дошкольников

Мезенцева Олеся Ивановна<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

*Аннотация. Введение.* Цель исследования – выявить возможности теории решения изобретательских задач в развитии творческого мышления дошкольников. В статье проанализированы теоретические подходы к определению понятия «творческое мышление», выявлены факторы, влияющие на развитие творческого мышления в дошкольном возрасте, а также критерии творческого мышления дошкольников. *Методология.* Теоретико-методологической основой исследования стали актуальные подходы авторитетных исследователей к определению содержательных характеристик понятия «творческое мышление», факторов, влияющих на его развитие, показателей творческого мышления дошкольников. Для проверки выдвинутой гипотезы применялись теоретические и эмпирические методы исследования. *Результаты исследования.* Анализ результатов экспериментального исследования позволил утверждать, что теория решения изобретательских задач развивает творческое мышление, обусловленное высоким уровнем воображения ребенка, что включает критичность мышления, способность выявлять противоречия, прогнозирование возможного хода развития, выстраивание алгоритма действия, осуществлять анализ, синтез, сравнение, установление причинно-следственных связей. *Заключение.* По результатам экспериментального исследования сделан вывод о том, что теория решения изобретательских задач позволяет вовлечь ребенка в творчество, основываясь на его интересах, расширяя круг его притязаний, развивая в нем творческие потребности и обучая решению творческих задач.

*Ключевые слова:* творческое мышление; креативность; решение изобретательских задач; дошкольное образование

*Для цитирования:* Мезенцева О. И. Возможности теории решения изобретательских задач в развитии творческого мышления дошкольников // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 1 (25). – С. 61–68.

## Possibilities of the theory of solving inventive problems in the development of creative thinking of preschool children

Mezentseva Olesya Ivanovna<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

*Abstract. Introduction.* The purpose of the study is to identify the possibilities of the theory of solving inventive problems in the development of creative thinking in preschool children. The article analyzes theoretical approaches to defining the concept of «creative thinking», identifies factors influencing the development of creative thinking in preschool age, as well as criteria for creative thinking in preschool children. *Methodology.* The theoretical and methodological basis of the study was the current approaches of authoritative researchers to determining the substantive characteristics of the concept of «creative thinking», factors influencing its development, and indicators of creative thinking in preschoolers. To test the hypothesis, theoretical and empirical research methods were used. *Research results.* Analysis of the results of the experimental study allowed us to assert that: the theory of solving inventive problems develops creative thinking, due to the high level of the child's imagination, which includes: critical thinking, the ability to identify contradictions, predicting the possible course of development, building an action algorithm, analyzing, synthesizing, comparing, establishing cause-and-effect relationships. *Conclusion.* Based on the results of the experimental study, it was concluded that the theory of solving inventive problems makes it possible to involve a child in creativity, based on his interests, expanding the range of his aspirations, developing his creative needs and teaching him to solve creative problems.

*Keywords:* creative thinking, creativity, inventive problem solving, preschool education

*For citation:* Mezentseva O. I. Possibilities of the theory of solving inventive problems in the development of creative thinking of preschool children. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 1 (25), pp. 61–68.

**Введение.** В современном мире на рынке труда особую ценность приобретают творческие способности личности, способность генерировать новые идеи и решать сложные задачи. Развитие этих способностей и умений начинается в дошкольном детстве. В связи с этим одной из основных задач для современной дошкольной педагогики является поиск эффективных способов и средств формирования качеств личности ребенка дошкольного возраста, востребованных в современном обществе и обеспечивающих успешную социализацию человека. Один из таких способов, на наш взгляд, – теория решения изобретательских задач. Эта теория относится к последнему, четвертому поколению педагогических подходов, ориентированных на стимулирование креативного мышления и творческой активности у детей дошкольного возраста. Эта теория предоставляет практическую возможность для массового обучения дошкольников технике творчества, формирования активного познавательного интереса и развития всех аспектов мышления дошкольников. Такие обстоятельства определяют актуальность исследования возможностей теории изобретательских задач в развитии творческого мышления дошкольников.

**Методология.** В современной психологической науке мышление представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий в себя обработку информации, формирование представлений, решение проблем и генерацию новых идей. Понятие «мышление» охватывает широкий спектр когнитивных операций, которые выполняются мозгом в процессе обработки информации и принятия решений.

В. Н. Дружинин рассматривает мышление как активный процесс, в ходе которого индивид формирует представления об окружающем мире, анализирует информацию, решает задачи и осуществляет планирование. Автор рассматривает различные виды мышления: логическое мышление, творческое мышление, абстрактное мышление. Согласно В. Н. Дружинину, логическое мышление – это способность рассуждать, анализировать и делать выводы в соответствии с принципами логики. Оно ориентировано на структурирование информации, выявление закономерностей и следование определенным правилам. Люди с развитым логическим мышлением способны строить аргументацию, разбираться в сложных системах и решать проблемы методично. Творческое мышление представляет собой способность генерировать новые идеи, решать задачи нестандартными методами. Этот вид мышления связан с интуицией, воображением и способностью рисковать.

Абстрактное мышление – это способность мыслить в терминах идей, концепций и образов, отвлекаясь от конкретных деталей. Это позволяет увидеть общие закономерности, выявлять смысловые связи и работать с абстрактными понятиями. Люди с развитым абстрактным мышлением способны обобщать информацию и видеть более широкие перспективы [1].

В. Н. Дружинин подчеркивает, что творческое мышление связано с субъективным знанием и генерацией собственных идей. Это важно, так как он признает, что творчество не является чисто механическим процессом, а зависит от личных внутренних ресурсов и мотивации. При этом данное определение подчеркивает, что творческое мышление связано с созданием «принципиально нового». Это важно, так как оно уделяет внимание значимому аспекту творчества, который заключается в способности представлять что-то, чего ранее не существовало. Кроме этого, определение указывает на субъективное знание и собственные идеи. Творческое мышление не ограничивается только созданием, оно также включает в себя исследование новых идей и явлений. В связи с этим особую значимость приобретает исследовательская деятельность и обогащение собственных знаний и представлений.

По мнению Я. А. Пономарева, в контексте различных видов мышления, творческое мышление выделяется способностью генерировать новые идеи, находить нестандартные подходы и решения, а также интегрировать знания из различных областей. Творческое и логическое мышление могут дополнять друг друга. В то время как логическое мышление следует определенным правилам и последовательностям, творческое мышление может предложить новые и неожиданные способы решения задач, выходя за рамки традиционных логических схем. Творческое мышление может активировать аналитические способности, позволяя разбираться в сложных ситуациях и выделять ключевые аспекты. В свою очередь, аналитическое мышление может помочь систематизировать и конкретизировать творческие идеи [6].

Перейдем к рассмотрению основных критериев творческого мышления детей дошкольного возраста. Развитие творческого мышления у дошкольников играет важную роль в их обучении и развитии. По мнению Я. А. Пономарева, беглость, оригинальность, гибкость мышления, креативность и уровень воображения явля-

ются основными критериями творческого развития дошкольников [6]. При этом *беглость мышления* дошкольников означает их способность быстро и легко генерировать разнообразные идеи и решения. Это важно для решения задач, обучения и социальной адаптации. Дети, обладающие высокой беглостью мышления, в большей степени готовы к решению нестандартных проблем и конструктивному исследованию мира вокруг себя. Развитие *оригинального мышления* в дошкольном возрасте способствует формированию уникальных способов решения задач. Оригинальные идеи и решения способствуют развитию, как на уровне личности, так и на уровне общества. В свою очередь, *гибкость мышления* позволяет дошкольникам рассматривать ситуации с разных точек зрения и изменять методы решения задач в зависимости от конкретной ситуации. Это важно также для социализации дошкольника и формирования представлений о разнообразных аспектах мира. *Креативное мышление* способствует проявлению индивидуальности ребенка, поиску оптимальных форм самовыражения личности. Кроме того, ключевым фактором развития творческого мышления является *воображение*. Дошкольники, у которых развито воображение, способны создавать свои миры, игры и истории, что обеспечивает развитие креативных способностей и абстрактного мышления.

На наш взгляд, описанные критерии позволяют более полно и точно оценить творческие способности дошкольников, разработать психолого-педагогические условия развития этих способностей у детей. Необходимо отметить, что данные критерии характеризуют не только когнитивные, но и эмоциональные и социальные навыки, которые могут способствовать развитию самоуверенности, способности к сотрудничеству и др.

О. Н. Земцова полагает, что развитие творческого мышления у дошкольников зависит от множества внешних и внутренних факторов [3]. К внутренним факторам относятся индивидуальные особенности, наследственность, эмоциональное состояние, мотивация.

Каждый ребенок имеет уникальные индивидуальные особенности, такие как темперамент, характер, интересы и способности, которые могут влиять на его творческое мышление. О. Ю. Перерва, Н. В. Сайдаль, Н. П. Нагибина утверждают, что экстравертные дети могут быть более склонны к социальным играм и коллективному творчеству, в то время как интроверты предпочитают индивидуальные формы творчества, такие как рисование или чтение [5].

В свою очередь, эмоциональное благополучие и самочувствие ребенка могут влиять на его способность к творчеству. Дети, находящиеся в положительных и стимулирующих эмоциональных средах, могут быть более мотивированы к творчеству. Позитивные эмоции: радость и увлечение, могут стимулировать творческое мышление, тогда как страх и тревожность – его ограничивать, поскольку они могут вызывать неопределенность и сдерживать желание исследовать и экспериментировать. Например, ребенок может бояться сделать что-то новое из-за страха провала.

Уровень сформированности мотивов также играет важную роль в развитии творческого мышления. Высокий уровень мотивации способствует развитию творческого мышления, поскольку он стимулирует интерес к поиску нестандартных способов решения творческих задач, формулированию новых идей и гипотез. Дети с высоким уровнем мотивации чаще проявляют инициативу, участвуют в проектах и исследованиях.



К внешним факторам относятся стиль семейного воспитания и характер детско-родительских отношений, особенности организации образовательного процесса, социокультурные условия.

Характеризуя детско-родительские отношения, необходимо подчеркнуть, что поддержка со стороны родителей играют важную роль в развитии творческого мышления. Атмосфера доверия и стимулирующая обстановка в семье могут способствовать развитию креативности дошкольников. Поощрение и положительная обратная связь могут усилить мотивацию ребенка. Например, создание дома уголка для рисования или чтения с ребенком, места для музыкальных занятий или научных экспериментов может стимулировать детей к творчеству.

В условиях дошкольной образовательной организации существенное влияние на развитие творческого мышления могут оказывать:

- специальные педагогические технологии и механизмы вовлечения дошкольников в образовательный процесс;
- доступ к разнообразным материалам и ресурсам (предметы искусства и живописи, литературные произведения, музыкальные инструменты, комплекты для проведения научных экспериментов);
- стиль педагогического общения, основанный на сотрудничестве, партнерстве в сочетании с разумным требованием;
- психологический климат в детском коллективе, основанный на конструктивных межличностных отношениях, способствующий обмену идеями, гипотезами и стимулирующий развитие творческого мышления дошкольников.

По мнению О. В. Дыбиной, работа в группе позволяет детям обмениваться идеями и опытом друг с другом, что может привести к появлению новых творческих концепций и подходов. Участие в совместных проектах и играх с ровесниками и взрослыми может стимулировать детей к совместному творчеству, созданию новых игровых сценариев [2].

Кроме того, культурные и социальные факторы, такие как традиции, обычаи и национальные ценности определяют характер восприятия творчества дошкольниками и возможности к его созиданию самим же ребенком. Е. И. Изотова считает, что в культуре, где ценятся определенные виды искусства или ремесел, дети более мотивированы и вдохновлены на развитие своих творческих способностей в этих областях [7].

Говоря о подходах к организации образовательного процесса, необходимо отметить дидактический потенциал теории решения изобретательских задач. В работе Е. В. Кузнецовой, О. И. Мезенцевой, В. Г. Петровской, Л. Н. Степановой теория решения изобретательских задач рассматривается как способ развития коммуникативных компетенций и творческого мышления. Благодаря инструментам теории решения изобретательских задач у участников образовательного процесса формируется устойчивое отношение к окружающему миру, вырабатываются основы анализа действительности, развивается самостоятельность, ответственность и уверенность в том, что воспитанник может найти выход из любой ситуации. Применение теории решения изобретательских задач позволяет сформировать у дошкольников стремление решать практические и социальные задачи, аргументированно отстаивать свою точку зрения в коллективе. Кроме того, у дошкольников развивается системно-диалектическое мышление и способность взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса [4].

На основании теоретического анализа заявленной проблемы в качестве рабочей гипотезы мы выдвинули предположение о том, что применение теории решения изобретательских задач в работе с дошкольниками позволяет развивать беглость, оригинальность и гибкость мышления.

Для проверки гипотезы проведено экспериментальное исследование. Респондентами стали 15 воспитанников дошкольной образовательной организации в возрасте 5–6 лет. Исследование осуществлялось в несколько этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий этап включал в себя подбор психодиагностического инструментария, соответствующего гипотезе нашего исследования, проведение, обработку и интерпретацию результатов диагностики, формулировку выводов.

На формирующем этапе на основе анализа полученных данных в ходе диагностического обследования дошкольников была разработана и проведена краткосрочная программа «Мой творческий путь» по развитию творческого мышления средствами теории решения изобретательских задач.

На контрольном этапе проведена итоговая диагностика, сопоставлены результаты констатирующего и контрольного этапов исследования.

Для диагностики компонентов гипотезы применены следующие методики:

- для диагностики беглости мышления – тест креативности Торренса;
- диагностики гибкости мышления – методика «Гибкость мышления» Е. С. Ермаковой;
- диагностики оригинальности мышления – методика «Дорисовывание фигур»

О. М. Дьяченко.

**Результаты исследования, обсуждение.** Результаты математико-статистической обработки данных диагностических методик экспериментального исследования представлены в таблице.

*Таблица*

**Сводная таблица математико-статистической обработки данных констатирующего и контрольного этапов исследования**

Критерии развития творческого мышления	Констатирующий этап	Контрольный этап	$t_{эмп}$
Высокий уровень развития оригинальность мышления	13 %	40 %	1,703 (тенденция)
Гибкость мышления	7,6	8,33	2,935*
Беглость мышления	49,6	54,67	1,355

По завершении статистической обработки эмпирических данных мы обнаружили различие на уровне тенденции, что говорит о развитии показателей оригинальности мышления. Проведение краткосрочной программы развития творческого мышления с применением теории решения изобретательских задач повысило оригинальность мышления дошкольников, потому что данная технология предлагает ряд методов и подходов, стимулирующих творческое мышление и воображение. Теория решения изобретательских задач включает в себя методы, направленные на преодоление стереотипов мышления и создание новых идей. Это включает в себя использование аналогий, метафор и других методов для генерации идей. Кроме того, теория ре-

шения изобретательских задач подразумевает групповую работу, в рамках которой дети могут обмениваться идеями и обсуждать различные варианты решений. Это способствует развитию коллективного воображения и созданию новых идей на основе уже существующих. Еще одним важным аспектом теории решения изобретательских задач является использование игровых методов, которые делают процесс обучения более интересным и увлекательным для детей. Это повышает мотивацию к обучению и способствует развитию воображения. Таким образом, проведение развивающей программы, основанной на теории решения изобретательских задач, способствовало повышению уровня оригинальности мышления у дошкольников.

Также результаты свидетельствуют о том, что получено статистически значимое различие по параметру «Гибкость мышления», среднее значение которого на контрольном этапе выше результата, полученного в ходе первичной диагностики. Эти данные могут объясняться тем, что теория решения изобретательских задач включает в себя поиск необычных способов решения проблемы, что способствует развитию способности видеть различные аспекты ситуации. Одним из ключевых аспектов теории решения изобретательских задач является поиск различных вариантов решения проблемы. Этот подход обучает детей рассматривать ситуации с разных точек зрения и генерировать множество идей. Принципы теории решения изобретательских задач акцентируют внимание на том, как можно преодолеть трудности и находить новые подходы к решению задач. Данный эмпирический факт подтверждает нашу гипотезу о том, что теория решения изобретательских задач способствует развитию гибкости мышления дошкольников.

**Заключение.** На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что результаты математико-статистической обработки данных выявили статистически значимое различие в параметрах «Оригинальность мышления», «Гибкость мышления». Среднее значение этих параметров на контрольном этапе превысило результаты первичной диагностики. Анализ творческой активности дошкольников выявил значимые изменения в нескольких областях. Было обнаружено достоверные различия по шкалам, таким как «Предложение различных категорий идей», «Поиск дополнительных деталей», «Воображение» и «Демонстрация оригинального поведения». Интегральная шкала «Познавательная активность» также показала существенное повышение креативности. Анализ динамики творческой активности также выявил значительные изменения. Наша программа, основанная на теории решения изобретательских задач, существенно повысила уровень воображения, помогая детям развивать нестандартное мышление и генерировать новые идеи.

Таким образом, выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение в основных положениях.

#### Список источников

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: учебник для вузов / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2023. – 349 с.
2. Дыбина О. В. Неизведанное рядом. Опыты и эксперименты для дошкольников. – М.: Сфера, 2019. – 192 с.
3. Земцова О. Н. Грамотейка. Интеллектуальное развитие детей 5–6 лет. – М.: Махаон, 2020. – 320 с.
4. Кузнецова Е. В., Мезенцева О. И., Петровская В. Г., Степанова Л. Н. Интенсификация процесса формирования профессиональной компетентности педагога-психолога: монография. – Новосибирск, 2013. – 160 с.

5. Перерва О. Ю., Сайдадь Н. В., Нагибина Н. П. Методы и приемы развития творческих способностей личности [Электронный ресурс] // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – № 2 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-priemy-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-lichnosti> (дата обращения: 11.01.2025).

6. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. – М.: Наука, 1976. – 304 с.

7. Психология дошкольного возраста : учебник и практикум для среднего профессионального образования / Е. И. Изотова [и др.]; под ред. Е. И. Изотовой. – М.: Юрайт, 2025. – 452 с.

### References

1. Druzhinin V. N. *Psychology of general abilities*: textbook for universities. 3rd ed. Moscow: Yurayt Publ., 2023, 349 p. (In Russian)

2. Dybina O. V. The unknown is nearby. *Experiences and experiments for preschoolers*. Moscow: Sfera Publ., 2019, 192 p. (In Russian)

3. Zemtsova O. N. *Literacy. Intellectual development of children 5–6 years old*. Moscow: Makhaon, 2020, 320 p. (In Russian)

4. Kuznetsova E. V., Mezentseva O. I., Petrovskaya V.G., Stepanova L. N. *Intensification of the process of developing professional competence of a teacher-psychologist*: a monograph. Novosibirsk, 2013, 160 p. (In Russian)

5. Pererva O. Yu., Saidal N. V., Nagibina N. P. Methods and techniques for developing a person’s creative abilities. *Modern Higher School: Innovative Aspect*, 2021, no. 2 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-priemy-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-lichnosti> (accessed 01.11.2025). (In Russian)

6. Ponomarev Ya. A. *Psychology of creativity and pedagogy*. Moscow: Nauka Publ., 1976, 304 p. (In Russian)

7. Psychology of preschool age: textbook and workshop for secondary vocational education. E. I. Izotova [et al.]; ed. by E. I. Izotova. Moscow: Yurayt Publ. House, 2025, 452 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: 27.01.2025

Одобрена после рецензирования: 27.02.2025

Принята к публикации: 27.03.2025

Received: 27.01.2025

Approved after review: 27.02.2025

Accepted for publication: 27.03.2025

## Гендерные особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста

Сухорукова Мария Григорьевна<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия*

*Аннотация. Введение.* Цель исследования – выявить гендерные особенности эмоциональной сферы старших дошкольников. *Методология.* В статье описаны результаты применения теоретических и эмпирических методов исследования. *Результаты исследования.* Существуют достоверно значимые различия между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста по параметрам: восприятие экспрессии, понимание эмоций, идентификация эмоций, вербализация эмоций, отношение к сверстникам, оказание помощи, внимание к эмоциям другого, проявление заботы. *Заключение.* По результатам эмпирического исследования сделан вывод о том, что в старшем дошкольном возрасте девочки по сравнению с мальчиками характеризуются более высоким уровнем развития таких эмоциональных параметров, как идентификация лицевой экспрессии, вербализация эмоциональных состояний и выраженность социальных эмоций.

*Ключевые слова:* гендер; гендерные особенности; старший дошкольный возраст; эмоциональная сфера; эмоциональное развитие

*Для цитирования:* Сухорукова М. Г. Гендерные особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 1 (25). – С. 69–74.

Scientific article

## Gender characteristics of the emotional sphere of senior preschool children

Sukhorukova Maria Grigorievna<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Kuibyshev branch of the Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev, Russia*

*Abstract. Introduction.* The purpose of the study is to identify the gender characteristics of the emotional sphere of senior preschoolers. *Methodology.* The article describes the results of applying theoretical and empirical research methods. *Study results.* There are reliably significant differences between boys and girls of the senior preschool according to the following characteristics: perception of expression, understanding emotions, identification of emotions, verbalization of emotions, attitude towards peers, providing assistance, attention to the emotions of another, and showing care. *Conclusion.* An empirical study concluded that in senior r preschool age, girls are characterized by a higher level

of development of such emotional characteristics as: identification of facial expression, verbalization of emotional states and expression of social emotions.

*Keywords:* gender; gender features; senior preschool age; emotional sphere; emotional development

*For citation:* Sukhorukova M. G. Gender characteristics of the emotional sphere of senior preschool children. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 1 (25), pp. 69–74.

**Введение.** Этап старшего дошкольного возраста наиболее благоприятен для развития эмоциональной сферы, включая эмпатийность, эмоциональную отзывчивость, умения распознавать эмоции и управлять своим эмоциональным состоянием. Как верно отмечает Е. И. Изотова, в рамках данного возрастного периода активизируется личностное становление, развиваются социально-психологические механизмы поведения, формируется эмоциональный профиль, что в значительной степени детерминирует дальнейшее развитие ребенка на этапах младшего школьного и подросткового возрастов [2]. Инновации, определяющие характер современного дошкольного образования и диктующие необходимость индивидуального подхода, не могут быть полноценно реализованы без учета гендерных особенностей эмоционального развития детей. Выверенный подход к развитию эмоциональной сферы старших дошкольников является, на наш взгляд, благодатной почвой для большей свободы выбора детей, их адаптации в современном мире и самореализации.

Проблема исследования заключается в противоречии между необходимостью создания психолого-педагогических условий, благоприятствующих эмоциональному развитию старшего дошкольника, и недостаточной теоретической разработанностью проблемы специфики развития эмоциональной сферы детей в аспекте гендерных особенностей на этапе старшего дошкольного детства. Исследования гендерных особенностей эмоционального развития в старшем дошкольном возрасте представлены в работах О. О. Гониной, Е. И. Изотовой, И. О. Карелиной, И. С. Кона, Г. А. Урунтаевой, А. А. Чекалиной и других современных отечественных психологов [1–6].

Старший дошкольный возраст характеризуется выраженными качественными и количественными изменениями в эмоциональной сфере ребенка, что определяет своеобразие его психологического профиля. Социальная ситуация развития на данном возрастном этапе обуславливает расширение сферы тех явлений, которые вызывают ответные эмоциональные реакции ребенка, что в свою очередь в значительной степени способствует эмоциональному развитию, активизации процессов дифференциации и обогащения детских чувств и переживаний. Чувства старшего дошкольника утрачивают характер ситуативности и приобретают глубину смыслового содержания. На основе развития познавательной сферы в период дошкольного детства активно осуществляется процесс интеллектуализации эмоций, которая проявляется в их большей осознанности и обобщенности. Эмоции начинают опосредоваться отношением старшего дошкольника к тем или иным явлениям, в первую очередь, социальным, что способствуют развитию самоуправляемости эмоциональных состояний и чувственных переживаний. Период старшего дошкольного детства также характеризуется формированием эмоционального предвосхищения, которое инициирует переживания, связанные с возможными результатами деятельности. Этот возрастной этап отличается активным развитием социальных эмоций, сим-

патии, сочувствия, эмпатических переживаний, а также формированием высших чувств: нравственных, интеллектуальных и эстетических. Старший дошкольник совершенствует навыки вербализации и идентификации эмоциональных состояний, за счет развития языка эмоций осваивает высшие формы экспрессии.

Гендер выступает одним из важнейших факторов, определяющих специфику эмоционального развития в период старшего дошкольного детства. Детерминируя особенности качественных и количественных трансформаций эмоциональной сферы мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста, гендер как феномен и актуальная научная проблема требует современных исследований в обозначенном контексте.

**Методология.** В эмпирическом исследовании приняло участие 48 респондентов в возрасте от 5 до 6,5 лет. В одну выборку вошли 24 девочки; во вторую – 24 мальчика. Диагностический этап эмпирического исследования осуществлялся с применением методик «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой, «Изучение социальных эмоций» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, «Беседа на осознание детьми собственных эмоций» Т. А. Данилиной в адаптации И. О. Карелиной.

**Результаты исследования, обсуждение.** В результате эмпирического исследования выявлены достоверно значимые различия по параметру «Восприятие экспрессии». Процент респондентов в выборке девочек с высоким уровнем восприятия экспрессии значимо выше, чем в выборке мальчиков. Кроме того, по данному эмоциональному параметру большее число мальчиков характеризуется низкими показателями в сравнении с представительницами женской выборки. Таким образом, можно говорить о том, что девочкам в большей степени свойственна способность к восприятию экспрессии, внимательности к лицевой экспрессии других людей и умение распознавать знаки на мимическом уровне проявления эмоций. Можно предположить, что выявленные гендерные различия обусловлены особенностями воспитания девочек: определенным устоявшимся «посылом» со стороны взрослых, диктующим девочкам быть более внимательным к эмоциональным состояниям другого, уметь распознавать, что значат те или иные мимические экспрессивные знаки и т. д.

Анализ показателей «Понимание эмоций» позволяет говорить о наличии различий по количеству детей с низким уровнем понимания эмоций. Данный психологический параметр, характеризующийся низким уровнем развития, в большей степени представлен у представителей мужской выборки по сравнению с женской. То есть среди мальчиков значимо чаще встречается низкий уровень понимания эмоций. Понимание эмоций в рамках гендерной стереотипизации преимущественно отводится женской роли. Это обуславливает тот факт, что в дошкольном возрасте к представителям мужского пола в гораздо меньшей степени предъявляются требования, связанные с важностью и необходимостью понимания эмоциональных состояний и переживаний других людей и своих собственных. Девочки же характеризуются более обширным багажом представлений об эмоциях по сравнению со сверстниками противоположного пола. Они более дифференцированно и глубоко могут описывать собственные чувства, настроения и переживания, а также эмоции других в различных гипотетически возможных ситуациях. Этот факт можно, на наш взгляд, объяснить наличием у представительниц слабого пола более сложных эмоциональных конструкторов, выступающих почвой для более тонкого понимания, «чувствования» социального мира и являющихся определяющими в выборе поведенческих стратегий.

Интересным эмпирическим фактом являются результаты и по такому параметру эмоционального развития респондентов старшего дошкольного возраста, как «Идентификация эмоций». Выявленные различия позволяют говорить о том, что среди мальчиков чаще встречаются случаи низкого уровня развития способности к идентификации эмоций. Полученные данные согласуются с эмпирическими результатами, полученными И. О. Карелиной, которой также обнаружены различия между мальчиками и девочками по способности к идентификации эмоций [2]. В качестве одной из причин обозначенных различий может выступать склонность представителей сильного пола, по выражению И. О. Карелиной, к «зашнуровыванию» собственных эмоций [2]. Так как воспитание мальчиков традиционно осуществляется в русле минимизации маскулинного эмоционального выражения.

Рассмотрение такого эмоционального параметра, как «Вербализация эмоций», позволяет отметить, что существуют значимые различия между двумя выборками по количеству человек с высоким уровнем развития данной характеристики. Так, в выборке девочек большее количество респондентов характеризуется высоким уровнем способности к вербализации эмоций, чем в группе мальчиков. Выявленное превосходство дошкольниц в вербализации эмоций и чувств согласуется с классическими представлениями отечественных и зарубежных авторов об опережающем вербальном развитии девочек дошкольного возраста по сравнению с мальчиками. Кроме того, эти различия можно объяснить тем фактом, что мамы в воспитании девочек активно инициируют коммуникации по поводу эмоциональных состояний и чувств, учат выражению своих чувств, в то время как в воспитании мальчиков мамы реже прибегают к разговорам о чувствах и, напротив, призывают их к контролю и ограничению чувственных проявлений. Таким образом, можно предположить, что матери склонны использовать большее количество наименований эмоций при общении с дочерьми-дошкольницами, что играет важную роль в формировании гендерных различий в аспекте употребления эмоциональной лексики для обозначения различных состояний.

Анализ гендерных особенностей социальных эмоций показывает наличие различий по параметру «Отношение к сверстникам». Установлено, что по количеству мальчиков и девочек с низким уровнем развития данной характеристики эмоциональной сферы превалирует мужская выборка. То есть среди мальчиков гораздо чаще встречается равнодушное или даже негативное отношение к окружающим, в отличие от девочек-дошкольниц, которым в большей степени свойственно доброжелательное отношение к сверстникам и взрослым. На наш взгляд, данные различия можно объяснить тем, что девочки преимущественно поощряются родителями и воспитателями за выражение теплых чувств и установление хороших отношений с окружающими, а мальчики, напротив, за контроль своих эмоций и проявления независимости. Типичные паттерны мужского поведения, пропагандируемые в современном обществе, связаны с завоеванием своего «места под солнцем» в ущерб доброжелательным отношениям с окружающими людьми. Кроме того, согласно социальным стереотипам, проявления гнева считаются более приемлемыми для лиц мужского пола, в то время как от девочек же в большей степени ожидается подавление своих негативных эмоций. Уже в дошкольном возрасте девочки научаются скрывать агрессивные чувства, чтобы сохранить отношения с окружающими.

Рассмотрение такого эмоционального параметра, как «Оказание помощи», позволяет отметить, что выявлены значимые различия между двумя выборками по ко-



личеству человек с высоким уровнем развития данной характеристики. Так, в женской выборке большее количество респондентов характеризуется желанием прийти на помощь, чем в мужской. На наш взгляд, это можно объяснить особенностями воспитания мальчиков и девочек. Типичными занятиями женщин в традиционном обществе являются те, которые связаны с эмпатией, сочувствием и оказанием помощи, в то время как в мире мужчин подобного рода ролей гораздо меньше.

Анализ показателей «Внимание к эмоциям другого» позволяет говорить о наличии различий по количеству детей с высоким уровнем внимания к эмоциональному состоянию окружающих. Данный эмоциональный параметр, характеризующийся высоким уровнем развития, в большей степени представлен у респондентов женской выборки по сравнению с мужской. То есть среди девочек значимо чаще встречается высокий уровень проявления внимания к эмоциям других. Такое гендерное различие объясняется особенностями семейной социализации детей, при которых поддерживаются и транслируются ассиметричные нормы эмоционального поведения. Это выражается в склонности родителей к некоторому завышению способности дочерей проявлять внимание к эмоциям других людей, поскольку эмоциональный отклик находит выражение в их речи и более нагляден, и в игнорировании внимания к эмоциональным состояниям других со стороны сыновей, так как это принято считать нетипичным мужским поведением.

Анализируя показатель развития социальных эмоций «Проявление заботы», можно отметить следующие особенности. Процент респондентов в выборке мальчиков с низким уровнем проявления заботы в отношении других значимо выше, чем в выборке девочек. Достоверно значимые различия по данному параметру, на наш взгляд, объясняются существующими социальными предписаниями, согласно которым женщины – это «хранительницы очага», одной из основных характеристик которых выступает способность проявлять заботу в отношении других.

**Заключение.** Анализ гендерных особенностей эмоциональной сферы в старшем дошкольном возрасте позволяет сделать нам следующие выводы:

- среди девочек дошкольного возраста чаще встречается высокий уровень развития способности к восприятию экспрессии, среди мальчиков – низкий уровень развития данного эмоционального параметра;
- в период старшего дошкольного детства мальчики отличаются более низкими показателями понимания эмоций по сравнению с девочками;
- среди дошкольников мужского пола значительно чаще встречается низкий уровень развития способности к идентификации эмоций;
- девочки в старшем дошкольном возрасте отличаются от мальчиков превосходством в вербализации эмоций и чувств;
- в отношении к сверстникам мальчики – дошкольники, по сравнению с девочками, более часто проявляют равнодушие и недоброжелательность;
- среди девочек старшего дошкольного возраста чаще встречается желание прийти на помощь;
- девочки в период старшего дошкольного детства в отличие от сверстников мужского пола более внимательны к эмоциям других людей;
- среди мальчиков на данном возрастном этапе чаще встречается низкий уровень проявления заботы по отношению к окружающим.

**Список источников**

1. Гонина О. О. Психология дошкольного возраста. – М.: Юрайт, 2023. – 460 с.
2. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований: избранные научные статьи. – Прага: Vědeckovydatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с.
4. Кон И. С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
5. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
6. Чекалина А. А. Гендерная психология. – М.: Ось-89, 2006. – 256 с.

**References**

1. Gonina O. O. *Psychology of preschool age*. Moscow: Yurayt Publ., 2023, 460 p. (In Russian)
2. Izotova E. I., Nikiforova E. V. *Emotional sphere of the child: Theory and practice*. Moscow: Academy Publ., 2004, 288 p.
3. Karelina I. O. *The emotional sphere of a child as an object of psychological research: selected scientific articles*. Prague: Vědeckovydatelské centrum “Sociosféra-CZ” Publ., 2017, 157 p.
4. Kon I. S. *Child and society*. Moscow: Academy Publ., 2003, 336 p. (In Russian)
5. Uruntaeva G. A. *Preschool psychology*. Moscow: Academy Publ., 2001, 336 p. (In Russian)
6. Chekalina A. A. *Gender psychology*. Moscow: Os-89 Publ., 2006, 256 p. (In Russian)

**Информация об авторе**

**М. Г. Сухорукова**, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

**Information about the author**

**M. G. Sukhorukova**, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia

Поступила: 22.01.2025

Одобрена после рецензирования: 24.02.2025

Принята к публикации: 24.03.2025

Received: 22.01.2025

Approved after review: 24.02.2025

Accepted for publication: 24.03.2025

# МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

КОНСТРУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ. 2025. № 1 (25)  
CONSTRUCTIVE PEDAGOGICAL NOTES, 2025, no. 1 (25)

Научная статья

УДК 159.922.7

## Социально-психологические детерминанты нарушения эмоционального благополучия младших школьников

Кузнецова Елена Владимировна<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Новосибирский государственный педагогический университет,  
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия*

*Аннотация. Введение.* Младший школьный возраст является проблемным периодом для сохранения психологического здоровья и формирования основ эмоционального благополучия ребенка. Именно в этом возрастном периоде в силу специфичности социальной ситуации развития младшего школьного возраста могут проявляться признаки нарушения эмоционального благополучия, обуславливающих нарушения не только психологического, но и соматического здоровья детей. *Методология.* Под эмоциональным благополучием понимается психологическое и функциональное состояние человека, которое характеризует определенную степень переживаемого эмоционального комфорта, обусловленного возможностью удовлетворения субъективно значимых потребностей. Уровень эмоционального благополучия является основой для эффективной социально-психологической адаптации личности, для выстраивания конструктивных отношений с миром, а также создает определенные условия для когнитивного и личностного развития. *Результаты исследования.* Основными индикаторами нарушения эмоционального благополучия ребенка младшего школьного возраста являются превалирование негативно окрашенных эмоциональных состояний, их неустойчивость, неадекватные способы реагирования в процессе межличностного взаимодействия, проявление тревожности и предметных страхов. На уровень эмоционального благополучия младшего школьника могут оказывать влияние различные факторы внешнего и внутреннего происхождения. *Заключение.* Выделены следующие группы детерминантов нарушений эмоционального благополучия в младшем школьном возрасте: 1) биологические факторы, включающие генетические и наследственные причины, связанные с наличием хронических соматических расстройств, обуславливающие трудности адаптационного процесса; 2) психологические факторы, включающие специфику эмоционально-волевой сферы, проявляющуюся в степени соответствия содержания внутренних реакций на внешние воздействия; 3) социально-психологические и социальные факторы, обусловленные отрицательными эмоциональными переживаниями вследствие неудовлетворенности ребенка отношениями со сверстниками, родителями и педагогами.

*Ключевые слова:* младший школьный возраст; факторы; эмоциональное благополучие; тревожность; страхи

*Для цитирования:* Кузнецова Е. В. Социально-психологические детерминанты нарушения эмоционального благополучия младших школьников // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 1 (25). – С. 75–84.

Scientific article

## Social-psychological determinants of violation of emotional well-being of junior schoolchildren

Kuznetsova Elena Vladimirovna<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

*Abstract. Introduction.* The younger school age is a problematic period for the preservation of psychological health and the formation of the foundations of emotional well-being of the child. It is in this age period, due to the specificity of the social situation of development of the younger school age, signs of violation of emotional well-being, causing violations not only of psychological, but also somatic health of children can be manifested. *Methodology.* Emotional well-being is understood as a psychological and functional state of a person, which characterizes a certain degree of experienced emotional comfort due to the possibility of satisfying subjectively significant needs. The level of emotional well-being is the basis for effective socio-psychological adaptation of personality, for building constructive relationships with the world, and also creates certain conditions for cognitive and personal development. *Results of the study.* The main indicators of violation of emotional well-being of a child of primary school age are: prevalence of negatively colored emotional states, their instability; inadequate ways of response in the process of interpersonal interaction; manifestations of anxiety and object fears. The level of emotional well-being of a junior schoolchild can be influenced by various factors of external and internal origin. *Conclusion.* The following groups of determinants of violations of emotional well-being at the younger school age have been identified: 1) biological factors, including genetic and hereditary causes associated with the presence of chronic somatic disorders, causing difficulties in the adaptation process; 2) psychological factors, including the specificity of the emotional and volitional sphere, manifested in the degree of conformity of the content of internal reactions to external influences; 3) socio-psychological and social factors, caused by negative emotions; 3) psychological and social factors, caused by the negative emotional and psychological factors, which are associated with the presence of chronic somatic disorders.

*Keywords:* elementary school age; factors; emotional well-being; anxiety; fears

*For citation:* Kuznetsova E. V. Social-psychological determinants of violation of emotional well-being of junior schoolchildren. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 1 (25), pp. 75–84.

**Введение.** В связи с ростом эмоциональных нарушений у детей формирование основ их психологического здоровья становится приоритетной стратегической задачей. Необходимо акцентировать внимание на том, что младший школьный возраст является проблемным периодом для сохранения психологического здоровья и формирования основ эмоционального благополучия. В этом возрастном периоде происходит кардинальная смена социальной ситуации развития, обусловлен-

ная появлением новых социальных требований, сменой игровой деятельности на учебную, что детерминирует возникновение симптомов нормативного возрастного кризиса. На фоне вышеобозначенных возрастных изменений у детей младшего школьного возраста достаточно часто отмечаются ухудшение функционального состояния, появление признаков невротизации, эмоциональной неустойчивости, высокого уровня тревожности, страхов различной направленности, что является значительным барьером эффективной социально-психологической адаптации, обуславливая нарушения не только психологического, но и соматического здоровья.

**Методология.** При содержательном анализе сущности эмоционального благополучия/неблагополучия многие авторы опираются на понимание феноменологии психического здоровья, данного ВОЗ. Необходимо отметить факт того, что зачастую современные исследования фокусируются на проблемных аспектах эмоционального благополучия детей, таких как депрессия, тревога и гиперактивность, упуская из виду позитивные проявления и факторы, способствующие психологическому здоровью. Это, в свою очередь, может приводить к неполной картине в понимании возникновения различных эмоциональных нарушений и ограничению возможностей для эффективной помощи и профилактики.

М. И. Лисина рассматривает эмоциональное благополучие как стабильное, позитивное эмоциональное состояние личности, формирующееся через удовлетворение ключевых возрастных потребностей, как биологических, так и социальных [11].

С позиции Е. П. Арнаутовой, И. Ю. Ильиной, А. Д. Кошелевой эмоциональное благополучие может быть описано как эмоционально комфортное самочувствие личности, являющееся базовым элементом выстраивания конструктивных отношений личности с внешним миром. Уровень эмоционального благополучия детерминирует субъективность переживаний личности, специфику ее эмоционально-волевой и когнитивной сфер, конструктивность совладания со стрессовыми ситуациями [2; 9; 10].

Согласно Н. В. Дмитриевой эмоциональное благополучие выступает в качестве интегральной личностной характеристики, синтезирующей чувственно-эмоциональный опыт успешного ее функционирования [6].

В. В. Одинцова, Н. М. Горчакова считают, что понятие эмоционального благополучия является синонимичным понятию «эмоциональная компетенция», характеризующее эмоциональный опыт, уровень развития эмоциональной саморегуляции [13]. Различные нарушения эмоционального благополучия обусловлены, прежде всего, эмоциональным напряжением, неумением конструктивно выражать эмоции и негативными реакциями на стрессовые воздействия.

По мнению В. И. Слободчикова, уровень эмоционального благополучия имеет связь с адекватностью самооценки личности, со спецификой поведенческой и эмоциональной регуляции, с иерархией ведущих мотивов поведения, постановку целей деятельности, конструктивность межличностных отношений [15].

Необходимо акцентировать внимание на том, что на сегодняшний день количество исследований, которые выделяют показатели и содержание эмоционального благополучия личности имеют гораздо меньший удельный вес по сравнению с работами, которые посвящены вопросам эмоционального неблагополучия. При анализе феноменологии эмоционального благополучия исследователи обычно акцентируют внимание на отклонениях от норм эмоционального развития. К традиционно выделяемым составляющим эмоционального неблагополучия относятся:

– доминирование негативных психоэмоциональных состояний, таких как тревога, обида, неудовлетворенность;

- неустойчивость эмоциональных состояний, повышенная раздражительность на большинство внешних стимулов;
- проявление агрессивных реакций;
- тенденция к социальной изоляции и затрудненная саморефлексия;
- снижение общей активности, мотивации к саморазвитию и личностному росту [10; 13; 14].

Таким образом, можно выделить основные показатели собственно эмоционального благополучия личности:

- доминирование позитивных психоэмоциональных состояний;
- преобладание спокойствия, уверенности и удовлетворенности жизнью, субъективное переживание счастья;
- стремление к конструктивным отношениям с окружающими.

Помимо внутренних характеристик эмоциональной сферы, существуют критерии, описывающие взаимодействие человека со своими эмоциями:

- уровень осознанности переживаемых эмоций;
- способность к эффективной эмоциональной саморегуляции в стрессовых ситуациях.

Согласно К. Е. Изарду и его уровневому подходу к эмоциональному благополучию выделяются следующие его уровни:

- чувственный уровень: субъективная оценка эмоционального состояния, осознание и самоотчет собственных переживаний;
- телесный уровень: характеристики мимики, жестов, телодвижений и речи;
- вегетативный уровень: характер и выраженность вегетативных изменений;
- эмоционально-психологический уровень: наличие, характер и выраженность эмоциональных переживаний;
- социально-психологический уровень: сформированность самооценки, «Я-концепции» и идентичности [7].

На основе анализа теоретических подходов мы приходим к выводу, что под эмоциональным благополучием следует понимать психологическое и функциональное состояние индивида, характеризующееся определенным уровнем субъективного эмоционального комфорта, детерминированного степенью удовлетворенности значимых для него потребностей. Уровень эмоционального благополучия, в свою очередь, является основой для эффективной социально-психологической адаптации, выстраивания конструктивных отношений с окружающим миром, а также создает благоприятные условия для когнитивного и личностного развития.

**Результаты исследования, обсуждение.** Важнейшим и наиболее проблемным этапом в развитии эмоциональной сферы ребенка является младший школьный возраст. Школьное обучение предполагает множество обязанностей и ограничений, что зачастую становится предпосылкой бурных эмоциональных реакций. Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется неустойчивостью и очень зависит от ощущения успеха и неуспеха ребенка в учебной деятельности, усиливаются страхи, связанные с процессом осуществления учебной деятельности, зависимость от оценки педагога. Эмоциональная нестабильность и легкость возникновения тревожных переживаний в сочетании с неблагоприятным семейным климатом способны усилить степень эмоционального неблагополучия школьника.

Эмоциональная насыщенность и высокий темп общественной жизни приводят к усилению психологических нагрузок младшего школьника. Увеличение объема

школьной программы, периодическая перестройка ее содержания, информационный поток в СМИ, транслирующий данные о многообразных бедствиях, устанавливают в сознании современных детей новую субъективную реальность, способную провоцировать психическое напряжение и тревожность.

По мнению Е. В. Волобуевой, именно тревожность выступает в качестве основного показателя перманентного эмоционального неблагополучия, проявляющегося в виде волнения, опасений негативного отношения к себе [4]. Тяжесть эмоционального неблагополучия может быть обусловлена регулярным повторением ситуаций контроля и оценивания, неблагоприятной атмосферой в группе сверстников, а также наличием конфликтных ситуаций с педагогами. Закрепление негативных эмоциональных реакций может происходить так же вследствие неадекватных ожиданий со стороны родителей. Порождая у ребенка внутриличностный конфликт, подобное отношение может привести к закреплению тревожности в качестве основного вида эмоциональных реакций.

В многообразии состояний эмоционального неблагополучия младших школьников особое место также занимает переживание страха. При этом зачастую дети утаивают свои переживания от родителей, опасаясь их открытого проявления. На этот факт указывает В. М. Бехтерев, рассматривая важность учета повышенной впечатлительности и эмоциональной ранимости младшего школьника. При этом само содержание детских страхов характеризуется значительной дифференциацией, могут выделяться:

- предметные страхи, связанные с боязнью конкретного физического предмета, либо явления;
- страхи, обусловленные боязнью школьных помещений;
- страхи, связанные с боязнью публичного ответа у доски;
- страхи, характеризующиеся возникающими барьерами в восприятии учебного материала, сложностями в его понимании, страхами в обращении за помощью к учителю;
- страхи, обусловленные ситуацией оценивания;
- страхи, связанные с забыванием домашнего задания, школьных принадлежностей и т. д.) [3].

Е. Н. Герасимова, И. В. Фаустова выделяют такие показатели эмоционального неблагополучия младших школьников, как общая эмоциональная неустойчивость, превалирование негативно окрашенных эмоций, низкий уровень самооценки, неадекватность реагирования в ситуации взаимодействия с другими людьми, высокий уровень тревожности и появление предметных страхов, уровень которых не соответствует возрастной норме [5].

Таким образом, основными индикаторами нарушения эмоционального благополучия ребенка младшего школьного возраста являются:

- превалирование негативно окрашенных эмоциональных состояний, их неустойчивостью;
- неадекватные способы реагирования в процессе межличностного взаимодействия,
- проявления тревожности и предметных страхов, уровень которых не соответствует возрастной норме.

А. Д. Кошелева и Н. А. Шепилова выделяют ряд условий для формирования эмоционального благополучия младших школьников [10; 17]:

- позитивная предметно-развивающая образовательная среда;
- учет личностных особенностей, индивидуальных потребностей и интересов школьников в образовательном процессе;
- доброжелательное отношение взрослых к ребенку;
- конструктивное общение ребенка со сверстниками;
- предоставление школьнику возможности почувствовать на себе «ситуацию успеха», что обеспечивает позитивный настрой на дальнейшую активность, снижает вероятность негативных эмоциональных реакций;
- достаточный уровень соматического здоровья;
- позитивный психологический климат в классе, в школе;
- семейное благополучие, конструктивность детско-родительских отношений.

По мнению А. А. Пахалковой, на уровень эмоционального благополучия младшего школьника могут оказывать влияние различные факторы внешнего и внутреннего происхождения [14].

Внутренние факторы включают:

- общее состояние соматического здоровья;
- уровень развития когнитивных и личностных особенностей (адекватность притязаний и самооценки, интеллектуальный потенциал, специфика мотивационно-потребностной сферы и т. д.);

– наличие тесного эмоционального контакта с родителями;

– удовлетворенность в общении со сверстниками.

Внешние факторы включают:

– специфику семейной ситуации ребенка, степень социального, материального и эмоционального благополучия семьи;

– социальная обстановка в городе, стране;

– факторы, связанные с образовательной средой.

Необходимо акцентировать внимание на том, что именно школа является доминирующим фактором, обуславливающим уровень эмоционального благополучия ребенка младшего школьного возраста.

В. А. Шумаков, Д. А. Дубровина, А. В. Платонова указывают, что старт школьного обучения для большинства детей выступает как довольно серьезное испытание. Перед ребенком стоит задача адаптации к новому коллективу и повседневным условиям. Процесс адаптации сводится не только к приспособлению ребенка к оптимальному функционированию в контексте образовательной среды, но также к продуктивному личностному и социальному развитию в целом. Учащиеся начальных классов овладевают новыми общественными ролями, перестраивают свой образ жизни, меняется их внешнее окружение. Такого рода перестройки в жизни ребенка, как правило, сопровождаются рядом эмоциональных переживаний, усилением школьной тревожности, снижением уровня уверенности в себе, негативной динамикой в работе эмоционального интеллекта. Отрицательное эмоциональное состояние способствует формированию эмоциональной отстраненности, падению жизненного тонуса и энергии, ухудшению качественных характеристик психологического здоровья [18].



Также к факторам, связанным с организацией образовательного процесса в школе, можно отнести:

- уровень физического и эмоционального здоровья педагога;
- уровень развития профессионально важных качеств: социально-коммуникативной компетентности, социального интеллекта, рефлексивных способностей;
- проявление педагогической позиции педагога, особенности его профессиональной направленности и установок;
- психологический климат в классном коллективе и школе (эмоциональные отношения, как в группе школьников, так и в педагогическом коллективе).

О. В. Суворова, И. М. Золотова указывают, что конструктивность детско-родительских отношений в семье, воспитательный потенциал семьи, устойчивость внутрисемейной системы является важным условием эмоционального благополучия ребенка младшего школьного возраста [16].

Семья играет решающую роль в развитии личности, оказывает влияние на уровень академической успеваемости ребенка, создавая условия для удовлетворения его возрастных потребностей в самостоятельности, сотрудничестве, принятии и эмоциональной поддержке, а так же способствует формированию субъективного отношения к себе, другим людям и окружающему миру в целом.

Для эмоционального благополучия ребенка критически важна ориентированность родительского общения. Субъектно-ориентированное общение стимулирует личностный рост ребенка, проявление самостоятельности, осознание собственной индивидуальности, способствует снижению тревожности и фрустрации.

По данным А. К. Нисской, существующая на сегодняшний день динамика социальной жизни способна провоцировать рост числа поводов для стресса, что, в свою очередь, усиливает переживания эмоционального неблагополучия [12]. Этот факт усугубляется тем, что в большинстве случаев родители, педагоги начального звена и другие референтные взрослые замечают эмоциональные трудности школьников, однако не придают им особого значения, считая, что с течением времени эмоциональный дискомфорт первоклассника устранился сам по себе.

Заключение. Выделены следующие группы детерминантов нарушений эмоционального благополучия в младшем школьном возрасте.

1. Биологические факторы, включающие генетические и наследственные причины. Подтверждается факт связи депрессивных состояний детей с аналогичными состояниями у их родителей. Эмоциональное неблагополучие также во многом определяется наличием хронических соматических расстройств. Подобные заболевания часто ведут за собой трудности адаптационного процесса, провоцируют ухудшение самооценки.

2. Психологические факторы, включающие в себя индивидуальную специфику эмоционально-волевой сферы, которая проявляет себя в степени соответствия содержания внутренних реакций на внешние воздействия, недостаток развития навыков самоконтроля.

3. Социально-психологические и социальные факторы, обусловленные отрицательными эмоциональными переживаниями вследствие неудовлетворенности ребенка отношениями со сверстниками, родителями и педагогами.

Следует отметить, что основным по степени значимости среди всех факторов становится фактор образовательной среды, специфика организации которой может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на уровень эмоционального благополучия обучающихся.

**Список источников**

1. *Аболин Л. М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1987. – 262 с.
2. *Арнаутова Е. П.* Сама в садик я ходила: Проблемы выбора: семья, няня, гувернер, детский сад? Адаптация: пособие для родителей. – М.: Карапуз, 2018. – 72 с.
3. *Бехтерев В. М.* Проблемы развития и воспитания человека: избранные психологические труды. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с.
4. *Волобуева Е. В.* Школьная тревожность как форма проявления эмоционального неблагополучия [Электронный ресурс] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 3-2. – С. 62–65. – URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2020/%E2%84%9603/2/c9d7609d-d54e-429b-8eae-211738b96069> (дата обращения: 10.12.2024).
5. *Герасимова Е. Н., Фаустова И. В.* Изучение эмоционального неблагополучия современных детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2011. – Т. 2, № 14. – С. 43–47. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_16500818\\_11371590.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16500818_11371590.pdf) (дата обращения: 15.12.2024)
6. *Дмитриева Н. В.* Феноменология отклоняющегося поведения и подходы к его коррекции: монография. – Новосибирск. Изд. НГПУ, 2012. – 283 с.
7. *Изард К. Е.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
8. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002. – 749 с.
9. *Ильина И. Ю.* Предметно-развивающая среда как средство обеспечения эмоционального благополучия дошкольников ДООУ // Проблемы и перспективы дошкольного и начального образования: современный научный поиск: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 35-летию факультета / редколлегия: М. А. Лукина, С. А. Сеина (отв. ред.), С. В. Супруга (отв. секр.). – Курск, 2013. – С. 288–290.
10. *Кошелева А. Д.* Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 168 с.
11. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 216 с.
12. *Нисская А. К.* Дошкольная образовательная среда как условие эффективного перехода к обучению в школе // Современное дошкольное образование. – 2016. – № 4 (66). – С. 50–58.
13. *Одинцова В. В., Горчакова Н. М.* Эмоциональное благополучие как интегративная характеристика эмоциональной сферы [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2019. – № 1. – С. 69–71. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-integrativnaya-harakteristika-emotsionalnoy-sfery> (дата обращения: 10.12.2024).
14. *Пахалкова А. А.* Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды [Электронный ресурс] // Психолог. – 2018. – № 1. – С. 44–65. – URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=13783](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=13783) (дата обращения: 11.12.2024)
15. *Слободчиков В. И.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
16. *Суворова О. В., Золотова И. М., Егорова П. А.* Эмоциональное благополучие младших школьников в зависимости от направленности родительского общения на принятие ребенком другого [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2. – С. 481–485. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-mladshih-shkolnikov-v-zavisimosti-ot-napravlennosti-roditelskogo-obscheniya-na-prinyatie-rebenkom-drugogo> (дата обращения: 17.12.2024).

17. Шепилова Н. А. Условия эмоционального благополучия дошкольников в ДОО // Новая наука: От идеи к результату. – 2016. – № 4. – С. 89–91.

18. Шумаков В. А., Дубровина Д. А., Платонова А. В. Социально-психологическая адаптация младших школьников к обучению в школе как условие их эмоционального благополучия [Электронный ресурс] // Психология. Психофизиология. – 2019. – № 4. – С. 63–70. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-mladshih-shkolnikov-k-obucheniyu-v-shkole-kak-uslovie-ih-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 13.12.2024).

### References

1. Abolin L. M. *Psychological mechanisms of human emotional stability*. Kazan: Izd-vo Kazan University, 1987, 262 p. (In Russian)

2. Arnautova E. P. *I went to kindergarten myself: Problems of choice: family, nanny, governer, kindergarten? Adaptation: a manual for parents*. Moscow: Karapuz Publ., 2018, 72 p. (In Russian)

3. Bekhterev V. M. *Problems of human development and education: selected psychological works*. Voronezh: MODEK Publ., 1997, 416 p. (In Russian)

4. Volobueva E. V. School anxiety as a form of manifestation of emotional ill-being. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 2020, no. 3-2, pp. 62–65. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2020/%E2%84%9603/2/c9d7609d-d54e-429b-8eae-211738b96069> (accessed 10.12.2024). (In Russian)

5. Gerasimova E. N., Faustova I. V. Study of emotional ill-being of modern children of senior preschool age. *Psychology of Education in Multicultural Space*, 2011, vol. 2, no. 14, pp. 43–47. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_16500818\\_11371590.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16500818_11371590.pdf) (accessed 15.12.2024). (In Russian)

6. Dmitrieva N. V. *Phenomenology of deviant behavior and approaches to its correction: a monograph*. Novosibirsk: NSPU, 2012, 283 p. (In Russian)

7. Izard K. E. *Psychology of Emotions*. St. Petersburg: Peter Publ., 2006, 464 p.

8. Ilyin E. P. *Emotions and feelings*. St. Petersburg: Peter Publ., 2002, 749 p.

9. Ilina I. Yu. Subject-developing environment as a means of ensuring the emotional well-being of preschool children. *Problems and prospects of preschool and primary education: a modern scientific search: materials of the international scientific and practical conference dedicated to the 35th anniversary of the faculty*. Editorial board: M. A. Lukina, S. A. Seina (editors), S. V. Supryaga (rel. secret). Kursk, 2013, pp. 288–290. (In Russian)

10. Kosheleva A. D. *Emotional development of preschool children: textbook*. Moscow: Academy Publ., 2003, 168 p. (In Russian)

11. Lisina M. I. Communication, personality and psyche of the child. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1997, 216 p. (In Russian)

12. Nisskaya A. K. Preschool educational environment as a condition for effective transition to school. *Modern Preschool Education*, 2016, no. 4 (66), pp. 50–58. (In Russian)

13. Odintsova V. V., Gorchakova N. M. Emotional well-being as an integrative characteristic of the emotional sphere. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, 2019, no. 1, pp. 69–71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-integrativnaya-harakteristika-emotsionalnoy-sfery> (accessed 10.12.2024). (In Russian)

14. Pakhalkova A. A. Emotional well-being as a component of a safe educational environment. *Psychologist*, 2018, no. 1, pp. 44–65. URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=13783](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=13783) (accessed 11.12.2024) (In Russian)

15. Slobodchikov V. I. Genesis of reflexive consciousness in the younger school age. *Questions of Psychology*, 1990, no. 3, pp. 25–36.

16. Suvorova O. V., Zolotova I. M., Egorova P. A. Emotional well-being of junior schoolchildren depending on the orientation of parental communication on the child's

acceptance of the other. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, no. 59-2, pp. 481–485. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-mladshih-shkolnikov-v-zavisimosti-ot-napravlenosti-roditelskogo-obscheniya-na-prinyatie-rebenkom-drugogo> (accessed 17.12.2024). (In Russian)

17. Shepilova N. A. Conditions of emotional well-being of preschoolers in preschool // *New Science: From idea to result*, 2016, no. 4, pp. 89–91. (In Russian)

18. Shumakov V. A., Dubrovina D. A., Platonova A. V. Social and psychological adaptation of junior schoolchildren to schooling as a condition of their emotional well-being. *Psychology. Psychophysiology*, 2019, no. 4, pp. 63–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-mladshih-shkolnikov-k-obucheniyu-v-shkole-kak-uslovie-ih-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (accessed 13.12.2024). (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: 22.01.2025

Одобрена после рецензирования: 24.02.2025

Принята к публикации: 24.03.2025

Received: 22.01.2025

Approved after review: 24.02.2025

Accepted for publication: 24.03.2025

## АВТОРАМ

### *Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей*



«Конструктивные педагогические заметки» – официальное научное печатное 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](mailto: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»)