

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



**№ 2 (26) 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. Ильюк Адрес редакции: 632387, Новосибирская область, г. Куйбышев, ул. Молодежная, д. 7. +7 (383 62) 51 616, E-mail: kon_ped_zam@mail.ru Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 8,8. Уч.-изд. л. 6,6. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 27.06.2025 Сайт журнала <a href="https://kf-journal.ru/">https://kf-journal.ru/</a>
--	---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Амелина А. Э.</i> Использование художественных текстов на занятиях русского языка как иностранного со студентами медицинских специальностей на примере рассказа А. П. Чехова «В аптеке» .....	5
<i>Василевская М. И., Петровская В. Г.</i> Роль внеклассной работы в воспитании патриотических чувств обучающихся .....	13
<i>Дудковская И. А.</i> Психолого-педагогические основы развития цифровой грамотности обучающихся на уроках информатики .....	19
<i>Ижденева И. В.</i> Педагогические подходы к развитию финансовой грамотности обучающихся на уроках информатики .....	26
<i>Киселева Н. Ю., Сухарева А. А., Черепанова А. А.</i> Анализ сложностей усвоения орфограмм у учащихся 4–5 классов .....	35

### МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Жилина Н. Д.</i> Преподавание русского языка как иностранного в условиях дефицита учебного времени: опыт работы с индийскими студентами .....	46
<i>Петровская В. Г.</i> Мотивация учения подростков в формате дистанционного образования .....	53
<i>Шерехова О. М.</i> Формирование креативной компетенции студентов медицинского вуза в процессе иноязычного обучения .....	63

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

<i>Мезенцева О. И.</i> Познавательное развитие дошкольников средствами исследовательской деятельности .....	69
---	----

### МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кузнецова Е. В.</i> Социально-психологическое сопровождение адаптации подростков «группы риска» в условиях современной школы .....	78
<i>Кузнецова Е. В.</i> Феноменология резильентности как динамического свойства личности .....	87

# CONTENT

## TECHNOLOGIES IN EDUCATION

<i>Amelina A. E.</i> The use of literary texts in teaching Russian as a foreign language to students of medical specialties using the example of A. P. Chekhov's short story "At the Pharmacy" .....	5
<i>Vasilevskaya M. I., Petrovskaya V. G.</i> The role of extracurricular work in the education of patriotic feelings of students.....	13
<i>Dudkovskaya I. A.</i> Psychological and pedagogical foundations for the development of digital literacy of students in computer science lessons.....	19
<i>Izdeneva I. V.</i> Pedagogical approaches to the development of financial literacy of students in computer science lessons .....	26
<i>Kiseleva N. Yu., Sukhareva A. A., Cherepanova A. A.</i> Analysis of the difficulties of learning orthography symbols for students of grades 4–5 .....	35

## METHODOLOGY OF MODERN EDUCATION

<i>Zhilina N. D.</i> Teaching Russian as a foreign language in conditions of limited class time: experience of working with Indian students .....	46
<i>Petrovskaya V. G.</i> Motivation of teaching teenagers in the format of distance education .....	53
<i>Sherekhova O. M.</i> Development of medical students' creative competence in the foreign language educational process .....	63

## PRE-SCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING

<i>Mezentseva O. I.</i> Cognitive development of preschoolers by means of research activities.....	69
--	----

## INTERDISCIPLINARY ISSUES OF MODERN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

<i>Kuznetsova E. V.</i> Social and psychological support of adaptation of adolescents of "risk group" in the conditions of a modern school .....	78
<i>Kuznetsova E. V.</i> Phenomenology of resilience as a dynamic property of personality.....	87

Научная статья

УДК 378

## **Использование художественных текстов на занятиях русского языка как иностранного со студентами медицинских специальностей на примере рассказа А. П. Чехова «В аптеке»**

**Амелина Анастасия Эдуардовна<sup>1</sup>**

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

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема использования и адаптации художественного текста на занятиях русского языка как иностранного на примере рассказа А. П. Чехова «В аптеке». В работе приведены степени адаптации литературного источника, доказана необходимость упрощения текста в соответствии с языковой компетенцией иноязычной аудитории. В ходе исследования на примере рассказа А. П. Чехова «В аптеке» установлено, что работа с текстом отличается многообразием форм, улучшает все виды речевой деятельности, является важным лингвокультурологическим источником и средством формирования межкультурной компетенции.

*Ключевые слова:* РКИ; художественный текст; адаптация текста; межкультурная коммуникация; языковая компетенция; Чехов

*Для цитирования:* Амелина А. Э. Использование художественных текстов на занятиях русского языка как иностранного со студентами медицинских специальностей на примере рассказа А. П. Чехова «В аптеке» // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26). – С. 5–12.

Scientific article

## **The use of literary texts in teaching Russian as a foreign language to students of medical specialties using the example of A. P. Chekhov's short story “At the Pharmacy”**

**Amelina Anastasia Eduardovna<sup>1</sup>**

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

*Abstract.* The article examines the problem of using and adapting literary text in Russian as a foreign language classes on the example of A.P. Chekhov's short story «At the

Pharmacy». The research presents the degrees of adaptation of a literary text and proves the need to simplify it in accordance with the linguistic competence of a foreign-speaking audience. It was found that working with text differs in a variety of forms, improves all types of speech activity. A literary text is an important linguistic and cultural source and a mean of forming intercultural competence.

*Keywords:* Russian as a foreign language; literary text; text adaptation; intercultural communication; language competence; Chekhov

*For citation:* Amelina A. E. The use of literary texts in teaching Russian as a foreign language to students of medical specialties using the example of A. P. Chekhov's short story "At the Pharmacy". *Constructive pedagogical notes*, 2025. no. 2 (26), pp. 5–12.

**Введение.** Использование художественных текстов в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) играет важную роль. Выступая в качестве единицы обучения, художественный текст дает возможность приблизиться к пониманию естественной синтаксической структуры языка, почувствовать его многогранность и богатство лексики даже на начальном этапе. На основе художественного текста можно выстроить работу по улучшению всех видов речевой деятельности. Особое внимание уделяется обогащению словарного запаса, развитию речи и навыков чтения, приобретению социокультурных знаний, что способствует более глубокому пониманию изучаемого языка.

Для грамотного применения художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному важно понимать уровень обучающихся и адаптировать литературный источник в соответствии с языковой ступенью иностранной аудитории. Чтение слишком сложных текстов на начальном этапе может привести к недостижению поставленных преподавателем целей, непониманию, языковому барьеру и, как следствие, демотивации студентов. Чтобы избежать негативных последствий, преподавателю необходимо тщательно подойти к выбору художественного текста и учитывать уровень языковой компетенции учащихся.

Цель статьи заключается в том, чтобы показать важность и эффективность использования художественного текста как неотъемлемой единицы обучения на занятиях по русскому языку как иностранному, а также рассмотреть некоторые возможные способы адаптации текстового материала для результативной работы с иностранной аудиторией. В этом смысле литература является важным связующим звеном для представителей различных языков, культур и конфессий, поскольку ее главной ценностью во все времена были и остаются общечеловеческие ценности, не меняющиеся даже вопреки событиям на политической арене и быстро проходящим модным тенденциям. Таким образом, литература – это не только богатый источник для работы с языковым материалом, но и культурное наследие, знакомство с которым помогает приобщиться к картине мира изучаемого языка.

Важно отметить, что в методике преподавания РКИ существует несколько видов текстов, используемых на разных этапах обучения русскому языку как иностранному: учебные, адаптированные и оригинальные [7]. Отношение к адаптации художественных текстов у методистов вызывает противоречивые мнения, однако все исследователи соглашаются с тем, что на начальных уровнях изучения языка это необходимо для адекватного восприятия текста иностранной аудиторией.

**Методология.** К вопросу использования и адаптации художественных текстов обращались такие отечественные исследователи, как В. Г. Костомаров, В. М. Вере-

шагин, Н. В. Кулибина, А. А. Вейзе, Т. Е. Печерица, А. Н. Васильева, А. В. Коротышев и многие другие. В частности, А. Н. Васильева в работе «Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку» выделяет четыре степени адаптации текстов:

1) сильная адаптация, для которой характерны значительное изменение текста и упрощение до начального уровня обучения;

2) средняя адаптация заключается в использовании сокращений и синонимических замен;

3) слабая адаптация затрагивает только некоторые фрагменты текста и сохраняет остальные почти в неизменном виде;

4) условная адаптация предлагается для более сильных обучающихся и представит в виде мелкого шрифта для факультативного прочтения трудных мест [1].

Такая структуризация видов адаптации текста представляется безусловно удачной с точки зрения возможностей использования художественных текстов в иностранной аудитории и может варьироваться от уровня к уровню. Преподаватель, основываясь на своем опыте работы с инофонами и зная их языковую ступень, может выбрать ту степень адаптации текстового материала, которая облегчит чтение, понимание и приведет к более эффективным результатам.

Как уже было отмечено, что, несмотря на разное отношение к адаптации у методистов, все сходятся во мнении, что каждый из видов адаптации ориентирован на приспособление текста под уровень иностранной аудитории, что включает в себя упрощение синтаксических конструкций и замену еще не изученной лексики [5]. Следует отметить, что к процессу адаптации текста важно подойти очень внимательно и постараться сохранить естественную структуру и оригинальность текста настолько, насколько это возможно. Нельзя забывать, что текст оригинала содержит всё богатство языка, показывает его особенные черты, отображает картину мира той или иной национальности, что необходимо донести до инофона.

Перед началом работы с текстом исследователь Н. В. Кулибина предлагает определиться, с какой конкретно целью обучающиеся будут работать с текстовым материалом:

1) текст как объект филологического анализа;

2) текст как средство работы над видами речевой деятельности и способ расширения знаний о социокультурной составляющей изучаемого языка [4].

Так, цель использования текста на занятиях по русскому языку как иностранному становится ключевым аспектом для определения степени адаптации художественного источника.

Немаловажное значение для проведения эффективного урока имеет выбор темы текста. Общеизвестно, что для студентов медицинских специальностей особый интерес представляют художественные тексты по врачебной тематике. В русской классической литературе замечательным примером является А. П. Чехов, совмещавший служение словесному творчеству и медицине. Писатель не только уделял большое внимание писательской деятельности, но и вел активную врачебную практику, окончив медицинский факультет Московского университета. По мнению А. П. Чехова, именно приобретенные знания в области медицины способствовали глубокому проникновению и прочувствованию внутреннего мира героев его произведений [6]. Чехов писал о том, что он хорошо знал и понимал, поэтому его персонажи наделены яркими и живыми чертами, в которых угадываются реальные человеческие судьбы и непростой дух того времени.

**Результаты исследования, обсуждение.** Разберем применение литературных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному на примере рассказа А. П. Чехова «В аптеке». Важно отметить, что на основе текста также можно работать базовую лексику, связанную с фармакологией, и обсудить моральную сторону профессии врача и те качества, которые для нее необходимы.

Итак, возникают закономерные вопросы: как эффективно выстроить занятие со студентами медицинских специальностей базового уровня А2 по работе с весьма непростым художественным текстом, вовлечь в процесс и задействовать различные виды речевой деятельности; как вызвать неподдельный интерес у обучающихся нефилологической направленности при чтении и обсуждении литературы? В контексте имеющейся ситуации представляется важным сделать занятие практико-ориентированным и направленным на текст как на объект работы над видами речевой деятельности и способ приобретения новых социокультурных знаний об изучаемом языке.

Традиционно начинаем занятие с подготовительных заданий и показываем фотографию А. П. Чехова, задаем наводящие вопросы: как вы думаете, кто этот человек по национальности? кто он по профессии? какой у него характер? Эти вопросы настраивают обучающихся на работу и способствуют повторению сразу нескольких тем: наименование национальностей, профессии, черты характера. Среди наиболее часто названных студентами национальностей встречаются следующие варианты: американец, русский, немец, британец; возможные профессии: бизнесмен, актер, врач, ученый, писатель; черты характера: умный, добрый, серьезный, сильный (сильная личность). Эти варианты можно выписать на доску, а затем подчеркнуть те, что совпали с действительностью. Как правило, иностранным обучающимся нравится делать предположения, а затем проверять свои догадки.

В качестве еще одного подготовительного задания можно использовать ассоциативное упражнение: в рассказе «В аптеке» лейтмотивом выступает повторяющийся звук мраморной ступки, который постоянно слышит домашний учитель Егор Свойкин, что вызывает у него усиление головной боли и ухудшение общего самочувствия. Перед чтением текста учащимся предлагается послушать этот звук и назвать свои ассоциации с ним. Практика проведения этого упражнения показывает, что студенты, как правило, на вопрос «Где можно услышать этот звук?» предлагают следующие варианты: на кухне, в ресторане, на заводе, в больнице, аптеке.

Далее преподаватель показывает фотографию аптеки начала XX века и просит ответить на следующие вопросы: Это старая или новая аптека? Почему старая? Кто работает в аптеке? Назовите профессии. Что можно купить в аптеке? А что вы покупаете в аптеке, когда болеете? Благодаря таким вопросам студенты активизируют лексический запас по изученной ранее теме «В аптеке» и вспоминают такие слова, как «лекарство», «капсула», «таблетка», «сироп», «мазь», «капли», «крем», «спрей», «шприц», «бинт», «вата», «антисептик», «фармацевт», «провизор», «санитар», «продавец-консультант» и многие другие.

Таким образом, выполнив необходимые подготовительные задания, студенты могут приступить к чтению художественного текста. Как пишут исследователи С. Ю. Камышева и Е. В. Терешонок, именно рассказ является самой адекватной и удобной формой для занятия по РКИ, поскольку этот жанр достаточно емкий, содержателен и достоверен в изображении действительности [2].

Как известно, А. П. Чехов не только мастерски творил в жанре рассказа, но и правдиво описывал современное ему общество, что позволяет иностранной ау-

дитории углубить знания о культуре изучаемого языка и приобщиться к ней путем знакомства с богатейшим достоянием человечества – литературой.

При чтении иноязычного текста обучающиеся неизбежно сталкиваются с новыми для них реалиями, не соотносящимися с их картиной мира или вовсе являющимися лакунами в национально-специфическом пространстве. Так, возникает проблема и в понимании незнакомых слов, и в правильной интерпретации незнакомых явлений. Для предотвращения трудностей, связанных с пониманием и осознанием текста необходимо использовать специальную методику работы, которая включает в себя лингвистический анализ и комментированное чтение [2]. Как известно, не-литературные подсистемы языка (просторечие, диалект, жаргон, сленг, профессионализмы, арг) представляют собой особый пласт лексики, требующий особого внимания и комментирования со стороны преподавателя, поскольку, как правило, содержат яркий национальный колорит, непонятный для иноязычной аудитории.

Для понимания современных А. П. Чехову реалий, характеристики персонажей и идеи текста в целом представляется важным выделить следующие слова, которые имеют определенную смысловую нагрузку и не могут быть опущены. Приведем примеры групп слов, необходимых для разбора с иностранной аудиторией, представленные в таблице.

*Таблица*

**Примеры групп слов, необходимых для разбора с иностранной аудиторией**

Существительные	Глаголы	Прилагательные	Наречия
(Мраморная) ступка	Ступить (СВ)	Вечный	Невыносимо
Запах	Нюхать (НСВ)	Резкий	Внушительно
Контора	Нахмуриться (СВ)	Глухой	
Господин	Пробормотать (СВ)	Туманный	
Мелочь	Гореть (НСВ)	Чёрствый	
Разбитость	Бродить (НСВ)	Бесчувственный	
Горячка	Привязать (СВ)		
Этажёрка			
Физиономия			
Утомление			
Склянка			
Церемония			
Монета			
Кулак			

После разбора слов студенты приступают к чтению адаптированного текста А. П. Чехова «В аптеке»: читают смысловые отрезки, отвечают на наводящие вопросы преподавателя для уточнения понимания прочитанной части. В процессе такой работы улучшаются навыки не только чтения, но и говорения, поскольку обсуждение происходит сразу после прочтения выделенной преподавателем смысловой части текста. Практика проведения подобной работы показывает, что именно благодаря вдумчивому и фрагментированному чтению студенты лучше усваивают материал и не теряют нить повествования.

Когда текст прочитан и прокомментирован, преподаватель предлагает общие вопросы для финального обсуждения и закрепления понимания:

1. Кто главный герой в рассказе «В аптеке»? Кто он по профессии?
2. Какая проблема у Егора Свойкина?

3. Почему Егор Свойкин пришёл в аптеку? Как он себя чувствует? Опишите его состояние.

4. Кто работает в аптеке? Как он выглядит?

5. Почему Егор Свойкин должен ждать час?

6. Почему Егор Свойкин не получает лекарство?

7. Что случилось в финале истории? Как вы думаете?

8. Опишите поведение провизора. Как врач не должен вести себя с пациентом?

Последний вопрос подводит к теме равнодушия, являющейся одной из ключевых идей рассказа А. П. Чехова «В аптеке». На базовом уровне А2 студенты еще не знакомы с приведенной лексической единицей, поэтому необходимо ввести это понятие. Это можно сделать на примере ситуации, где люди демонстрируют равнодушие: преподаватель показывает картинку, где у человека случился сердечный приступ на улице, но прохожие никак не реагируют на это и не оказывают помощь. Обычно студенты хорошо чувствуют контекст иллюстрируемой ситуации, что помогает им понять и усвоить новую лексическую единицу, ввести ее в активный словарный запас.

В качестве финального этапа урока учащимся предлагается разыграть возможный диалог «В аптеке» и представить, как мог бы себя повести равнодушный и равнодушный фармацевт. Это упражнение не только формирует речевой навык и закрепляет лексику по обозначенной теме, но и подводит к логическому завершению занятия. Студенты делятся на пары и разыгрывают диалог в зависимости от ситуации, а в конце приходят к общему выводу о том, как не должен вести себя истинный врач.

Приведем пример возможного диалога «В аптеке»:

Студент 1: «Здравствуйте, у меня очень болит голова. Какое лекарство вы рекомендуете?»

Студент 2: «Добрый день! У вас есть температура?»

Студент 1: «Нет».

Студент 2: «Аллергия на лекарства?»

Студент 1: «У меня нет аллергии на лекарства».

Студент 2: «Хорошо. Какое у Вас артериальное давление?»

Студент 1: «Я не знаю, у меня нет тонометра».

Студент 2: «В нашей аптеке есть тонометр. Пожалуйста, садитесь. Сейчас я измерю Вам давление. Ваше давление в норме. Я рекомендую принять одну таблетку «Цитрамона»».

Студент 1: «Хорошо, спасибо. Сколько стоит это лекарство?»

Студент 2: «Это лекарство стоит 200 рублей. Вот, пожалуйста. Примите одну таблетку, запейте водой и отдохните».

Студент 1: «Всё понятно, большое спасибо! До свидания».

Студент 2: «До свидания. Будьте здоровы!»

**Заключение.** Таким образом, художественный текст в методике преподавания русского языка как иностранного играет важную роль, выступая в качестве богатейшего материала для улучшения различных видов речевой деятельности, лингвокультурологического источника и средства формирования межкультурной компетенции, необходимой для более глубокого понимания изучаемого языка. Читая иноязычный текст, иностранный студент вступает в диалог культур, становится участником межкультурной коммуникации, неизбежно сталкиваясь с новыми для него реалиями и иным социокультурным пространством.

Нельзя не отметить, что художественный текст как единица обучения может быть использован на любом уровне; работу с текстовым материалом возможно выстроить в совершенно разных формах, тем самым мотивируя студентов на знакомство с иным культурным кодом. Однако очень важно осознанно подходить к выбору литературного источника, адаптировать текст в соответствии с уровнем обучающихся и находить интересные способы для его подачи.

Роль преподавателя заключается здесь не только в том, чтобы научить, но и выступить проводником между двумя разными культурами, познакомить инофона с совершенно другой картиной мира и помочь мягко преодолеть языковой барьер, который часто является препятствием на непростом пути к познанию иного пространства. Только так может возникнуть равноправный диалог, характеризующийся сохранением своей культурной идентичности и вместе с тем принятием «чужого», взаимообогащением и уважением.

### Список источников

1. Васильева А. Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал по обучению языку. – М.: МАПРЯЛ, 1972. – 29 с.
2. Камышева С. Ю., Терешонок, Е. В. Лингвокультурный потенциал художественного текста: особенности комментирования в иностранной аудитории // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2020. – № 3 (39). – С. 116–123.
3. Коротышев А. В. «Матрица адаптации» как комплекс приемов для отбора и адаптации художественного текста в аспекте РКИ // Мир русского слова. – 2014. – № 1. – С. 79–85.
4. Кулибина Н. В. Адаптировать нельзя понять // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 5. – С. 22–30.
5. Миксюк Р. В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. – 2019. – Т. 3, № 1. – С. 59–62.
6. Пайгамова З. Х. А. П. Чехов как писатель-врач. Влияние медицины на творчество [Электронный ресурс] // Вестник науки. – 2019. – Т. 4, № 5 (14). – С. 341–345. – URL: <https://www.вестник-науки.рф/article/1423> (дата обращения: 23.04.2025).
7. Петрова Н. Е. Художественный текст в аспекте методики преподавания русского языка как иностранного // Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты: сборник материалов VII Международной научной конференции (к 80-летию профессора Г. Н. Тараносовой) (Тольятти, 17–19 апреля 2023 г.). Ч. 1. – Тольятти: ТГУ, 2023. – С. 578–584.

### References

1. Vasilyeva A. N. *Russian fiction in a foreign audience as a subject of study and as a language teaching material*. Moscow: MAPRYAL Publ., 1972, 29 p. (In Russian)
2. Kamysheva S. Yu., Tereshonok E. V. Linguistic and cultural potential of a literary text: features of commenting in a foreign audience. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Philology series. Theory of language. Language education*, 2020, no. 3 (39), pp. 116–123. (In Russian)
3. Korotyshev A. V. “The adaptation matrix” as a set of techniques for selecting and adapting a literary text in the aspect of RKI. *The World of the Russian Word*, 2014, no. 1, pp. 79–85. (In Russian)
4. Kulibina N. V. It is impossible to adapt to understand. *Russian Language Abroad*, 2013, no. 5, pp. 22–30. (In Russian)

5. Miksyuk R. V. Artistic text in Russian language lessons as a foreign language. *Higher Technical Education*, 2019. Vol. 3, no. 1. pp. 59-62. (In Russian)

6. Paygamova Z. H. A. P. Chekhov as a medical writer. The influence of medicine on creativity [Electronic resource]. *Bulletin of Science*, 2019, vol. 4, no. 5 (14), pp. 341–345. URL: <https://www.вестник-науки.RussianFederation/article/1423> (accessed 23.04.2025). (In Russian)

7. Petrova N. E. Literary text in the aspect of teaching methods of Russian as a foreign language. *Text: philological, socio-cultural, regional and methodological aspects: collection of materials of the VI International Scientific Conference (on the 80th anniversary of Professor G. N. Taranosova)*, (Tolyatti, April 17–19, 2023). Part 1 Tolyatti: TSU, 2023, pp. 578–584. (In Russian)

### **Информация об авторе**

**А. Э. Амелина**, преподаватель кафедры «Иностранные языки и русский как иностранный для медицинских специальностей», Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

### **Information about the author**

**A. E. Amelina**, Lecturer of the Department of “Foreign Languages and Russian as a foreign language for medical specialties”, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Поступила: 28.02.2025

Одобрена после рецензирования: 28.03.2025

Принята к публикации: 28.04.2025

Received: 28.02.2025

Approved after review: 28.03.2025

Accepted for publication: 28.04.2025

## Роль внеклассной работы в воспитании патриотических чувств обучающихся

Василевская Мария Ивановна<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Лицей № 3 Барабинского района Новосибирской области,  
Барабинск, Россия

Петровская Вера Геннадьевна<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет,  
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

*Аннотация. Введение.* Цель исследования – определить роль внеклассной работы в воспитании патриотических чувств обучающихся общеобразовательной школы. Актуальность исследования состоит в том, что воспитание патриотических чувств обучающихся является одной из важнейших задач современной общеобразовательной школы. В целом важную роль в воспитании ребенка играет семья, но формирование патриотизма является приоритетом школы, так как работа в школе проводится в большей степени целенаправленно и систематически, а также организуется специально подготовленными для этого профессионалами, то есть приоритет в деле формирования и воспитания патриотизма отдается школе. *Методология.* В формировании патриотизма можно выделить три уровня: рациональный, эмоциональный, деятельностный. Рациональный уровень предполагает формирование системы знаний об истории отечества и его героях, традициях страны, многонациональном характере отношений и пр. На эмоциональном уровне формируются и развиваются чувства ребенка. Третий уровень, деятельностный, подразумевает активное участие в различных мероприятиях патриотического характера, в том числе волонтерской деятельности, которой уделяется важная роль не только в нашей стране, но и в мировом сообществе в целом. В процессе патриотического воспитания важно формировать у учащихся эмоционально-действенное отношение к родной стране. *Результаты исследования.* В статье содержится информация о том, что воспитание патриотических чувств – это целенаправленная и систематическая работа, где не только слово, но и собственный пример поведения взрослых и способ оценки происходящих вокруг событий особенно действует на детей. *Заключение.* Результаты можно добиться только в том случае, если классный руководитель лично заинтересован в этой работе и уделяет ей достаточно времени, активно привлекает родителей к этой деятельности, объединяя здесь две силы семейного и социального воспитания.

*Ключевые слова:* внеклассная работа; воспитание; гражданственность; патриотические чувства; патриотическое воспитание

*Для цитирования:* Василевская М. И., Петровская В. Г. Роль внеклассной работы в воспитании патриотических чувств обучающихся // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26). – С. 13–18.

## The role of extracurricular work in the education of patriotic feelings of students

Vasilevskaya Maria Ivanovna<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Lyceum No. 3 of the Barabinsk district of the Novosibirsk region,  
Barabinsk, Russia

Petrovskaya Vera Gennadyevna<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch,  
Kuibyshev, Russia

*Abstract. Introduction.* The purpose of the study is to determine the role of extracurricular activities in the development of patriotic feelings in students of comprehensive schools. The relevance of the study is that the development of patriotic feelings in students is one of the most important tasks of a modern comprehensive school. In general, the family plays an important role in the upbringing of a child, but the formation of patriotism is still a priority for the school, since the work at school is carried out to a greater extent purposefully and systematically, and is also organized by professionals specially trained for this, i.e. priority in the matter of the formation and education of patriotism is given to the school. *Methodology.* In the formation of patriotism, three levels can be distinguished: rational, emotional, and active. The rational level involves the formation of a system of knowledge about the history of the fatherland and its heroes, about the country's traditions, about the multinational nature of relations, etc. At the emotional level, such feelings of the child are formed and developed. The third level, active, implies active participation in various events of a patriotic nature, including volunteer activities, which are given an important role not only in our country, but also in the world community as a whole. In the patriotic process, it is important to form in students an emotional and active attitude to their native country. *The results of the study.* The article contains information that the education of patriotic feelings is a purposeful and systematic work, where not only the word, but also the personal example of the behavior of adults and the way of assessing the events happening around them has a special effect on children. *Conclusion.* Results can be achieved only if the class teacher is personally interested in this work and devotes enough time to it, actively involves parents in this activity, combining here two forces of family and social education.

*Keywords:* extracurricular work; education; citizenship; patriotic feelings; patriotic education

*For citation:* Vasilevskaya M. I., Petrovskaya V. G. The role of extracurricular work in the education of patriotic feelings of students. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (26), pp. 13–18.

**Введение.** Одной из важнейших задач современной общеобразовательной школы является воспитание патриотических чувств обучающихся. Если процесс патриотического воспитания организовать своевременно и постоянно приобщать ребенка к разным видам деятельности (игре, учению, труду и общению), то вполне возможно сформировать основы личности человека, который будет бережно относиться к культуре и истории своей страны, ее обычаям и традициям. Важную роль в воспитании ребенка играет семья, но формирование патриотизма является приоритетом

школы, так как работа в школе проводится в большей степени целенаправленно и систематически, а также организуется специально подготовленными для этого профессионалами. Но приоритет в деле формирования и воспитания патриотизма отдается школе.

Конец XX века ознаменовался кризисом во всех сферах жизнедеятельности страны: в экономике, политике, социальной сфере и культурной жизни произошли значительные изменения, при которых предыдущее поколение оказалось не готово выстроить новую систему ценностей, а молодое поколение, вынужденное самостоятельно искать ценностные ориентиры, отдало приоритет личному благополучию и спокойствию. Но создать сильное государство, возродить страну, повысить уровень ее безопасности в условиях непростых международных отношений невозможно без воспитания патриотических чувств, которые могут стать общей идеей объединения многонационального российского народа.

Следует отметить, что патриотическое воспитание рассматривается сейчас более широко, чем в прошлом веке и буквально «пронизывает» всю систему работы школы, как на уроке, так и во внеурочное время, решает задачи физического воспитания детей, а также интеллектуального, нравственного, трудового и эстетического развития [1].

Бесспорным является факт, что наиболее эффективным для воспитания патриотических чувств признается младший школьный возраст в силу высокого уровня доверия взрослым, подражательности, внушаемости, отзывчивости, искренности чувств, средний и старший школьный возраст также открывает большие возможности для дальнейшего систематического и последовательного воспитания.

Патриотическое воспитание успешно может осуществлять во время проведения уроков по таким предметам, как, например, литература, история, обществознание, но одновременно большие возможности заключаются во внеклассной работе, где особую роль играет классный руководитель. Под внеклассной работой сегодня подразумевается вся деятельность педагогического коллектива, которая проводится помимо уроков и направлена на удовлетворение потребностей школьников в социально значимой работе, самоуправлении, интересном досуге. Но тут возникает противоречие между значительным потенциалом внеклассной работы и недостаточной разработанностью содержания внеклассной работы по воспитанию патриотических чувств школьников.

Первые письменные источники о патриотическом воспитании можно встретить в литературе Древней Руси, которая воспитывала у молодежи возвышенное чувство к родному краю, чувство гордости за свою землю, чувства этнической и конфессиональной солидарности, желания жить во благо других людей, защищать свое отечество от вражеских набегов. В более поздние времена эти идеи поддерживались и развивались педагогами, а после октября 1917 года идеология коммунизма существенно повлияла на педагогические взгляды в воспитании патриотизма. Но по-прежнему считалось важным развивать у детей чувство любви к Родине, знакомить их с историей страны, ее культурой, формировать интерес к своему краю, истории своей семьи. Значительное место отводилось активному участию в общественной жизни.

**Методология.** В конце XX века воспитанию патриотических чувств уделялось, к сожалению, гораздо меньше внимания, что обусловлено кризисными и перестроечными явлениями в развитии страны, что существенно изменило систему об-

разования и воспитания. Сегодня, когда внешние вызовы и угрозы национальной безопасности ощущаются как никогда ранее, воспитание патриотизма может стать основой для дальнейшей консолидации различных профессиональных, социальных, религиозных, национальных групп [2].

Е. Ю. Клепцова отмечает, что в формировании патриотизма можно выделить три уровня: рациональный, эмоциональный, деятельностный [3]. Рациональный уровень предполагает формирование системы знаний об истории отечества и его героях, о традициях страны, о многонациональном характере отношений и пр. На эмоциональном уровне как раз и формируются и развиваются такие чувства, как

- любовь к своей стране,
- гордость за своих предков, их героизм,
- интерес к культурному многообразию народов, населяющих нашу Родину,
- желание нести ответственность за защиту Отечества.

Третий уровень, деятельностный, подразумевает активное участие в различных мероприятиях патриотического характера, в том числе волонтерской деятельности, которой уделяется важная роль не только в нашей стране, но и в мировом сообществе в целом. Таким образом, кроме интеллектуального и поведенческого компонентов патриотизма в его формировании особую роль играют эмоции и чувства ребенка, без которых воспитание человека невозможно. В процессе патриотического воспитания недостаточно только знаниевого подхода, важно формировать у учащихся эмоционально-действенное отношение к родной стране.

Патриотическое воспитание современных школьников представляет собой процесс, в котором поставлена довольно конкретная цель: научить детей жить в обществе с демократическими ценностями, быть инициативным, творческим тружеником, уметь принимать посильное участие в просоциальной деятельности, активно отстаивать свои права и ответственно относиться к обязанностям, максимально развивать свой потенциал и достичь жизненного успеха.

**Результаты исследования, обсуждение.** Достичь цели в воспитании патриотических чувств возможно в том случае, когда классный руководитель основывает свою работу на общепедагогических принципах. Мы согласны с мнением Е. А. Бондаренко и О. Г. Петровой, которые описали основные направления работы с классом [4].

1. Историко-краеведческое направление (посещение реальных и виртуальных музеев, приглашение музейных работников для бесед с детьми, посильное участие в работе школьного музея, изучение праздников своей страны, участие в праздниках своего города, знакомство с праздничными традициями народов России).

2. Гражданско-патриотическое направление (знакомство школьников с символами Российской Федерации, беседы об основном законе нашего государства, классные часы «Герои России»).

3. Физкультурно-оздоровительное и туристическое направление (классные часы «ЗОЖ», спортивные праздники, походы, участие в российских акциях «Лыжня России», «Кросс нации» и пр., проведение Недели здоровья).

4. Экологическое направление (акция «Чистая улица», экологическая игра-викторина, экологические проекты, внеклассное мероприятие «Экологические проблемы современности»).

5. Трудовое направление (классный час «Профессии моей семьи», участие в акциях «Памятники моего города», «Помощь школьной библиотеке», участие в волонтерских акциях от Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых»).

6. Семейное направление (конкурс сочинений «История моей семьи»; фестиваль творчества «Мы вместе!», спортивный праздник «Семья», беседа «Роль семьи в жизни человека»).

7. Литературно-музыкальное направление (вечера и встречи с творческими людьми, литературная гостиная «Стихи и песни войны», праздники).

**Заключение.** Таким образом, внеклассная работа занимает ключевое место в формировании и развитии патриотических чувств школьников, но хороших результатов в процессе развития патриотических чувств подрастающего поколения можно добиться только в том случае, если классный руководитель лично заинтересован в этой работе и уделяет ей достаточно времени, активно привлекает родителей к этой деятельности, объединяя здесь две силы семейного и социального воспитания. Важно помнить, что воспитание патриотических чувств – это целенаправленная и систематическая работа, где не только слово, но и собственный пример поведения взрослых и способ оценки происходящих вокруг событий особенно действует на детей. В этой работе не существует запретных тем, нужно серьезно говорить с детьми о событиях в мире и в стране, о трудовых достижениях, о великих людях России, о героических поступках.

#### Список источников

1. Агапова И. А. Мы – патриоты! Классные часы и внеклассные мероприятия. 1–11 классы. – М.: ВАКО, 2010. – 368 с.
2. Дахин А. Н. и др. Педагогическая технология в контексте патриотического воспитания // Школьные технологии. – 2019. – № 6. – С. 35–45.
3. Клептова Е. Ю. Феномен патриотизма как категория деятельности // Воспитание школьников. – 2020. – № 1. – С. 34–39.
4. Патриотическое воспитание сегодня. Анализ, проблемы, перспективы / авт. сост. Е. А. Бондаренко, О. Г. Петрова. – М.: АСТ, 2009. – 431 с.

#### References

1. Agapova I. A. *We are patriots! Class hours and extracurricular activities. Grades 1–11.* Moscow: VAKO Publ., 2010, 368 p. (In Russian)
2. Dakhin A. N. and et al. Pedagogical technology in the context of patriotic education. *School Technologies*, 2019, no. 6, pp. 35–45. (In Russian)
3. Kleptsova E. Yu. The phenomenon of patriotism as a category of activity. *Education of Schoolchildren*, 2020, no. 1, pp. 34–39. (In Russian)
4. *Patriotic education today. Analysis, problems, prospects* / auth. comp. E. A. Bondarenko, O. G. Petrova. Moscow: AST Publ., 2009, 431 p. (In Russian)

#### Информация об авторах

**М. И. Василевская**, учитель биологии, химии, Лицей № 3 Барабинского района Новосибирской области, Барабинск.

**В. Г. Петровская**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

#### Information about the authors

**M. I. Vasilevskaya**, Teacher of Biology, Chemistry, Lyceum No. 3 of the Barabinsk district of the Novosibirsk region, Barabinsk.

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

Поступила: 28.02.2025

Одобрена после рецензирования: 29.03.2025

Принята к публикации: 29.04.2025

Received: 28.02.2025

Approved after review: 29.03.2025

Accepted for publication: 29.04.2025

## Психолого-педагогические основы развития цифровой грамотности обучающихся на уроках информатики

Дудковская Ирина Алексеевна<sup>1</sup>

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

*Аннотация. Введение.* Цель исследования – выявление психолого-педагогических основ развития цифровой грамотности обучающихся на уроках информатики. *Методология.* Методологические подходы к определению и оценке цифровой грамотности сводятся к одной образовательной цели – систематизировать теоретические знания и отработать практические умения коммуникации в цифровой среде, чтобы повысить качество жизни обучающегося. Термин «цифровая грамотность» прочно вошел не только в различные сферы научного знания, но и в практику школьного преподавания. *Результаты исследования.* В статье представлены психолого-педагогические основы развития цифровой грамотности обучающихся на уроках информатики. Информатика – универсальная дисциплина, которая помогает обучающимся освоиться в цифровом мире и информационном пространстве. *Заключение.* Полученные результаты могут быть использованы для определения психолого-педагогических основ развития цифровой грамотности обучающихся на уроках информатики, а также могут быть использованы в работе студентов, педагогов, родителями, интересующимися проблемами развития цифровой грамотности обучающихся.

*Ключевые слова:* процесс обучения; обучение информатике; цифровая грамотность; развитие цифровой грамотности

*Для цитирования:* Дудковская И. А. Психолого-педагогические основы развития цифровой грамотности обучающихся на уроках информатики // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26). – С. 19–25.

Scientific article

## Psychological and pedagogical foundations for the development of digital literacy of students in computer science lessons

Dudkovskaya Irina Alekseevna<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 psychological and pedagogical foundations for developing students' digital literacy in computer science lessons. *Methodology.* Methodological approaches to defining and assessing digital literacy come down to one educational goal - to systematize theoretical knowledge and practice communication skills in the digital environment in order to improve the quality of life

of the student. The term «digital literacy» has firmly entered not only into various areas of scientific knowledge and the practice of school teaching, but also into our lives. *The results of the study.* The article presents the psychological and pedagogical foundations for developing students' digital literacy in computer science lessons. Computer science is just such a universal discipline that helps students get comfortable in the digital world and in the information space. *Conclusion.* The results obtained can be used to determine the psychological and pedagogical foundations for developing students' digital literacy in computer science lessons, and can also be used in the work of students, teachers, parents interested in the problems of developing students' digital literacy.

*Keywords:* learning process; computer science training; digital literacy; digital literacy development

*For citation:* Dudkovskaya I. A. Psychological and pedagogical foundations for the development of digital literacy of students in computer science lessons. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (26), pp. 19–25.

**Введение.** Современная система школьного образования – это инновационная система организации обучения и воспитания, эффективность которой определяется применением самых передовых цифровых технологий [2]. Начиная с первого класса, социализация обучающегося предполагает овладение цифровыми компетенциями, которые требуются для того, чтобы учиться, заявлять о своих достижениях, готовиться к экзаменам, создавать и защищать проекты, искать свое место в жизни [3]. Грамотное применение цифровых технологий стало залогом успеха и успешности как ученика, так и педагога [4].

Среди остальных разновидностей функциональной грамотности, которая ориентирует обучающегося на жизнь, на применение знаний в реальной жизненной практике, цифровая грамотность занимает особое место. Совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного использования цифровых технологий и ресурсов, включает в себя все ключевые компоненты для всестороннего развития личности, так как цифровая грамотность – это и умение работать с цифровой техникой, и умение искать и оценивать информацию, знания о кибербезопасности и понимание моральных аспектов цифровизации жизни, критическое мышление.

Функционально грамотный ученик – это высокомотивированная личность, которая овладела самым главным умением – умением учиться, открывать мир. Сегодня мир открывается с помощью цифровой грамотности. Информатика – универсальная дисциплина, которая помогает обучающимся освоиться в цифровом мире и информационном пространстве. Информационная активность, медиаграмотность, технические знания учеников определяют престиж школы, повышают возможности использования ее материально-технической базы. Формирование цифровой грамотности обучающихся на уроках информатики способствует достижению таких стратегически важных образовательных результатов, как повышение качества образования и обеспечение социально-воспитательного эффекта.

Вместе с тем сложность и насыщенность школьной программы по информатике, постоянное совершенствование цифровой техники, быстрое развитие цифровизации и информатизации общества и образования в значительной степени затрудняют процесс формирования цифровой грамотности в общеобразовательной школе. Возрастающий объем сведений по информатике можно освоить при использовании

наиболее интересных и эффективных для детей методов обучения, к которым с уверенностью можно отнести игровые технологии.

**Методология.** Термин «цифровая грамотность» прочно вошел не только в различные сферы научного знания и в практику школьного преподавания, но и в нашу жизнь. В привычном общении цифровой грамотностью называют положительный (продуктивный) опыт взаимодействия с цифровыми инструментами.

Иначе говоря, чтобы в XXI в. называться грамотным с точки зрения цифровизации человеком, необходимо владеть следующим набором информационно-цифровых компетенций (используются ведущими специалистами, занимающимися опросами по изучению цифровой грамотности населения – Е. В. Меркуловой, М. А. Вихревой, А. А. Павловой и др.):

- пользовательские навыки владения цифровой техникой (ноутбук, смартфон, планшет), например, на базовом уровне: электронная переписка, мессенджер-переписка, поиск информации в интернете;
- критическое мышление (осознанный, критический подход к интернет-контенту, к потоку информации из сети), направленное в первую очередь на оценку достоверности – недостоверности интернет-фактов;
- компетенции владельца учетной записи в сети (аккаунта), особенно важные с точки зрения актуальной необходимости постоянно регистрироваться на разных сайтах для изучения образовательного контента, для трансляции видео- и аудио-контента, для совершения финансовых операций (покупок на маркетплейсах) и для многого другого;
- знания по информационной и цифровой безопасности (правильное создание и хранение личных данных, дифференциация настоящих и фейковых сайтов, противостояние кибермошенничеству);
- инновационная открытость как не только способность, но и готовность осваивать новые девайсы, гаджеты, приложения и соответствующие цифровые технологии, наполняющие современную жизнь.

В поисках определения, раскрывающего психолого-педагогические основы формирования цифровой грамотности, обратимся к трактовке М. С. Добряковой и И. Д. Фруминой: «Новая форма грамотности, которая подразумевает поиск, оценку и использование разнообразных источников информации с целью формирования комплексного содержательного представления о конкретном вопросе, теме или ситуации» [1, с. 50]. Определение имеет выраженный образовательный характер, ориентирует на необходимость освоения данного вида функциональной грамотности для успешного самообучения и самовоспитания. Кроме того, оно расширяет узкое техническое понимание цифровой грамотности ее реальными компонентами: работа с информацией, медиаторчество, интернет-коммуникативные умения, исследовательские навыки, критическое мышление.

С психолого-педагогической точки зрения правомерно сравнение-сопоставление формирования цифровой грамотностью с овладением читательской грамотностью.

Методологические подходы к определению и оценке цифровой грамотности сводятся к одной образовательной цели – систематизировать теоретические знания и отработать практические умения коммуникации в цифровой среде, чтобы повысить качество жизни обучающегося.

**Результаты исследования, обсуждение.** Психолого-педагогические задачи формирования сложного комплекса техно- и медиакомпетенций получают отражение в выделении пяти основных компонентов цифровой грамотности:

1) работа с цифровым контентом – умение создавать, искать, анализировать, систематизировать, классифицировать информацию, грамотно с ней работать (информационная грамотность);

2) работа с компьютером – умение технически совершать различные операции, понимание устройства компьютера, операционных систем и программного обеспечения (компьютерная грамотность);

3) работа с медиаматериалом – умение создавать, искать и оценивать медиаконтент (тексты, звуки, картинки, видео и т. д.), ориентироваться в медиасреде (медийная грамотность);

4) коммуникация в цифровой среде – умение и этика общения в цифровом пространстве, социальных сетях и средах (коммуникативная грамотность);

5) отношение и установки к технологическим инновациям – умение использовать новейшие цифровые технологии в жизни и в профессиональной деятельности (инновационная грамотность).

Остановимся на важнейших психолого-педагогических особенностях формирования каждого компонента (соответственно и критерия) цифровой грамотности.

1. *Информационная грамотность* – с психолого-педагогической и методической точек зрения тесно связана с читательской грамотностью. Первой сферой применения информационной грамотности, безусловно, были книги – их чтение, анализ и систематизация. Неслучайно информационная грамотность была создана для библиотечного дела. Информационно грамотный человек – это вдумчивый читатель, способный найти, оценить и эффективно использовать полученную и переработанную им информацию. К сожалению, современные школьники используют информацию из интернета в готовом виде, не подвергая ее ни осмыслению, ни переработке. Таким образом, информационная грамотность как особая форма развития читательской грамотности опирается на формирование критического мышления – поиска истины, начинающегося с сомнения.

2. *Компьютерная грамотность* – некогда синоним информационной грамотности, сегодня она стала простым и очень доступным умением пользоваться гаджетами. Современный смартфон решает все проблемы, которые раньше с большим трудом можно было решить на компьютере. Искусственный интеллект всегда подскажет, что нажать и как включить. Поэтому работа над компьютерным компонентом цифровой грамотности сегодня переносит акцент с технической составляющей на повышение эффективности использования гаджетов. Современный второклассник уже не будет вводить текст в мессенджер с помощью виртуальной клавиатуры: он просто проговорит его для аудиосообщения или записи печатного сообщения голосом. А когда-то восхищались специалистом, которой мог включить компьютер. Итак, интерес представляют возможности, которые дают технологии, а не то, как они работают в технике.

3. *Медийная грамотность* – наиболее востребованный в современном образовании вид грамотности, так как сейчас любая школа живет по принципу «Не записал – значит не было». СМИ давно превратились в медиа. Потребителю медиainформации важно разбираться в особенностях массовой коммуникации и в форматах медийного продвижения информации. Печатные газеты и журналы, радио и теле-

видение, кабельные средства передачи информации, CD, DVD, мобильные телефоны, текстовые форматы PDF, формат JPEG для фотографий и графических изображений – всё это сейчас получило универсальную форму инфоисточника благодаря искусственному интеллекту. Так, сначала можно найти электронный вариант книги, потом по ссылке перейти на брифли (краткое содержание книги), затем прослушать соответствующий аудиофайл или посмотреть экранизацию. И все это практически в одном месте или приложении. Широкий диапазон медиаформата требует уделить особое внимание ассоциативному подходу к формированию медиаграмотности, который направлен на разные способы постижения и интерпретации жизни, науки и культуры.

4. *Коммуникативная грамотность.* Немаловажным в интернет-общении является знание и, что важнее, практика сетевого этикета. Самая популярная область применения цифровой грамотности – отзывы на приобретенные товары и посещенные места. Соблюдение правил общения в сети делает популярными посты, блоги, странички в социальных сетях. Например, большое уважение в группах разных мессенджеров получают участники, которые избегают звуковых сообщений, не засоряют чат картинками. Коммуникативно грамотный человек может управлять цифровым следом, чтобы создать позитивную реакцию на свой контент (например, «лайкать» все комментарии к своему посту). Следование правилам цифрового общения – залог успеха в рекламе и бизнесе, возможность привлечь как можно большую аудиторию. Итак, назначение коммуникативной грамотности – эффективное бесконфликтное общение для решения различных задач личного, делового и общественного характера.

5. *Инновационная грамотность* – это способность принять инновацию, не закливаясь на привычных способах работы с информацией, с проверенными инструментами. Ведущей на сегодняшней день инновацией стали цифровые технологии формата ИИ – искусственного интеллекта. Современные школьники пишут сочинения, рефераты, проекты и исследовательские работы с помощью этого нового помощника. Можно по-разному относиться к этому «ленивому» выбору, но цифровая и инновационная грамотность обязывает преподавателя научить школьников грамотно и адекватно пользоваться и этим популярным инструментом. Так, сервис ИИ «Нейро» в Яндексе снабжен ссылками на источник, возможностями редактирования и обобщения материала. Важной особенностью психолого-педагогического аспекта освоения этого компонента цифровой грамотности является акцент на том, что ИИ не заменит автора, но может помочь ему выполнить информационно-поисковую и оформительскую работу.

**Заключение.** Можно сделать вывод, что к важнейшим психолого-педагогическим особенностям развития цифровой грамотности относятся:

- информационная грамотность как особая форма развития читательской грамотности опирается на формирование критического мышления поиска истины, начинающегося с сомнения;
- акцент не на технической составляющей, а на повышении эффективности использования гаджетов в рамках формирования компьютерной грамотности;
- уделение особого внимания ассоциативному подходу к формированию медиаграмотности, направленному на разные способы познания и интерпретации жизни, науки и культуры;

- установление коммуникативно-эффективного бесконфликтного общения в интерактивно-цифровых форматах для решения различных задач личного, делового и общественного характера;
- адекватное принятие цифровых инноваций с обязательным пониманием, что искусственный интеллект не заменит человека, но может помочь ему выполнить информационно-поисковую, оформительскую и другие виды работы с материалом в цифровом формате.

### Список источников

1. Добрякова М. С., Фрумина И. Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
2. Дудковская И. А. Роль визуализации когнитивных данных в повышении эффективности обучения // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 18 февраля 2021 г.). – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 116–119.
3. Ижденева И. В. Возможности контекстного обучения в современном образовательном пространстве // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 28 января 2022 г.). – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 218–221.
4. Тарасова О. А. Геймификация учебного курса // Конструктивные педагогические заметки. – 2022. – № 10-1 (17). – С. 33–41.

### References

1. Dobryakova M. S., Frumina I. D. *Universal competencies and new literacy: from slogans to reality*. Moscow: Publishing house of the Higher School of Economics, 2020, 472 p. (In Russian)
2. Dudkovskaya I. A. The role of visualization of cognitive data in increasing the effectiveness of learning. *Social and pedagogical issues of education and upbringing: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation* (Cheboksary, February 18, 2021). Cheboksary: Sreda Publ., 2021, pp. 116–19. (In Russian)
3. Izhdeneva I. V. Possibilities of contextual learning in the modern educational space. *Social and pedagogical issues of education and upbringing: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference* (Cheboksary, January 28, 2022). Cheboksary: Sreda Publ., 2022, pp. 218–221. (In Russian)
4. Tarasova O. A. Gamification of the educational course. *Constructive Pedagogical Notes*, 2022, no. 10-1 (17), pp. 33–41. (In Russian)

### Информация об авторе

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

### Information about the author

**I. A. Dudkovskaya**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 25.02.2025

Одобрена после рецензирования: 25.03.2025

Принята к публикации: 25.04.2025

Received: 25.02.2025

Approved after review: 25.03.2025

Accepted for publication: 25.04.2025

Научная статья

УДК 372.8

## Педагогические подходы к развитию финансовой грамотности обучающихся на уроках информатики

Ижденева Ирина Вальтеровна<sup>1</sup>

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

*Аннотация. Введение.* Цель исследования – обоснование значимости финансовой грамотности человека в современном цифровом мире. Исследование направлено на выявление эффективных педагогических подходов к интеграции компонентов финансовой грамотности в учебный процесс при обучении информатике, а также оценку их влияния на формирование у школьников навыков управления личными финансами в цифровой среде. Интеграция этой темы в курс информатики рассматривается как перспективное педагогическое направление, позволяющее развивать навыки работы с данными, анализа рисков и моделирования финансовых процессов через ИКТ-инструменты. В статье анализируются некоторые ключевые подходы, методические средства, направленные на развитие финансовой грамотности обучающихся. *Методология.* В условиях цифровизации экономики возрастает потребность в совмещении IT-компетенций и финансовой грамотности. Уроки информатики обладают уникальным потенциалом для моделирования реальных финансовых задач (бюджетирование, анализ инвестиций, работа с цифровыми сервисами) через использование программных инструментов, а также актуальных методических приемов и средств. Актуальность темы связана с необходимостью подготовки школьников к жизни в условиях быстро меняющихся финансовых технологий. В основу исследования легли анализ современных образовательных стандартов (ФГОС) и федеральных рабочих программ по информатике, педагогическое проектирование учебного процесса с использованием элементов проектной деятельности, геймификации, кейс-методов и др. *Результаты исследования.* Приводятся различные интерпретации понятия «финансовая грамотность» с позиции личностных качеств, знаниевого компонента, использование средств ИКТ. Обоснован потенциал проектной деятельности, способствующей повышению вовлеченности в понимание тем, касающихся финансовой сферы, посредством освоения социальных ролей в экономической и финансовой областях жизнедеятельности. *Заключение.* Установлено, что уроки информатики обладают неоспоримым потенциалом и обширным инструментарием с позиции возможного развития финансовой грамотности обучающихся. Правильная организация и реализация процесса обучения информатике на базовом уровне способствуют формированию финансово грамотной личности обучающегося.

*Ключевые слова:* финансовая грамотность; функциональная грамотность; информатика; педагогические подходы; цифровые инструменты; междисциплинарное обучение; цифровизация; образование; обучающиеся; обновленные ФГОС; компетенции

*Для цитирования:* Ижденева И. В. Педагогические подходы к развитию финансовой грамотности обучающихся на уроках информатики // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26). – С. 26–34.

## Pedagogical approaches to the development of financial literacy of students in computer science lessons

Izdeneva Irina Valterovna<sup>1</sup>

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

*Abstract. Introduction.* The purpose of the study is to substantiate the importance of human financial literacy in the modern digital world. The research is aimed at identifying effective pedagogical approaches to integrating financial literacy components into the educational process in computer science teaching, as well as assessing their impact on the formation of personal finance management skills in a digital environment among schoolchildren. The integration of this topic into the computer science course is considered as a promising pedagogical direction that allows developing skills in working with data, risk analysis and modeling financial processes through ICT tools. The article analyzes some key approaches and methodological tools aimed at developing financial literacy among students. *Methodology.* In the context of the digitalization of the economy, the need for combining IT competencies and financial literacy is increasing. Computer science lessons have a unique potential for modeling real financial problems (budgeting, investment analysis, working with digital services) through the use of software tools, as well as relevant methodological techniques and tools. The relevance of the topic is related to the need to prepare schoolchildren for life in a rapidly changing financial technology environment. The research is based on the analysis of modern educational standards (FGOS) and federal work programs in computer science, pedagogical design of the educational process using elements of project activity, gamification, case methods, etc. *Research results.* Various interpretations of the concept of “financial literacy” are given from the perspective of personal qualities, knowledge component, and the use of ICT tools. The potential of project activities is substantiated, contributing to increased involvement in understanding topics related to the financial sector through the development of social roles in the economic and financial fields of life. *Conclusion.* It has been established that computer science lessons have undeniable potential and extensive tools in terms of the possible development of financial literacy of students. Proper organization and implementation of the computer science learning process at the basic level contribute to the formation of a financially literate student's personality.

*Keywords:* financial literacy; functional literacy; computer science; pedagogical approaches; digital tools; interdisciplinary learning; digitalization; education; students; updated Federal State Educational Standards; competencies

*For citation:* Izdeneva I. V. Pedagogical approaches to the development of financial literacy of students in computer science lessons. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (26), p. 26–34.

**Введение.** Развитие общества и укрепление позиций нашего государства получают отражение в модернизации системы российского образования. Школа меняет подход к обучению и воспитанию детей, акцентируя внимание на формировании практико-ориентированных умений, развитии личностно и социально значимых способностей обучающихся. В настоящее время стратегическая цель образования – успешность каждого выпускника, которая определяется в том числе сформированностью функ-

циональной грамотности, под которой понимается способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [3]. С точки зрения функциональной грамотности успешность личности зависит от того, насколько эффективно ученик использует полученные знания и умения (компетенции) в реальной жизни.

**Методология.** Особую актуальность в современном образовательном пространстве обретает процесс формирования функциональной грамотности, представленной диапазоном разновидностей в обновленных ФГОС: читательская, математическая, естественно-научная, финансовая, компьютерная, глобальные компетенции, креативное мышление. Документы, определяющие форму и содержание современного школьного образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО [4] и др.), отмечают жизненную необходимость и практико-ориентированную важность формирования, освоения и развития всех видов функциональной грамотности, известных в педагогике, теории и методике преподавания как способностей, умений успешной личности [6].

Значительную роль в этом процессе играет формирование финансовой грамотности, которая является важной составляющей функциональной грамотности современного школьника по нескольким причинам. Кратко охарактеризуем их.

1. Основы финансового управления. Знание основ финансовой грамотности помогает школьникам развивать навыки управления личными финансами, такие как составление бюджета, планирование расходов и сбережений. Это особенно актуально в условиях экономической нестабильности и инфляции.

2. Подготовка к взрослой жизни. Школьники, обладающие финансовыми знаниями, лучше подготовлены к самостоятельной жизни после окончания школы. Они осознают важность финансового планирования, кредитов, инвестиций и пенсионных накоплений, что способствует их будущей финансовой независимости.

3. Критическое мышление. Финансовая грамотность развивает критическое мышление и аналитические навыки, позволяя школьникам оценивать финансовое предложение, распознавать мошенничество и принимать обоснованные решения. Это особенно важно в условиях информационного перенасыщения, участившихся случаев мошенничества и обмана.

4. Социальная ответственность. Обучение финансовой грамотности способствует формированию ответственного отношения к деньгам и материальным ресурсам. Школьники учатся не только заботиться о своих финансах, но и понимать важность благотворительности и социальной ответственности.

5. Устойчивость к финансовым рискам. Знание основ финансовой грамотности помогает школьникам лучше справляться с финансовыми трудностями и рисками, такими как неуплата долгов или потеря источника дохода. Они учатся строить финансовую подушку безопасности и принимать взвешенные решения в кризисных ситуациях.

6. Влияние на карьерный выбор. Финансовая грамотность может повлиять на выбор будущей профессии, так как понимание финансовых процессов и навыков управления деньгами становится важным аспектом для многих профессий, особенно в бизнесе и предпринимательстве.

7. Поддержка экономического роста. Финансово грамотные граждане вносят вклад в экономическое развитие страны, так как их осознанные финансовые решения способствуют стабильности и процветанию экономики в целом.

Финансовая грамотность является важной категорией функциональной грамотности, которая не только помогает школьникам справляться с текущими финансовыми задачами, но и закладывает основу для их успешного будущего в быстро меняющемся мире. Развитие финансовой грамотности обучающихся является неотъемлемой частью образовательной программы по информатике, что дает возможность подготовить детей к вызовам, которые они встретят во взрослой жизни [5]. Финансовая грамотность развивается соответствующим финансовым образованием, которое представляет собой совершенствование знаний о финансовых продуктах, финансовых понятиях, финансовых услугах, а также освоение необходимой финансовой информации (знаний и умений), которая позволяет обучающимся сделать экономически обоснованный выбор, принять необходимые меры по повышению своего материального (финансово экономического) благополучия.

В. А. Галанов и А. В. Галанов интерпретируют понятие «финансовая грамотность» с позиции уверенности, которую обеспечивает владение финансовыми знаниями. Уровень финансовой уверенности зависит от личностных качеств, вместе с тем большинство людей склонны к правильным финансовым поступкам, даже если их знания в финансовой сфере недостаточны [2].

Знаниевый компонент финансовой грамотности считают важным А. С. Кокорев, М. С. Закарян, которые тесно связывают финансовую успешность личности со «способностью принимать верные решения и совершать эффективные действия в области управления финансами на основе сформированных ключевых понятий экономической культуры» [7, с. 210].

Е. Ю. Смирнова выделяет потенциал ИКТ в моделировании реальных финансовых задач, таких как:

- 1) программирование: создание алгоритмов для расчета бюджета, анализа долговых обязательств;
- 2) анализ данных: визуализация доходов/расходов средствами электронных таблиц (Excel, Calc), сред программирования (Python).
- 3) геймификация: использование симуляторов (например, виртуальных инвестиционных платформ) [8].

Исследование И. С. Винниковой, Е. А. Кузнецовой и др. на примере российских образовательных учреждений показало, что проектная деятельность повышает понимание тем и вовлеченность в решение проблем и задач, касающихся финансовой грамотности, посредством освоения социальных ролей в экономической и финансовой сферах. Особым потенциалом, при этом, обладаем контекстный подход в обучении [1].

Выделяются три компонента финансовой грамотности, которые следует формировать у обучающихся.

1. *Психолого-педагогический* компонент, который является основой финансовой грамотности. К нему относятся финансовые знания, полученные из жизненного примера родителей и близких (семейная финансовая грамотность), а также знания, полученные от других людей или самостоятельно (финансовое образование). Так, школьник должен овладеть знаниями о валютах, банках, кредитах, ценных бумагах, двойной бухгалтерии, рисках и т. д. Информационный компонент финансовой грамотности играет главную роль в эффективности ее формирования.

2. *Социально-педагогический* компонент, исходя из которого основой финансовой грамотности можно считать поведенческие модели, ролевые установки финан-

совой деятельности. Финансово грамотный человек должен проявить способность и готовность продуктивно выполнять различные социально экономические роли: домохозяина, инвестора, заемщика, налогоплательщика и т. п.

3. *Лично-ценностный* компонент, с позиции формирования которого основой финансовой грамотности является осмысление финансового опыта. Рациональная стратегия, опора на стандарты экономического поведения будут лишены смысла, если финансовое образование не будет сопровождаться финансовым воспитанием. Обучающийся должен осознать ответственность своих экономических действий и перед самим собой, и перед семьей, и перед обществом в целом. С этой точки зрения финансовая грамотность – необходимое условие для успешной социализации личности.

Развитие финансовой грамотности школьников при обучении информатике может быть организовано различными методическими и дидактическими средствами. Рассмотрим некоторые из них.

1. *Кейсы*. Эффективный инструмент формирования финансовой грамотности, представляющий собой разновидность интерактивных методов обучения и способствующий развитию интереса к информатике как к универсальной дисциплине школьной программы.

В теории и методике преподавания понятие «кейс» определяется как подробное описание конкретной жизненной ситуации, реальной проблемы или практико-ориентированной задачи. Каждый кейс сопровождается несколькими вариантами решения, являющимися результатом работы по определенному алгоритму. Работая над кейсом, участники кейс-стади анализируют все принятые решения и их последствия, выбирая наиболее эффективный или/и предлагая свой собственный вариант решения.

Кейсы чаще всего используются для изучения проблем в таких финансовых сферах деятельности, как бизнес, маркетинг, страхование, реклама и др. Они помогают обучающимся анализировать сложные финансовые ситуации, разрабатывать экономические стратегии и принимать обоснованные решения на основе реального опыта и проверенной информации.

В процессе анализа решения или поиска решения кейсов у обучающихся часто возникают вопросы, которые требуют обсуждения возможных вариантов решений и дальнейшего исследования проблемы.

2. *Открытая задача*. В информатике открытая задача – это задача, которая не имеет однозначно определенного решения, а предполагает множество подходов и методов для ее решения. Открытые задачи часто стимулируют креативность и критическое мышление, поскольку требуют от решающего не только знания теории, но и умения применять ее на практике [5].

Характеристики открытой задачи следующие.

1. *Множественность решений*. У открытых задач может быть несколько верных решений и правильных ответов, что позволяет участникам проявлять индивидуальность и креативность в подходах.

2. *Неопределенность условий*. Условия задачи могут быть неполными или нечеткими, что требует от решающего умения формулировать дополнительные предположения и уточнения.

3. *Поиск информации*. Решение открытых задач часто связано с необходимостью поиска, анализа и критического оценивания информации из различных источников, что развивает критическое мышление и исследовательские навыки.

4. *Критическое мышление.* Участники должны быть готовы анализировать различные решения, оценивать их эффективность и обосновывать свой выбор, что способствует развитию критического мышления.

5. *Командная работа.* Открытые задачи часто решаются в группах, что способствует развитию навыков работы в команде и коммуникации.

6. *Процесс обучения.* Решение открытых задач является важным элементом учебного процесса, так как позволяет углубить понимание предмета и развить практические навыки.

7. *Интеграция знаний.* Такие задачи могут требовать интеграции знаний из разных областей, что способствует междисциплинарному обучению.

Таким образом, открытые задачи позволяют развивать комплексные навыки и способности, необходимые для успешной деятельности в области информатики и других дисциплин.

Приведем пример открытой задачи, которую можно предложить обучающимся в рамках освоения темы «Компьютерные математические модели».

*Открытая задача 1. Современную жизнь невозможно представить без курьерской доставки продуктов и товаров, заказанных в супермаркетах и на маркетплейсах. Будучи системой массового обслуживания, доставка состоит из элементов, которые ведут себя случайным образом.*

*Задание.* Составьте как можно больший список таких случайных элементов, чтобы обеспечить максимально подробное описание деятельности одной из популярных служб доставки (например, Купер) с целью компьютерного моделирования ее работы.

*Цели:*

- закрепить знания о компьютерных математических моделях;
- предложить разные варианты решения исследовательской открытой задачи;
- сформировать финансовые знания, модели финансового поведения и умения делать финансовые расчёты.

*Форма выполнения:* индивидуальная, групповая.

*Описание решения.* Компьютерная математическая модель службы доставки должна учитывать пробки на городских дорогах, погодные условия, день недели, количество заявок, возраст заказчиков, качество мобильной связи и интернета, максимальное и минимальное время ожидания, время суток и многое другое.

*Открытая задача 2. Сотни лет в деловой сфере при выполнении громоздких расчётов используются таблицы. С их помощью рассчитывается заработная плата, ведутся различные системы учёта материальных ценностей, просчитывается стоимость новых товаров и услуг, прогнозируется размер прибыли и т. д.*

*Задание.* Составьте электронную таблицу в формате бизнес-калькулятор для расчета прибыли магазина (можно указать конкретную направленность – цветов, автозапчастей, канцтоваров, одежды, спортивного инвентаря и др.). Продумайте оптимальный перечень расходов для вашего приложения, полезного для начинающих предпринимателей.

*Цели:*

- закрепить знания об электронных таблицах;
- предложить разные варианты решения исследовательской открытой задачи;
- сформировать финансовые знания, модели финансового поведения и умения делать финансовые расчёты.

*Форма выполнения:* индивидуальная, групповая.

*Описание решения.* В бизнес-калькуляторе важно учесть:

- выручку от продаж;
- себестоимость проданных товаров;
- стоимость аренды магазина;
- стоимость аренды торгового оборудования;
- заработную плату сотрудников;
- стоимость лицензий;
- налоги (кроме налога на прибыль);
- стоимость расходов на рекламу;
- стоимость коммунальных услуг;
- стоимость хозяйственных расходов;
- стоимость транспортных расходов;
- стоимость услуг связи, интернета;
- прочие расходы.

*Комментарий.* Работа над предложенной задачей открытого типа положит начало для проекта или исследовательской работы по двум смежным дисциплинам: «Информатика» и «Финансовая грамотность».

**Результаты исследования, обсуждение.** Изучение психолого-педагогических основ развития финансовой грамотности школьников при обучении базовому курсу информатики позволяет выделить три компонента:

- 1) финансовые знания, формируемые через жизненные примеры близкого окружения, полученные в образовательном учреждении или освоенные самостоятельно;
- 2) поведенческие модели, реализация функций финансовой деятельности с позиции различных социально-экономических ролей;
- 3) рефлексия субъективного финансового опыта, финансовое воспитание.

Для развития финансовой грамотности школьников рекомендуется строить процесс обучения с использованием эффективных методов интеграции элементов финансовой грамотности в курс информатики (проектная деятельность, геймификация, кейс-стади и др.), актуализировать связи между ИТ-компетенциями обучающихся (работа с данными, моделирование, алгоритмизация) и их финансовыми навыками (бюджетирование, инвестирование, анализ рисков), разрабатывать структуру учебных занятий, сочетающих изучение информатики и финансовых тем (например, создание электронных таблиц для учета расходов, программирование простых финансовых калькуляторов и др.).

**Заключение.** Правильная организация и реализация процесса обучения информатике на базовом уровне, направленные на развитие финансовой грамотности обучающихся, дают такие дидактические преимущества, как высокая учебно-познавательная мотивация, системность знаний, умение работать с информацией, творческая инициатива, аналитические навыки, коммуникабельность и умение работать в команде. Перечисленные компетенции обеспечивают успешность школьника, которая определяется в том числе финансовой культурой личности.

#### Список источников

1. Винникова И. С., Кузнецова Е. А. Проектная деятельность в личностно-ориентированном обучении финансовой грамотности [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – URL: <https://cyberleninka>.

ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-lichnostno-orientirovannom-obuchenii-finansovoy-gramotnosti (дата обращения: 12.01.2025).

2. Галанов В. А., Галанова А. В. Финансовая грамотность, финансовая вера и финансовое мошенничество // Вестник РЭА им. Г. В. Плеханова. – 2020. – № 3 (111). – С. 157–165.

3. Дудковская И. А. Некоторые аспекты развития функциональной грамотности обучающихся на уроках информатики // Развитие образования. – 2024. – Т. 7, № 3. – С. 27–32. DOI: 10.31483/r-112068

4. Единое содержание общего образования. Нормативные документы [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения 14.12.2024).

5. Изденева И. В. Некоторые аспекты развития функциональной грамотности при обучении компьютерному моделированию // Конструктивные педагогические заметки. – 2023. – № 11-1 (19). – С. 66–83.

6. Изденева И. В. Развитие креативного мышления школьников при обучении базовому курсу информатики // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 12-1 (21). – С. 152–156.

7. Кокорев А. С., Закарян М. С. Формирование финансовой грамотности и экономической культуры населения // Образование и право. – 2022. – № 4. – С. 210–214.

8. Смирнова Е. Ю. Роль школьной информатики в цифровой финансовой грамотности [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-shkolnoy-informatiki-v-tsifrovoy-finansovoy-gramotnosti> (дата обращения: 03.01.2025).

## References

1. Vinnikova I. S., Kuznetsova E. A. Project activity in personality-oriented financial literacy teaching [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 72-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-lichnostno-orientirovannom-obuchenii-finansovoy-gramotnosti> (accessed 12.01.2025). (In Russian)

2. Galanov V. A., Galanova A.V. Financial literacy, financial faith and financial fraud. *Bulletin of the REA named after G. V. Plekhanov*, 2020, no. 3 (111), pp. 157–165. (In Russian)

3. Dudkovskaya I. A. Some aspects of the development of functional literacy of students in computer science lessons. *Development of Education*, 2024, vol. 7, no. 3, pp. 27–32. DOI: 10.31483/r-112068 (In Russian)

4. Unified content of general education. Regulatory documents [Electronic resource]. URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty> (accessed 14.12.2024). (In Russian)

5. Izdeneva I. V. Some aspects of the development of functional literacy in teaching computer modeling. *Constructive Pedagogical Notes*, 2023, no. 11-1 (19), pp. 66–83. (In Russian)

6. Izdeneva I. V. The development of creative thinking of schoolchildren in teaching the basic course of computer science. *Constructive Pedagogical Notes*, 2024, no. 12-1 (21), pp. 152–156. (In Russian)

7. Kokorev A. S., Zakaryan M. S. Formation of financial literacy and economic culture of the population. *Education and Law*, 2022, no. 4, pp. 210–214. (In Russian)

8. Smirnova E. Y. The role of school informatics in digital financial literacy [Electronic resource]. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2023, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-shkolnoy-informatiki-v-tsifrovoy-finansovoy-gramotnosti> (accessed 03.01.2025). (In Russian)

**Информация об авторе**

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

**Information about the author**

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

Поступила: 25.02.2025

Одобрена после рецензирования: 24.03.2025

Принята к публикации: 25.04.2025

Received: 25.02.2025

Approved after review: 25.03.2025

Accepted for publication: 25.04.2025

## Анализ сложностей усвоения орфограмм у учащихся 4–5 классов

**Киселева Наталья Юрьевна<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия*

**Сухарева Анна Алексеевна<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>*Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия*

**Черепанова Анна Алексеевна<sup>3</sup>**

<sup>3</sup>*Средняя общеобразовательная школа № 13  
округа Королёв Московской области, Москва, Россия*

*Аннотация.* Нарушения письменной речи оказывают отрицательное влияние на усвоение школьной программы, на формирование личности обучающихся и процессы социальной адаптации. В связи с этим проблема дизорфографии у школьников требует комплексного изучения для поиска наиболее эффективных путей коррекции. Цель исследования – изучить сложности при усвоении орфограмм у школьников с речевыми нарушениями. Проведен анализ особенностей усвоения орфограмм у 84 учащихся 4–5 классов двух общеобразовательных организаций г. о. Королев. Результаты анализа письменных работ учащихся позволяют представить средние значения количества орфографических, дисграфических и пунктуационных ошибок в диктантах детей с нормой речевого развития и нарушениями речи. Выявлено, что у детей обеих групп среди орфографических ошибок преобладающее место занимают ошибки с безударной гласной в корне слова.

*Ключевые слова:* процесс письма; принципы письма; специфическое нарушение письма; орфографические правила; дизорфография; дисграфия

*Для цитирования:* Киселева Н. Ю., Сухарева А. А., Черепанова А. А. Анализ сложностей усвоения орфограмм у учащихся 4–5 классов // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26) – С. 35–45.

## Analysis of the difficulties of learning orthography symbols for students of grades 4–5

**Kiseleva Natalya Yurievna<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia*

**Sukhareva Anna Alekseevna<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>*Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia*

**Cherepanova Anna Alekseevna<sup>3</sup>**

<sup>3</sup>*Secondary comprehensive school No. 13 of the urban district  
of Korolev Moscow region, Moscow, Russia*

*Abstract.* Writing disorders have a negative impact on the assimilation of the school curriculum, the formation of the personality of students and the processes of social adaptation. In this regard, the problem of dysorthography in schoolchildren requires a comprehensive study to find the most effective ways of correction. The aim of the study is to examine the difficulties in learning orthography for schoolchildren with speech disorders. This article analyzes the features of assimilation of spelling in 84 students of grades 4–5 of two general education organizations of the urban district of Korolev. The results of the analysis of written work of students allow us to present the average values of the number of orthography, dysgraphic and punctuation mistakes in dictations of children with normal speech development and speech disorders. It was found that mistakes with an unstressed vowel in the root of the word occupy a predominant place among orthography mistakes for children of both groups.

*Keywords:* writing process; principles of writing; specific writing disorder; spelling rules; dysorthography; dysgraphia

*For citation:* Kiseleva N. Yu., Sukhareva A. A., Cherepanova A. A. Analysis of the difficulties of learning orthography symbols for students of grades 4–5. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (26), p. 35–45.

**Введение.** Письменная речь является важным аспектом коммуникации и познания, и ее освоение – ключевой этап в развитии ребенка. Развитие процесса письма обеспечивается комплексной работой когнитивных, речевых, коммуникативных и моторных функций. Успешное овладение письмом влияет на образовательное и социальное развитие личности. Письмо служит инструментом для усвоения знаний, передачи мыслей и эмоций, а также взаимодействия с окружающим миром. Владение письменной речью позволяет не только выражать собственные идеи, но и эффективно воспринимать информацию. Кроме того, навыки письма обеспечивают доступ к культурному наследию человечества, что способствует интеллектуальному и личностному росту. Таким образом, успешное овладение письмом становится неотъемлемым условием полноценного развития личности.

Формирование орфографической грамотности необходимо для успешного освоения процесса письма. В соответствии с программными требованиями изучение орфограмм начинается на первом году обучения, а с каждым последующим годом уровень сложности материала увеличивается [11]. Это требует от школьников не

просто механического запоминания правил, но и осознанного и самостоятельного их применения, а также умения обобщать изученное. Исследования, посвященные проблеме общего недоразвития речи, показывают, что у детей с речевой патологией имеются выраженные трудности в освоении программного материала по русскому языку, в том числе значительное количество орфографических ошибок (О. И. Азова [1], О. В. Елецкая [4], О. Б. Иншакова, Н. Ю. Киселева [7; 9], А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева [1], Л. В. Лопатина, И. В. Прищепова [10], Л. Ф. Спирина, Т. В. Туманова, Ю. А. Шулекина [12], А. В. Ястребова и др.). Трудности в овладении грамотным письмом могут носить стойкий характер и сохраняться на всех уровнях общего образования, а также во взрослом возрасте [8]. В ряде исследований отмечается прямая зависимость между уровнем развития речи и успеваемостью по родному языку (И. К. Колповская, Р. Е. Левина [6], И. В. Прищепова [10], А. В. Ястребова, A. Girolami-Boulinier [13] и др.). Следовательно, одним из ключевых факторов успешного освоения общеобразовательной программы является овладение учащимися орфографическим навыком письма.

Процесс формирования орфографических навыков может быть осложнен наличием дизорфографии. Дизорфография заключается в нарушении усвоения и применения орфографических правил языка, проявляется в многочисленных орфографических ошибках [1; 4; 10]. Все исследователи, занимающиеся данной проблемой, отмечают, что эта категория нарушений письма выявляется у детей, осваивающих образовательную программу на регулярной основе и по ФГОС. Нарушение письма при дизорфографии представляет собой сложный симптомокомплекс, обусловленный дефицитностью вербальных и невербальных функций, обеспечивающих овладение орфографическим навыком письма. Дети с дизорфографией имеют значительные трудности в изучении русского языка, что может привести к снижению мотивированности к выполнению письменных заданий и развитию негативного отношения к учебному процессу в целом.

Важно отметить, что дизорфография часто сочетается с дисграфией – специфическим расстройством письма, связанным с нарушением процесса формирования графической стороны речи. Школьники, испытывающие трудности в овладении процессом письма, нуждаются в комплексном подходе для коррекции своих навыков. Эффективная работа с такими детьми включает применение специальных методик, направленных на компенсацию нарушений устной и письменной речи, развитие языкового анализа и синтеза, зрительной и слухоречевой памяти, а также моторных функций.

**Методология и методы исследования.** Школьники начинают изучать орфограммы с первого класса – усваивают простейшие правила, учатся распознавать орфограммы, видеть части слова, а также запоминают написание наиболее частотных словарных слов. Усвоение орфографических правил требует достаточного лексического запаса, навыка морфемного анализа, способности различать слова с омонимичными корнями, умения определять ударный слог и пр. Для успешного овладения орфографией важно сформировать у младших школьников понятие об орфограмме как о написании, требующем проверки. Школьники также должны осознать необходимость самоконтроля и самопроверки при письме, научиться сверять написанное с образцом, освоить умение пользоваться орфографическим словарем.

Обучение орфографии в начальных классах проходит несколько этапов. В 1–2 классах дети осознают значимость правильного письма, учатся выполнять простейший

орфографический анализ, усваивают написание ряда словарных слов. В 3 классе и следующих классах происходит интенсивное формирование орфографических умений, расширяется спектр изучаемых орфографических правил, отрабатываются способы их применения на практике. Орфограммы изучаются циклично, материал по предмету «Русский язык» год от года усложняется, требуя от учащихся генерализации знаний. В каждом классе к уже изученным добавляются новые группы орфограмм, причем орфографические правила рассматриваются на более сложном языковом материале, отрабатываются на уровне предложений и текста, актуализируются при подборе слов для написания изложений, сочинений, эссе. Учащиеся учатся применять изученные правила осознанно, объяснять свой выбор написания. Повторение и обобщение ранее изученного позволяет сформировать целостное представление о системе правописания, подготовить детей к дальнейшему углубленному изучению орфографии на уровне основного и среднего общего образования. В период освоения орфографических правил учителю и логопеду важно активно использовать такие методы и приемы как алгоритмизация, моделирование, проблемное обучение, которые формируют у детей способность действовать по правилу, развивают навыки самоконтроля. Большую роль играет такая организация уроков и логопедических занятий, которая побуждает учащихся самих выводить орфографические закономерности из анализа языкового материала. Сочетание словарно-орфографической работы с развитием речи позволяет сделать письмо осознанной, мотивированно коммуникативной задачей.

Основываясь на принципы русской орфографии, разные типы орфограмм подвоятся под действие морфологического (фонематического), фонетического, традиционного, грамматического и других принципов [5]. В русской письменности правописание большинства слов определяется морфологическим принципом, требующим единообразного написания одних и тех же морфем (корневых и аффиксальных) независимо от позиционных изменений звуков. Орфограммы можно классифицировать с учетом степени их сложности для усвоения школьниками [10]. Наибольшее количество ошибок возникает в написании слов, правописание которых определяется морфологическим принципом правописания: безударные гласные в корне слова, чередование корневой гласной, непроизносимые согласные, удвоенные согласные в простых словах, парные согласные. Вторая по сложности группа охватывает орфограммы средней степени сложности, базирующиеся на традиционном принципе написания и правилах графики. К ним относятся написание сочетаний *-чн-*, *-чк-*, *-стн-*, *-оло-*, *-оро-*, использование разделительного мягкого знака, правописание слов с непроверяемым написанием, а также написание прописной буквы в именах и фамилиях людей, кличках животных, названиях населенных пунктов и географических объектов.

Приведем краткий список изучаемых орфограмм в 1–5 классах по программе «Школа России» в таблице 1.

Таблица 1

**Основные группы орфограмм**

Класс	Группы орфограмм
1	2
1 класс	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обозначение мягкости согласных на письме гласными буквами и мягким знаком (<i>ь</i>);</li> <li>• заглавная буква в начале предложения, в именах собственных;</li> </ul>

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• слова с сочетаниями <i>жи-ши, ча-ща, чу-щу</i>;</li> <li>• разделительный мягкий знак (<i>ь</i>);</li> <li>• перенос слов</li> </ul>
2 класс	<ul style="list-style-type: none"> <li>• безударные гласные в корне слова, проверяемые ударением;</li> <li>• парные звонкие и глухие согласные в корне слова;</li> <li>• разделительные <i>ъ</i> и <i>ь</i> знаки;</li> <li>• правописание буквосочетаний <i>чк, чн, цн</i>;</li> <li>• заглавная буква в названиях географических объектов</li> </ul>
3 класс	<ul style="list-style-type: none"> <li>• непроизносимые согласные в корне слова;</li> <li>• правописание приставок и предлогов;</li> <li>• правописание падежных окончаний имен существительных;</li> <li>• правописание словарных слов</li> </ul>
4 класс	<ul style="list-style-type: none"> <li>• безударные падежные окончания имен существительных;</li> <li>• безударные падежные окончания имен прилагательных;</li> <li>• мягкий знак (<i>ь</i>) после шипящих на конце глаголов в форме 2-го лица ед. числа;</li> <li>• правописание глаголов с <i>-ться</i> и <i>-тся</i>;</li> <li>• безударные личные окончания глаголов</li> </ul>
5 класс	<ul style="list-style-type: none"> <li>• безударные проверяемые гласные в корне;</li> <li>• правописание приставок;</li> <li>• гласные в корнях с чередованием (<i>лаг-лож, раст-рос</i> и пр.);</li> <li>• краткие прилагательные с основой на шипящую;</li> <li>• <i>не</i> с глаголами</li> </ul>

Обобщая орфографические правила, отметим, что на уровне начального общего образования в соответствии с Федеральной рабочей программой НОО учащиеся должны усвоить [11]: правописание корня слова (безударные гласные, позиционное оглушение / озвончение согласных, непроизносимые согласные); правописание приставок и суффиксов; правописание окончаний слов (окончания имен существительных и имен прилагательных в зависимости от рода, числа и падежа, глагольные окончания). В 5 классе расширяется спектр изучаемых орфограмм. Например, увеличивается число правил о чередующихся гласных в корнях; акцентируется внимание на определении безударных личных окончаний глаголов 1 и 2 спряжения; дается больше примеров написания имен собственных (названий книг, географических объектов, учреждений и т.п.); разбираются сложные случаи орфографии (слова с удвоенной согласной, заимствованные слова).

Безусловно, освоение орфографии – длительный процесс, не ограничивающийся рамками нескольких классов. Дальнейшее изучение орфографии на уровне основного и среднего общего образования предполагает углубление знаний, знакомство с более сложными правилами и исключениями, расширение словарного запаса. Но в 4–5 классах, как на переходном этапе между уровнями образования, закладываются основы грамотности, формируется алгоритм работы по правилу, вырабатывается осознанное отношение к своему письму. Поэтому так важно обеспечить прочность, осознанность, системность орфографических знаний и умений школьников как фундамента их дальнейшего языкового развития.

Целью нашего исследования было изучение и анализ сложностей усвоения орфограмм учащимися 4 и 5 классов. Исследование проводилось на базе двух школ г.о. Королев: МБОУ СОШ № 13 и МБОУ СОШ № 9. Для исследования было привле-

чено 84 человека: 30 учащихся 4 класса и 54 учащихся 5 класса. Критерий исключения – билингвы. Все респонденты были определены в ГСА и ЭГ. В 4 классе в ГСА вошло 15 детей с нормальным речевым развитием, в ЭГ вошло 15 детей с логопедическими заключениями (6 человек с логопедическим заключение «нарушение письма, обусловленное ОНР» и 9 человек с логопедическим заключением «нарушение письма, обусловленное ФФН»). Обучающиеся 5 класса не проходили логопедическую диагностику, и группы были сформированы в соответствии с академической успешностью детей по предмету «Русский язык» (учитывалась итоговая оценка за предыдущий – 4 класс и за 1 триместр 5 класса). В 5 классе ГСА состояла из учащихся, результативность которых была в диапазоне 4–5 баллов (32 человека). ЭГ была сформирована из тех учащихся, чьи оценки были 3 балла (22 человека).

Материалом для изучения ошибок письма были диктанты: программный, включающий изученные орфограммы, и логопедический. В 4 классе анализировались результаты написания двух диктантов: программный диктант «Журавлиный крик», 74 слова и логопедический диктант «Бабочки на дорожке», 81 слово [2]. В 5 классе также изучались 2 диктанта: программный диктант «За грибами», 87 слов или диктант «В лесу», 84 слова [3]; логопедический диктант был тот же - «Бабочки на дорожке».

**Результаты исследования.** Первой исследовательской задачей было определение количества ошибок разных типов: дисграфических, орфографических и пунктуационных. Сравнительный анализ среднего количества ошибок у детей 4 и 5 классов покажем в таблице 2.

Таблица 2

**Ошибки в диктантах**

Типы ошибок	Среднее количество ошибок			
	4 класс		5 класс	
	ГСА	ЭГ	ГСА	ЭГ
Орфографические ошибки	1,2	7,2	1,9	5,2
Дисграфические ошибки	0	1,1	0,2	1,8
Пунктуационные ошибки	0,5	1,5	0,7	2,2

Наглядно видно, что основным типом ошибок, которые допускают дети обоих классов, были орфографические. Сложность освоения орфографических правил мы связываем с особенностями русской письменности, в которой доминирует морфологический принцип правописания. Заметим, что у детей ГСА количество ошибок данного типа гораздо меньше (в 4 классе среднее количество 1,2; в 5 – 1,9), чем у детей ЭГ (в 4 классе среднее количество 7,2; в 5 – 5,2). Количество дисграфических ошибок небольшое, так как основы графики учащимися к этому возрасту усвоены довольно неплохо: в 4 классе в ЭГ среднее количество 1,1; в 5 классе в ГСА – 0,2, в ЭГ – 1,8. Также в работах были выявлены пунктуационные ошибки. У детей 4 класс ГСА – 0,5 ошибки, ЭГ – 1,5 ошибки; 5 класс ГСА – 0,7 ошибки и ЭГ – 2,2 ошибки. Увеличение количества пунктуационных ошибок у детей к 5 классу мы связываем с трудностями освоения синтаксических отношений между словами в усложняющейся программе по предмету «Русский язык».

Следующей исследовательской задачей был анализ орфографических ошибок по их видам. Учащиеся 4 и 5 классов допускали ошибки на разные виды орфограмм. Приведем некоторые примеры.

В 4 классе в диктантах:

безударная гласная: *закричали – закречали; трава – трова; закричали – закречали, тропинка – трапинка, осмотрела – осматрела, взлетают – взлитают; жи – ши / ча - ща: попрощались – попрощались, высушило – высушыло; мягкий знак (ь) в глаголах на -ться, -тся: кружится – кружиться, опускается – опускается, опускается – опускаеца;*  
 непроизносимые согласные: *солнце – сонце, местность – месность, грустно – грусно;*  
 правописание словарных слов: *горизонт – гаризонт.*

В 5 классе в диктантах:

безударная гласная: *тропинка – трапинка, живая – жевая, улетели – улители. уронил – уранил, вылетели – вылители;*  
 правописание приставок: *сгибаются – згибаются, раскрылись – разкрылись;*  
 мягкий знак после шипящих в глаголах: *посмотришь – посмотриш, увидишь – увидиш;*  
 правописание согласных в корне слова: *узкий – уский.*

Изучение количества допущенных ошибок по видам орфограмм показало, что основные сложности возникали у обучающихся при написании безударной гласной в корне слова. На рисунках 1–2 покажем процентное соотношение орфографических ошибок у школьников 4 класса ГСА и ЭГ.

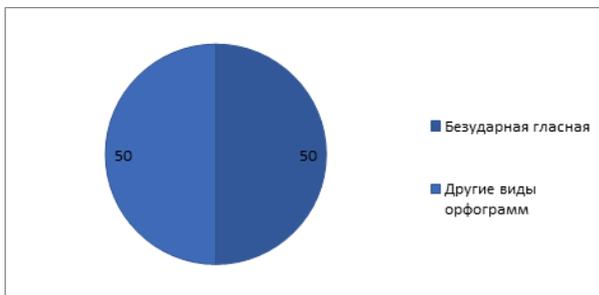


Рис. 1. Процентное соотношение орфографических ошибок у учащихся ГСА 4 класса

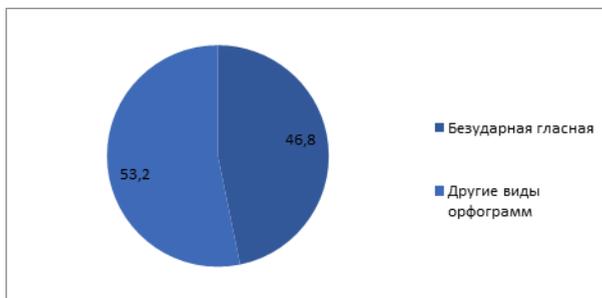


Рис. 2. Процентное соотношение орфографических ошибок у учащихся ЭГ 4 класса

Представленный анализ показывает, что практически половину орфографических ошибок у учащихся 4 класса составляет неправильное написание слов с безударной гласной в корне. Данный тип ошибок связан с особенностями русской орфографии, согласно которой выбор гласной в безударной позиции не определяется фонетически, а требует знания морфемного состава слова и умения применять соответствующее правило. На рисунках 3–4 покажем процентное соотношение орфографических ошибок у школьников 5 класса.

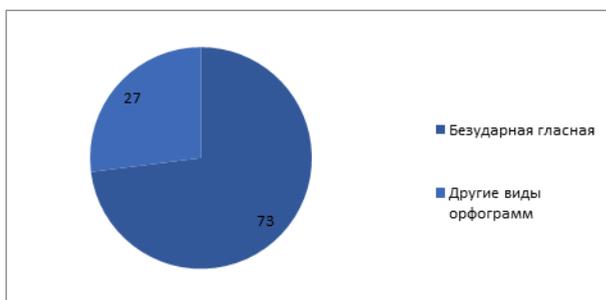


Рис. 3. Процентное соотношение орфографических ошибок у учащихся ГСА 5 класса

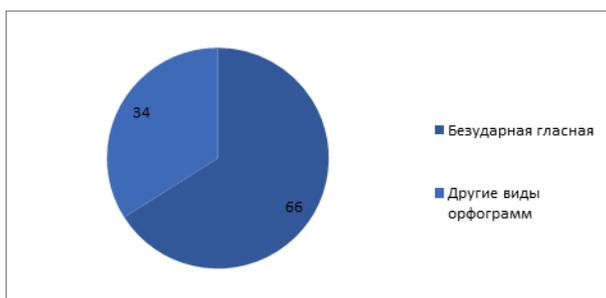


Рис. 4. Процентное соотношение орфографических ошибок у учащихся ЭГ 5 класса

Процентное значение ошибочного написания слов с безударной гласной в корне по сравнению с другими видами орфограмм у учащихся ЭГ в 4 классе 46,8 %; у учащихся в 5 классе 66 %; у учащихся ГСА в 4 классе 50 %, в 5 классе 73 %. Таким образом, освоение правила «правописание слов с безударной гласной в корне» является самым сложным для детей 4–5 классов с нормой речевого развития и для их сверстников с речевыми нарушениями.

Трудности в усвоении правописания безударных гласных в корне слова обусловлены несколькими факторами. Во-первых, для успешного освоения данной орфограммы необходим достаточный лексический запас, позволяющий без затруднений составлять ряд родственных однокоренных слов (например, *весна – весенний, веснушки, вёсны, вешние, веснянка*). Во-вторых, значимую роль играет сформированность навыков морфемного анализа, так как без него учащимся затруднительно выделять корень и осознавать словообразовательные связи между словами. В-третьих, сложность вызывает наличие в языке случаев, когда традиционный способ проверки оказывается неприменимым (например, в словах с чередующимися гласными или словах-исключениях). Наконец, важным аспектом является лингвистическая

осведомленность, что позволяет различать слова с омонимичными корнями (например, *дрознит – дрозжит; скрепя сердце – скрипя зубами* и пр.). Вышеприведенное подтверждает, что правописание безударных гласных в корне слова представляет собой одну из наиболее сложных для усвоения орфограмм.

Заметим, что частотные и стойкие орфографические ошибки, которые наблюдаются у учащихся в течение длительного времени, свидетельствуют о дизорфографии. И хотя в рамках нашей исследовательской работы были проанализированы только по 2 диктанта у каждого ребенка, можно выделить группу детей, навыки письма которых вызывают тревожность и требуют дополнительной диагностики на выявление дизорфографии.

**Выводы.** Анализ 168 диктантов учащихся 4 и 5 классов показал наличие орфографических, дисграфических и пунктуационных ошибок. Первое место по количеству занимают орфографические ошибки. Сложность освоения орфографических правил, в первую очередь, обусловлена особенностями русской письменности, где преобладает морфологический принцип правописания. Среднее количество орфографических ошибок у учащихся 4 класса в ГСА – 1,2; в ЭГ – 7,2; у учащихся 5 класса в ГСА 1,9; в ЭГ 5,2.

Результаты анализа орфографических ошибок показывают преобладающее число ошибок на правописание слов с безударной гласной среди других видов орфограмм: у учащихся 4 класса ГСА 50 %, ЭГ 46,8 %; у учащихся 5 класса ГСА 73 %, ЭГ 66 %. Усвоение алгоритма проверки слов с безударной гласной в корне вызывает у детей с нормой речевого развития и у их сверстников с речевыми нарушениями значительные сложности, так как школьнику необходимо верно определять ошибкоопасное место в слове, владеть операциями морфемного анализа, подбора однокоренных родственных слов, выполнения адекватного переноса гласной из проверочного слова в проверяемое.

В то же время у учащихся 4–5 классов достаточно хорошо усвоены основы графики, и количество дисграфических ошибок относительно невелико: в 4 классе среднее количество ошибок в ЭГ – 1,1, у детей ГСА – 0; в 5 классе в ЭГ – 1,8, в ГСА – 0,2.

Проблема дизорфографии у школьников нуждается в комплексном изучении для поиска наиболее эффективных путей коррекции. Замедленный темп автоматизации орфографических навыков у детей с речевыми нарушениями требует целенаправленной логопедической работы. Своевременная диагностика и коррекционная помощь при дизорфографии способствуют успешному обучению детей, предотвращению вторичных проблем в обучении и обеспечению гармоничного интеллектуального и личностного развития.

#### Список источников

1. Азова О. И., Лалаева Р. И. Дифференциальная диагностика дизорфографии у младших школьников // Школьный логопед. – 2005. – № 5-6. – С. 8–9.
2. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. – М.: Секачев В. Ю., 2017. – 132 с.
3. Богданова Г. А. Сборник диктантов по русскому языку 5–9 класс. – М.: Просвещение, 2023. – 176 с.
4. Елецкая О. В. Механизмы и проявления регуляторной дизорфографии у школьников // Наука и школа. – 2024. – № 4. – С. 147–158. DOI 10.31862/1819-463X-2024-4-147-158.

5. Иванова В. Ф. Современная русская орфография: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 192 с.
6. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей // Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 1997. – С. 32–47.
7. Киселева Н. Ю. Логопедическая работа: совершенствование чтения и письма у учащихся 4–5 классов: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ. 2021. – 88 с.
8. Киселева Н. Ю. Актуальные вопросы диагностики письменно-речевой деятельности учащихся 5–9 классов с нарушениями речи // Специальное образование. – 2020. – № 2 (58). – С. 51–61. DOI 10.26170/sp20-02-05
9. Киселева Н. Ю. Письменно-речевая деятельность учащихся с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 12-4. – С. 96–99.
10. Прищепова И. В. Логопедия: дизорфография у детей: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. – 201 с.
11. Федеральная рабочая программа начального общего образования (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 372) [Электронный ресурс]. – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego/> (дата обращения: 02.03.2025).
12. Шулекина Ю. А. Логопедическая технология оценки возможностей учащихся начальных классов в чтении учебника по русскому языку // Специальное образование. – 2019. – № 2 (54). – С. 95–107.
13. Girolami-Boulinier. A. Prevention de la dyslexia et de la dysorthographie dans le cadre normal des actiwites scolaires: l'enfant l'adolescent. – 4 ed. – Paris: Delachaux et Niestle, 1978. – 176 p.

### References

1. Azova O. I., Lalaeva R. I. Differential diagnostics of dysorthography in primary school children. *School Speech Therapist*, 2005, no. 5-6, pp. 8–9. (In Russian)
2. Akhutina T. V., Inshakova O. B. *Neuropsychological diagnostics, examination of writing and reading of primary school children*. Moscow: Sekachev V. Yu. Publ., 2017, 132 p. (In Russian)
3. Bogdanova G. A. *Collection of dictations in Russian for grades 5–9*. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2023, 176 p. (In Russian)
4. Yeletskaia O. V. Mechanisms and manifestations of regulatory dysorthography in schoolchildren. *Science and School*, 2024, no. 4, pp. 147–158. DOI 10.31862/1819-463X-2024-4-147-158. (In Russian)
5. Ivanova V. F. *Modern Russian orthography: textbook. allowance*. Moscow: Higher. School Publ., 1991, 192 p. (In Russian)
6. Levina R. E. Reading and writing deficiencies in children. *Reader on Speech Therapy*. Moscow: VLADOS Publ., 1997, pp. 32–47. (In Russian)
7. Kiseleva N. Yu. *Speech therapy work: improving reading and writing in students in grades 4–5: Study-method manual*. Moscow: Moscow State Pedagogical Univ., 2021, 88 p. (In Russian)
8. Kiseleva N. Yu. Actual issues of diagnostics of written speech activity of students in grades 5-9 with speech impairments. *Special Education*, 2020, no. 2 (58), pp. 51–61. DOI 10.26170/sp20-02-05. (In Russian)
9. Kiseleva N. Yu. Written and speech activity of students with general speech underdevelopment. *Actual Problems of Humanitarian and Natural Sciences*, 2015, no. 12-4, pp. 96–99. (In Russian)
10. Prishchepova I. V. *Speech therapy: dysorthography in children: a teaching aid for universities*. Moscow: Yurait Publ., 2024, 201 p. (In Russian)

11. *Federal working program of primary general education* (approved by the order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 18, 2023 No. 372) [Electronic resource]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosvshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego/> (accessed 02.03.2025). (In Russian)

12. Shulekina Yu. A. Speech therapy technology for assessing the capabilities of primary school students in reading a textbook on the Russian language. *Special Education*, 2019, no. 2 (54), pp. 95–107. (In Russian)

13. Girolami-Boulinier. A. *Prevention of dyslexia and dysorthography in the normal framework of school activities: the child the adolescent*. 4 ed. Paris: Delachaux and Niestle Publ., 1978, 176 pp. (In French)

### **Информация об авторах**

**Н. Ю. Киселева** кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

**А. А. Сухарева**, бакалавр Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

**А. А. Черепанова**, учитель, Средняя общеобразовательная школа № 13 городского округа Королёв Московской области, Москва, Россия.

### **Information about the authors**

**N. Y. Kiseleva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

**A. A. Sukhareva**, Student of Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

**A. A. Cherepanova**, Teacher, Secondary comprehensive school No. 13 of the urban district of Korolev, Moscow region, Moscow, Russia.

Поступила: 20.02.2025

Одобрена после рецензирования: 20.03.2025

Принята к публикации: 20.04.2025

Received: 20.02.2025

Approved after review: 20.03.2025

Accepted for publication: 20.04.2025

Научная статья

УДК 378.4

## Преподавание русского языка как иностранного в условиях дефицита учебного времени: опыт работы с индийскими студентами

Жилина Наталья Джоновна<sup>1</sup>

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

*Аннотация.* В статье описывается опыт оптимизации обучения русскому языку как иностранному в условиях дефицита аудиторного времени. Объект исследования: индийские студенты-медики второго курса с уровнем владения русским языком А1. В статье обосновывается целесообразность концентрации на глагольной системе на среднем этапе обучения, объясняя это тем, что глагол структурирует предложение, и это обеспечивает его коммуникативную эффективность. Для ускорения процесса и обращения к уже имеющемуся языковому опыту обучающихся автор на уроках использует язык-посредник: английский язык.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; глагольный метод; студенты-билингвы; индийские студенты-медики; коммуникация

*Для цитирования:* Жилина Н. Д. Преподавание русского языка как иностранного в условиях дефицита учебного времени: опыт работы с индийскими студентами // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26). – С. 46–52.

Scientific article

## Teaching Russian as a foreign language in conditions of limited class time: experience of working with Indian students

Zhilina Natalya Dzhonovna<sup>1</sup>

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

*Abstract.* The article describes the experience of optimizing the teaching of Russian as a foreign language in conditions of a shortage of classroom time. The object of the study: Indian second-year medical students with a Russian language proficiency level of A1. The author of the article substantiates the advisability of focusing on the verb system at the

middle stage of training, explaining this by the fact that the verb structures the sentence, thereby ensuring communicative efficiency. To speed up the process and appeal to the existing language experience of students, the author uses an intermediary language in the classroom: English.

*Keywords:* Russian as a foreign language; verb method; bilingual students; Indian medical students; communication

*For citation:* Zhilina N. D. Teaching Russian as a foreign language in conditions of limited class time: experience of working with Indian students. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (26), pp. 46–52.

**Введение.** В последние годы Россия стала привлекательной в сфере образования для студентов из дружественных стран. В российские вузы стали поступать с каждым годом все больше студентов из таких стран? как Казахстан, Узбекистан, Китай, Индия и др. Главное направление, пользующееся популярностью у студентов из Индии в Петрозаводском государственном университете – это медицина.

Количество студентов из Индии, выбирающих Россию для получения высшего образования, с каждым годом растет. В первую очередь это связано с тем, что российские вузы – это хорошее образование наряду с сравнительно низкой стоимостью, если сопоставлять их с высшими учебными заведениями в западных странах или самой Индии. Российские вузы предлагают программы обучения на английском языке и одновременно обучают русскому языку. Безусловно, важным фактором является, в том числе активная дипломатическая политика между Россией и Индией. Дипломы, полученные в российских медицинских вузах, признаются Национальной медицинской комиссией Индии – NMC (National Medical Commission of India). Однако, несмотря на то, что обучение в университете осуществляется на английском языке, медицинскую практику студенты проходят в больнице, а соответственно им нужен русский язык, чтобы выстраивать коммуникацию с другими врачами и пациентами. Цель статьи – описать и проанализировать опыт работы с глагольной системой русского языка для оптимизации обучения русскому языку как иностранному в условиях дефицита аудиторного времени.

**Методология.** В статье использованы методы экспериментальной работы со студентами-медиками из Индии второго курса начального и среднего уровней владения русским языком, а также обобщение опыта и знаний по исследуемому вопросу. Продолжается поиск и анализ эффективных методик преподавания РКИ. В процессе обучения велось наблюдение за динамикой речевого развития у студентов с целью выяснения эффективности использования глагольного метода в обучении РКИ.

*Теоретические аспекты исследования.* Русский язык сложен для индийских студентов: трудная грамматика, система падежей, которой нет ни в хинди, ни в английском языке; алфавит и правила чтения и правописания, а также произношение; почти полное отсутствие общих слов в русском и хинди, в отличие от английского. Также большой проблемой является то, что по причине крепких культурных традиций и связей индийцы предпочитают общаться своим узким кругом, поэтому для большинства индийских студентов погружение в языковую среду поверхностно даже во время обучения.

В условиях ограниченного количества аудиторных занятий по русскому языку (одно занятие по грамматике русского языка в неделю или три академических часа)

и недостаточности языковой практики вне аудитории преподавателю необходимо сформировать у студентов грамматический навык. Очень важно правильно отобрать грамматический материал под нужды и возможности студентов. По мнению М. Искандари, изучение всей русской грамматики требует много времени, поэтому грамматический материал должен отбираться под конкретные цели обучения и с учетом выделенного на обучение времени [1]. Исследователь также упоминает глагольный метод – метод обучения, при котором студенты, изучая различные категории глагола, используют его в коммуникативных высказываниях, диалогах [1]. Глагольный метод обучения русскому языку оправдывает себя на втором курсе, когда студенты уже владеют категориями рода, имеют первоначальные знания падежей, знакомы с настоящим временем глаголов. Исходя из вышесказанного очевидно, что преподаватель вынужден искать новые формы и методы обучения РКИ. Таким образом, было решено сделать упор на изучение глаголов как инструмента для моментального построения предложения в условиях, когда студентам-медикам нужно быстро освоить практический русский язык.

Выбор глагольного метода обучения был обоснован рядом причин.

1. Без глагола высказывание теряет смысл. Глагол представляет собой ядро высказывания.

2. Глагол выражает действие или состояние.

3. Без глагола предложение будет неполным. Например, есть глагол в предложении: «У моего друга болит голова» (мысль ясна); нет глагола: «У моего друга ... голова» (мысль не ясна).

4. Глагол связывает все части предложения. Он определяет кто, что, как, когда, и где: «Вчера в это время я читал книгу дома».

5. Глагол передаёт время и реальность: «Я говорю на русском языке» (реальность) «Если бы я говорил на русском языке» (условность). Вчера / сегодня / завтра (когда?): Радж вчера работал. Радж работает сегодня. Радж будет работать завтра (время).

На этих небольших примерах уже видно, что глаголы являются смысловым ядром предложения [2]. Без глагола теряется смысл высказывания. Глагол связывает другие части речи, определяет отношение ко времени. Глагол при правильном употреблении преобразует набор слов в осмысленное изречение.

По мнению И. Б. Костиной, упор на изучение глаголов помогает быстрее освоить русский язык, так как глаголы играют ключевую роль в коммуникации [2]. А. Н. Шукин предлагает вписывать глаголы в коммуникативные задания, чтобы на практике увидеть их значимость и сразу же находить применение изученного. Для этого необходимо использовать речевые ситуации из жизни [4]. Например: диалог в магазине / в кафе / в троллейбусе / в такси / в библиотеке / на приёме у врача, где ключевыми являются модальный глагол плюс инфинитив: можно пройти / необходимо купить / можно остановиться / вы можете мне помочь? Можно использовать конструкцию «глагол плюс глагол», где второй глагол используется в инфинитивной форме: я хочу купить / я решил не брать / я хочу заплатить.

Необходимо заметить, что поскольку студенты из Индии в той или иной мере владеют английским языком, он используется на начальных этапах обучения как язык-посредник. Применение языка-посредника позволяет студентам-билингвам не бояться задавать вопросы, опираться на уже имеющийся языковой опыт, что значительно ускоряет процесс обучения [3].

**Результаты исследования, обсуждение.** Остановимся подробнее о самом методе преподавания и инструментах, использованных на занятиях. В процессе обучения акцент ставится на модальные глаголы, времена глагола: настоящее, прошедшее и будущее, а также изучение и понимание совершенных и несовершенных видов глагола: «Врач осматривает пациента», «Врач осмотрел пациента». Студенты-медики второго курса из Индии владеют языком примерно на уровне А1. Основная сложность заключается в том, что времени на углубленное изучение русского языка недостаточно, при этом требуется быстрый результат: нужно, чтобы студенты «заговорили». Почему основной фокус именно на глаголы? В первую очередь это обусловлено их коммуникативными особенностями. Зная даже базовые глаголы, уже можно выстраивать коммуникацию: «Я хочу чай», «Я живу в Индии», «Я учусь в России».

Процесс обучения глаголам происходит поэтапно.

- Первый раздел посвящен теме «Инфинитив как базовая форма глагола». Также в рамках этого этапа повторяется настоящее время и сочетание «глагол плюс глагол», когда второй глагол в форме инфинитива: «Учить – Я учу»; «Учиться – Я учусь»; «Хотеть – Я хочу учиться».

- Второй раздел изучает прошедшее время глаголов на *-ть/ -ться*.

- Третий раздел изучает виды глаголов. Совершенный/несовершенный.

- Четвертый раздел посвящен будущему времени (после изучения видов глагола), так как форма будущего времени зависит от вида.

- Пятый раздел изучает глаголы движения с приставками.

- Шестой раздел – связующие слова: «чтобы», «потому что», «для того чтобы», которые используются для построения сложных предложений.

- Седьмой раздел изучает условное наклонение. Частица «бы».

Представим фрагмент урока.

Изучение модальных глаголов *необходимо / нужно / можно / нельзя*.

Преподаватель объясняет значение модальных глаголов и дает примеры их употребления с инфинитивами. После этого студенты сами должны придумать собственные предложения, примеры ответов студентов представлены в таблице.

Таблица

**Примеры использования инфинитива**

<p><b>Примеры:</b>                  Вам <b>необходимо</b> пить витамины.                  Вам <b>нельзя</b> пить холодную воду.                  Вам <b>можно</b> гулять.                  Вам <b>нужно</b> много отдыхать.                  Мне <b>нужно</b> выйти.                  Задание: дайте рекомендацию пациенту с простудой</p>	<p><b>Ответы студентов:</b>                  Вам необходимо пить парацетамол.                  Вам необходимо пить лекарства.                  Вам необходимо спать.                  Вам нельзя работать.                  Вам можно пить кофе</p>
--	---

**Тренировка прошедшего времени глаголов на -ть / -ться**

аТЬ – инфинитив  
 Он\_ спаЛ\_  
 Она спаЛА  
 ОнО спаЛО  
 ОнИ спаЛИ

ПроснуТЬСЯ – инфинитив  
 Он проснулСЯ  
 Она проснулАСЬ  
 ОнИ проснуЛИСЬ  
 ОнО проснуЛОСЬ

Пример задания: рассказать, что делали вчера. Использовать следующие глаголы: *читать, спать, отдыхать, готовить, учиться*.

Ответы студентов: «Вчера я много учился, потом я готовил обед, читал анатомию и отдыхал», «Вчера после уроков я спала в общежитии. Потом я готовила индийскую еду, потом я спала. Вечером я училась и отдыхала».

«Вечер в общежитии. Вчера был серый день поэтому я решила сделать хороший чай, потому что мне нравится чай в такую погоду. Но я забыла купить молоко. Мой сосед сказал мне, что у него есть молоко. После этого я сделала чай для нас. После мы учились и отдыхали».

Пример задания: изменить следующие глаголы в прошедшее время и составить короткий текст: болеть, прописать, осмотреть, послушать, принимать, кашлять, чихать, сдать, делать, лежать, пить, поставить, вызвать.

Ответы студентов: «Вчера Соня болела. У неё был кашель и жар. Она кашляла и чихала. Она вызвала врача. Врач осмотрел её и прописал лекарство. Врач сказал, что ей нужно пить тёплую воду и лежать. Врач сказал сдать анализы».

Изучение совершенного и несовершенного видов глаголов. Совершенные глаголы – это глаголы, которые употребляются в настоящем будущем прошедшим временах. Они обозначают повторяющееся или длительное действие. Несовершенные глаголы обозначают однократное и завершённое действие. Например: *делать/сделать, готовить/приготовить, учить/выучить, решать, покупать/купить, есть / съесть / поесть, смотреть/посмотреть* и т. д.

Пример. Вчера вечером я решил посмотреть новый фильм. Я также решил купить попкорн. Пока я смотрел фильм я заснул. Пока я спал, кто-то съел мой попкорн. Когда я проснулся, я очень расстроился.

Студентам предлагается написать изложение на тему глаголов движения.

Задание: текст читается дважды. Первый раз студенты только слушают текст. Потом преподаватель спрашивает, что они поняли из текста. Когда студенты слушают текст второй раз, они могут записывать ключевые слова. И затем их задача полностью восстановить текст. Задание может быть сделано индивидуально или в парах.

Примеры текстов на изложение:

1. Утром Аникет вышел из дома и пошёл на остановку. Троллейбус пришёл вовремя и Аникет поехал в больницу на практику. Он вышел из троллейбуса. Было ещё рано. Аникет решил зайти в Беккер попить кофе. В кафе он увидел своего друга Гаурава. Гаурав уже купил кофе и уходил. Аникет купил себе кофе и пошёл с другом в больницу. Пока они шли в больницу они пили свой кофе и разговаривали.

2. Вчера моя подруга проснулась рано и вдруг у нее пошла кровь из носа. Она почувствовала сильную давящую боль в голове. У неё было головокружение. Её тошнило. Она выпила горячей воды, но боль не прошла. Наоборот. Голова стала болеть больше. Она измерила давление. Давление было 200 на 100. Подруга позвонила в скорую помощь и ей сказали какое принять лекарство. Ещё ей сказали, что, если давление через полчаса не упадёт, позвонить ещё раз. Она приняла таблетку, и через полчаса её давление было 140 на 80.

Творческое задание: по образцу составить свой собственный рассказ. Использовать лексику из текста.

Пример ответа студента. Мой друг заболел. У него сильно заболела голова. Он принял парацетамол, но боль не прошла. Он вызвал врача. Врач осмотрел его, про-

писал лекарства. Сегодня мой друг чувствует себя немного лучше. Завтра он пойдёт к врачу.

В конце года по итогам изученного было проведено сочинение на тему «Как я решил/ решила стать врачом». Студенты не могли использовать записи или переводчик.

Отрывки из сочинений.

Ришика Шарма написала: «Как я решила стать врачом? Честно скажу это сложный вопрос, потому что это целая история. Первое, что я помню, когда мне было 5 лет, люди спрашивали: «Кем ты хочешь стать?». Я отвечала, что я хочу стать врачом. Не знаю, почему. Но когда мне было 8 лет, мне очень понравились картины, и я решила стать художником».

Хет написал: «Честно скажу, я никогда не думал, что я решу стать врачом. Это всё началось, когда я был в 5 классе. У меня вначале были плохие оценки по математике, и я ходил в школу с плохими мыслями, потому что я не понимал, почему я не могу решать задачи. Тогда я начал думать: может быть, я не стану математиком, а пойду другой дорогой».

Таким образом, как видно из примеров, в процессе обучения, эмпирическим путем было подтверждено, что акцент на изучение глаголов при изучении РКИ является достаточно эффективным.

**Заключение.** Исследование подтверждает, что использование глагольного метода при обучении русскому языку в сжатые сроки ускоряет развитие речевых навыков у иностранных студентов. В отличие от традиционных методов этот метод предполагает использование языка-посредника для ускорения процесса обучения, а также как пример опыта изучения иностранного языка, на который студенты могут опираться в процессе изучения русского языка. Автор намеревается продолжить усовершенствование данной методики с целью поиска и разработки наиболее эффективных способов обучения РКИ.

#### Список источников

1. *Искандари М.* Обучение грамматике русского языка на занятиях по РКИ в Иране: проблемы и пути их решения // *Культура. Духовность. Общество.* – 2016. – № 25. – С. 134–141.
2. *Костина И. Б.* Методика преподавания РКИ: глагольный подход // *Русский язык за рубежом.* – 2020. – № 3. – С. 45–52.
3. *Перькова Е. Л., Широбокова Л. П.* Особенности обучения русскому как иностранному языку студентов-билингвов (на примере изучения категории вида русского глагола) // *Самарский научный вестник.* – 2020. – Т. 9, № 4 – С. 321–324. DOI: 10.17816/snv202094310
4. *Шукин А. Н.* Методика преподавания РКИ. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 320 с.

#### References

1. Iskandari M. Teaching Russian grammar in RFL classes in Iran: problems and ways to solve them. *Culture. Spirituality. Society*, 2016. no. 25, pp. 134–141. (In Russian)
2. Kostina I. B. Methods of Teaching RFL: Verb Approach. *Russian Language Abroad*, 2020, no. 3, pp. 45–52. (In Russian)
3. Perkova E. L., Shirobokova L. P. Features of Teaching Russian as a Foreign Language to Bilingual Students (Based on the Study of the Category of Aspects of the Russian Verb). *Samara Scientific Bulletin*, 2020, vol. 9, no. 4, pp. 321–324. DOI: 10.17816/snv202094310 (In Russian)

4. Shchukin A. N. *Methods of teaching RFL*. Moscow: Russkiy Yazyk. Kursy Publ., 2018, 320 p. (In Russian)

### **Информация об авторе**

**Н. Д. Жилина**, старший преподаватель кафедры иностранных языков и русского как иностранного для медицинских специальностей Медицинского института имени профессора А. П. Зильбера, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия.

### **Information about the author**

**N. D. Zhilina**, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Russian as a Foreign Language for Medical Specialties of Medical Institute named after Professor A. P. Zilber, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia.

Поступила: 28.02.2025

Одобрена после рецензирования: 28.03.2025

Принята к публикации: 28.04.2025

Received: 28.02.2025

Approved after review: 28.03.2025

Accepted for publication: 28.04.2025

## Мотивация учения подростков в формате дистанционного образования

Петровская Вера Геннадьевна<sup>1</sup>

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

*Аннотация. Введение.* Цель исследования – сравнительный анализ уровня учебной мотивации и эмоционального отношения к учению обучающихся, получающих образование в условиях дистанционного обучения, и обучающихся, занимающихся в формате офлайн. Актуальность исследования состоит в том, что динамичность современного мира приводит к повышению уровня требований к результатам обучения старшеклассников, что повышает уровень тревожности, снижает учебную мотивацию и приводит к негативному эмоциональному отношению к школе. Использование дистанционного обучения на фоне увлеченности современных подростков гаджетами может помочь в решении данной проблемы. *Методология.* Дистанционное обучение базируется на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий, а также их технических средств, которые повышают самостоятельность обучающегося, создает основу для диалога учителя и учеников, обучающийся не включен в жесткие рамки ежедневных контактов офлайн-школы, гибкий график изучения учебного материала подходит как для часто болеющих детей, так и для одаренных, увлеченно занимающихся спортом или творчеством. *Гипотеза исследования:* онлайн-обучение предполагает наличие высокого уровня мотивированности старшеклассников, обучающихся с применением дистанционных технологий. *Результаты исследования.* В статье содержится информация о проведении эмпирического исследования, формировании выборки испытуемых, подборе диагностических методик для определения уровня учебной мотивации обучающихся дистанционного формата обучения. Описаны и графические результаты диагностики. *Заключение.* Исследование показало, что старшеклассники, обучающиеся с применением дистанционных технологий, имеют более высокий уровень мотивированности учебной деятельности.

*Ключевые слова:* мотив; мотивация; дистанционная технология; онлайн-школа; психологическое благополучие; тревога; учебная деятельность; эмоциональное отношение к учению

*Для цитирования:* Петровская В. Г. Мотивация учения подростков в формате дистанционного образования // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26). – С. 53–62.

## Motivation of teaching teenagers in the format of distance education

Petrovskaya Vera Gennadyevna<sup>1</sup>

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

*Abstract. Introduction.* The purpose of the study is a comparative analysis of the level of educational motivation and emotional attitude to learning of students who receive education in distance learning and students who study offline. The relevance of the study lies in the fact that the dynamism of the modern world leads to an increase in the level of requirements for the learning outcomes of high school students, which increases the level of anxiety, reduces academic motivation and leads to a negative emotional attitude towards school. Using distance learning against the background of modern teenagers' fascination with gadgets can help solve this problem. *Methodology.* Distance learning is based on the use of a wide range of traditional and new information technologies and their technical means, which increase the independence of the student, creates the basis for a dialogue between teachers and students, the student is not included in the rigid framework of daily contacts of offline schools, flexible schedule of studying educational material is suitable for both frequently ill children and gifted, enthusiastic those involved in sports or creativity. Research hypothesis: online learning presupposes a high level of motivation among high school students studying using distance learning technologies. *The results of the study.* The article contains information on conducting an empirical study, forming a sample of subjects, and selecting diagnostic techniques to determine the level of educational motivation of distance learning students. Diagnostic results are also graphically described. *Conclusion.* The conducted research has shown that high school students who study using distance learning technologies have a higher level of motivation for learning activities.

*Keywords:* motive; motivation; remote technology; online school; psychological well-being; anxiety; educational activity; emotional attitude to learning

*For citation:* Petrovskaya V. G. Motivation of teaching teenagers in the format of distance education. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (26), pp. 53–62.

**Введение.** Образование на современном этапе развития общества продолжает сохранять за собой главную роль в обучении и воспитании детей, развитии их способностей, что впоследствии не может не сказаться на активности граждан, которые смогут вносить существенный вклад в прогресс общества. Современный стремительно меняющийся мир характеризуется условиями, при которых родители и образовательные организации ожидают от подростков высоких результатов обучения. А это, в свою очередь, приводит к повышению уровня тревожности и стрессам, что существенно снижает учебную мотивацию, отрицательно сказывается на отношении к школе. Увлеченность гаджетами в эпоху цифровизации общества, доступность информации приводят к снижению концентрации внимания и управления своей учебной деятельностью. Поэтому в XXI в. проблема учебной мотивации обучающихся и особенно ее неустойчивости в период подростничества является очень актуальной и практически значимой. Одновременно информированность об этой проблеме и способах ее решения становится базовыми компонентами профессионализма учителя. По мнению известного отечественного психолога А. Н. Леон-

твева, среди структурных компонентов деятельности (цель, объект, предмет, мотив, средства, результат) ключевым является именно мотив – движущая сила, побуждение, которое существенно влияет на активность.

В учебной деятельности активность обучающегося становится главным фактором получения качественного результата. Успешность в учебе является важным условием социальной адаптации подростка, предотвращает возникновение изоляции от сверстников и отклонений в поведении. Качество знаний обучающегося приобретает особое значение для будущей профессиональной деятельности, повышая конкурентоспособность на современном рынке труда. Положительная учебная мотивация одновременно становится фактором, влияющим на психологическое благополучие подростка, снижая тревогу и стресс.

Проблеме мотивации посвящали свои научные исследования многие зарубежные и отечественные педагоги и психологи: Д. Макклелланд, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Левин, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, В. И. Чирков и др. Мотивацией учебной деятельности занимались отечественные ученые, такие как Л. С. Выготский, А. К. Маркова, Т. В. Габай, Е. В. Карпова, А. Е. Мишарева, Н. Ф. Талызина, Д. С. Шипунова и пр.

Исследование проблемы учебной мотивации особое значение приобрело в связи с переходом от традиционной системы образования к дистанционному обучению. Пандемия коронавирусной инфекции 2019 г. вызвала необходимость перевода обучения в дистанционный формат и показала ряд сложностей в российской образовательной системе, а именно:

- ограниченность технической возможности такого формата обучения;
- недостаточную готовность части учителей применять информационно-коммуникационные технологии обучения;
- необходимость организации помощи родителей своему ребенку, что вызывало перегруженность взрослых членов семьи;
- затруднения обучающихся, которым приходилось в сжатые сроки осваивать новую форму учебной деятельности;
- низкий уровень самостоятельности, самоорганизации и самоконтроля обучающихся.

Среди всех трудностей особую тревогу педагогов и родителей вызвала учебная мотивация, которая стала главным фактором эффективности дистанционного обучения, так как большую часть материала обучающийся осваивает самостоятельно.

**Методология.** Согласно мнению известных российских ученых А. К. Марковой и Н. Ф. Талызиной, мотивация учебной деятельности – это внутреннее состояние или совокупность факторов, которые направляют и поддерживают учебную активность индивида, стимулируя его стремление к достижению образовательных целей, интересу к учебному процессу и удовлетворению от успешного обучения [5]. Бесспорным является тот факт, что это довольно сложный процесс, включающий в свою структуру три компонента:

1) когнитивный (убеждение обучающегося в том, что учение – это значимая деятельность в его жизни, которая поможет ему достичь поставленных жизненных целей, в том числе профессиональных);

2) эмоциональный (особое отношение подростка к учебе, те положительные эмоции, которые он испытывает чаще всего, в первую очередь, интерес, удовольствие, хотя не исключено и доминирование негативных эмоций – тревога, раздражение, страх);

3) поведенческий (активность на уроках, систематическое выполнение домашних заданий, подготовка к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ).

Существует множество классификаций мотивов учения, у исследователей нет единой точки зрения. В этой статье будет группировка мотивов А. К. Марковой:

1) познавательные, включающие:

а) широкие мотивы овладения новыми знаниями,

б) учебно-познавательные, когда обучающийся хочет овладеть способом получения знаний («Хочу научиться читать!»),

в) мотивы самообразования – самосовершенствование;

2) социальные, связанные с отношениями с другими людьми:

а) широкие (приносить пользу),

б) позиционные (получить определенный статус, получить одобрение, авторитет),

в) социальное сотрудничество (делать что-либо совместно с другими).

Как отмечают авторы, учебная мотивация зависит от многих факторов психологического и социального характера: системы ценностей, интеллекта и особенностей характера ребенка, его личностных и волевых качеств, эмоционального состояния, отношения родителей к учению, сложности учебной программы и степень ее соответствия интересам обучающегося, стиля педагогического общения и использование различных методов стимулирования, атмосферы учебного заведения, стремления педагогического коллектива модернизировать уроки, делать их привлекательными и интересными, поддержка детей не только на уроках, но и во внеурочной деятельности и др.

Особую роль в успешном усвоении учебной программы играет уровень развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения), волевых качеств, самоорганизации и самоконтроля [5]. Значение обучения еще в прошлом веке очень емко отразил Л. С. Выготский во фразе «Обучение ведет за собой развитие», т. е. все сферы психики (познание, воля, эмоции) совершенствуются именно в процессе учебной деятельности и традиционное школьное обучение максимально этому способствует, потому что ребенок ежедневно включен в довольно серьезное взаимодействие со взрослыми.

Как уже было отмечено ранее, при переходе на дистанционный формат обучения мотивация приобретает особую роль. Рассмотрим сначала, что такое дистанционное образование (ДО). По мнению А. А. Андреева и В. И. Солдаткина, ДО – это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причём процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению [5]. Стоит обратить внимание на то, что учебный материал доставляется для самостоятельного изучения, то есть обучающийся уже не включается в жесткие рамки ежедневных контактов офлайн-школы, следовательно, онлайн-обучение предполагает наличие высокого уровня мотивированности ребенка.

После того как в 1995 г. была принята Концепция о создании и развитии единой системы ДО в России, количество учреждений, использующих такой формат обучения, значительно выросло. В 2016 г. на дистантном домашнем обучении находилось

17 900 детей (0,1 % от общего количества), а по данным статистического сборника «Образование в цифрах», который подготовлен одним из крупнейших университетов России – Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) совместно с Министерством просвещения и Росстатом, к 2023 г. уже после пандемии коронавируса их стало 174 700 человек [7]. Тенденция сохраняется и по прогнозам число таких обучающихся в ближайшие годы увеличится в 2,5 раза.

ДО для родителей привлекательно возможностью применять к ребенку индивидуальный подход: в онлайн-школе с ребенком часто работают психологи и логопеды, учителя проводят ежедневную проверку домашнего задания. Гибкий график обучения популярен у тех, кто проживает за границей, а также талантливых детей, серьезно занимающихся спортом, творческой деятельностью. Единственной альтернативой обучения ДО может стать при наличии заболевания у ребенка или ситуации школьного буллинга. Ребенок с повышенной эмоциональной чувствительностью может оказаться в ситуации нервного срыва, потому что наряду с эффективными мотивирующими способами традиционной школы (хорошие отметки, похвала, родительские «бонусы» и пр.) используются и негативные, такие как лишение чего-либо (компьютер, телефон, встреча с друзьями), страх (наказание и угрозы родителей из-за плохих отметок). Негативная мотивация приводит только к временным результатам, а лишения, запреты и наказания приводят порой к формированию не самых лучших качеств характера: изворотливости, лживости, чувства вины, зависти и пр. Таким образом, онлайн-обучение порой предпочтительнее, чем традиционный формат образования. Педагог ДО не только ежедневно ставит отметку ребенку, но и дает развернутую обратную связь о выполненном задании, при этом обучающийся чаще сравнивает свои успехи со своими предыдущими достижениями, а не со своими более успешными одноклассниками [4].

Одновременно ДО имеет ряд недостатков, например, ребенку в спокойной домашней обстановке сложнее организовать процесс обучения, когда вокруг много отвлекающих факторов. У младшего школьника часто произвольность деятельности и поведения еще находится в стадии формирования, что требует ежедневного родительского контроля. У подростка в силу специфики возраста также довольно часто отмечается снижение уровня мотивированности к учению, поэтому успеваемость на ДО может значительно снизиться, учебный материал усваивается поверхностно, из-за гибкого графика формируется такое качество, как прокрастинация (откладывание «на потом»).

Оптимально для обучающегося любой ступени образования наличие внутренней мотивации, при которой он получает не внешнее одобрение, а удовольствие от своей деятельности. Эту внутреннюю мотивацию должны сформировать родители и педагоги, которым следует формировать и затем поддерживать интерес к своему предмету [6]. В традиционной школе учитель-предметник на уроке при общении с классом видит реакцию школьников и может гибко менять формы и методы работы, а дети могут помогать друг другу, в онлайн-школе он получает обратную связь в виде готового задания, при этом ребенок часто остается «один на один» с проблемами при изучении темы, которую не понял. Это может снижать мотивацию, чему способствует порой и технические трудности: перерывы в трансляции во время урока-видеоконференции, подключение хакеров, отсутствие навыков работы с гаджетами, повышенная умственная утомляемость от работы за компьютером.

Педагогу на ДО необходимо постоянно применять новые способы поддержания интереса подростков к своему уроку: юмор, сценический образ, креативная презентация, интрига на уроке, игровое взаимодействие, необычный анонс следующей темы урока, журнал успеха и пр. Подготовка занятия на дистанте становится творческим, но довольно ресурсозатратным для учителя.

Следует отметить, что велика роль родителей в поддержании уровня мотивации, а для этого от них необходима ребенку эмоциональная поддержка, техническое оснащение рабочего места, серьезный контроль, обучение тайм-менеджменту.

**Результаты исследования, обсуждение.** Была выдвинута гипотеза о том, что у обучающихся онлайн-школы, где применяются дистанционные технологии, уровень учебной мотивации выше, чем у обучающихся, занимающихся в условиях офлайн-обучения. Исследование проведено на базе онлайн-школы «СОтворчество 2100» и Лицея № 3 г. Барабинска Новосибирской области, было сформировано две группы испытуемых:

1) экспериментальная группа – обучающиеся онлайн-школы «СОтворчество 2100» (24 человека);

2) контрольная группа – обучающиеся Лицея № 3 (20 человек).

Для изучения особенностей мотивации учения применялась «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» Ч. Д. Спилбергера в модификации А. Д. Андреевой, результаты представлены в таблице 1 и на рисунке.

Для того чтобы выявить наличие (или отсутствие) статистически достоверных различий между группами респондентов, проведен расчет с применением метода математической статистики – Т-критерия Стьюдента. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 1

**Результаты испытуемых по «Методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» Ч. Д. Спилбергера в модификации А. Д. Андреевой**

	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	Познавательная активность	Мотивация достижения	Тревожность	Гнев	Суммарный балл	Познавательная активность	Мотивация достижения	Тревожность	Гнев	Суммарный балл
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
1	33	39	12	13	47	30	39	30	24	6
2	28	32	23	20	17	27	32	31	16	11
3	17	30	29	13	-6	19	30	32	18	-17
4	32	35	17	10	41	27	35	22	19	17
5	33	39	13	18	47	21	39	20	32	0
6	33	30	13	12	38	30	30	24	18	18
7	27	28	15	14	26	28	28	19	11	28
8	34	34	20	10	38	30	34	26	16	11
9	33	40	15	10	48	30	40	24	17	18

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
10	33	37	16	13	41	23	37	26	19	-1
11	35	35	16	10	44	20	35	22	16	45
12	40	36	19	13	44	17	36	33	26	17
13	29	29	28	11	19	20	29	23	21	-1
14	30	26	23	18	15	27	26	25	14	7
15	35	35	16	10	44	28	35	20	15	26
16	27	36	16	10	37	26	36	27	10	21
17	29	30	21	18	20	30	30	23	13	37
18	33	39	19	13	40	27	39	26	23	11
19	27	36	20	12	31	22	36	20	4	16
20	28	30	20	15	23	26	30	21	18	17
21	18	26	24	14	6					
22	32	36	13	11	44					
23	24	28	21	20	9					
24	30	30	15	12	33					
<b>сумма</b>	<b>720</b>	<b>796</b>	<b>444</b>	<b>320</b>	<b>746</b>	<b>508</b>	<b>553</b>	<b>494</b>	<b>350</b>	<b>287</b>
<b>среднее</b>	<b>30</b>	<b>33</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>31</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>12</b>

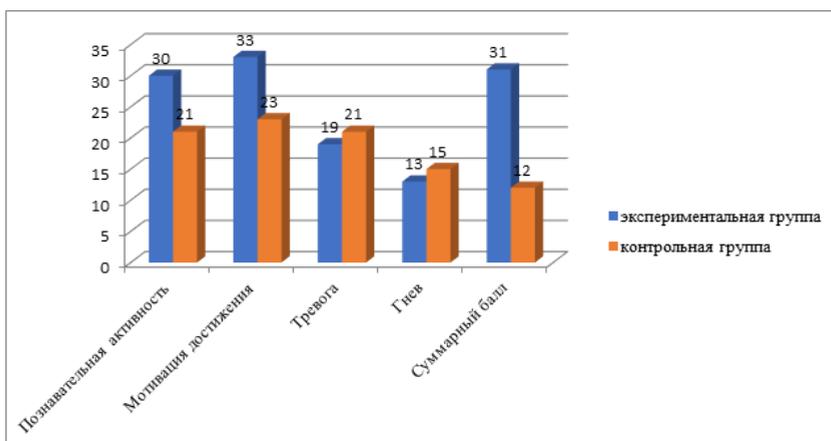


Рис. Гистограмма результатов испытуемых по «Методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» Ч. Д. Спилбергера в модификации А. Д. Андреевой

Проанализируем полученные результаты. По показателю «Познавательная активность» среднее значение выше в экспериментальной группе, чем в контрольной (30 и 21 балл соответственно), по шкале «Мотивация достижений» полученные значения также различаются (33 и 23 балла). Познавательная активность, являясь одним из самых значимых мотивов учения, даже слабого ученика может привести к хорошим учебным результатам и оказать существенное влияние на его интеллектуальное и личностное развитие.

По показателю «Тревога» и «Гнев» испытуемые из экспериментальной группы показали более низкие значения, чем испытуемые контрольной группы: средние значения по шкале «Тревога» составили 19 и 21 балл, по шкале «Гнев» 13 и 15 баллов. Суммарный балл также выше в экспериментальной группе (31 и 12 баллов).

Анализируя данные таблицы 2, мы установили, что только по одной шкале «Мотивация достижений» не выявлено статистически достоверных различий между группами. По шкале «Познавательная активность»  $t_{Эмп} = 3,2$  (1 % уровень значимости), следовательно, между показателями испытуемых обнаружены статистически достоверные различия: познавательный интерес, обращение к предмету и процессу познания выше в экспериментальной группе, чем в контрольной.

По шкалам «Тревожность»  $t_{Эмп} = 4,6$  и «Гнев»  $t_{Эмп} = 2,9$  (1 % уровень значимости), то есть между показателями испытуемых также обнаружены статистически достоверные различия: обучающиеся онлайн-школы показали более низкий уровень тревожности и гнева.

Таблица 2

**Расчет результатов испытуемых с применением Т-критерия Стьюдента**

№	Показатели	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Т-критерий	Примечание
1	Познавательная активность	30	21	3,2**	1 % уровень значимости
2	Мотивация достижения	33	23	0,5	Различий нет
3	Тревожность	19	21	4,6**	1 % уровень значимости
4	Гнев	13	15	2,9**	1 % уровень значимости
5	Суммарный балл	31	12	3,8**	1 % уровень значимости

Примечание:  $t_{кр} = 2,02$  при  $p \leq 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,69$  при  $p \leq 0,01$

Влияние тревожности на учение нельзя трактовать однозначно: так называемая полезная тревожность может быть оценена как положительный мотив, глубже вовлечь ребенка в процесс, помочь лучше сосредоточиться на задаче, но высокий и чрезмерный уровни тревожности приведут к нежелательному результату, поскольку страх снизит мобилизацию ресурсов, а это негативно скажется на активности и результатах учения.

Суммарный показатель:  $t_{Эмп} = 3,8$  (1 % уровень значимости), в которой испытуемые школы «СОтворчество 2100» обнаружили II уровень мотивации, характеризующийся как продуктивный, для этого уровня характерно позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу. Учащиеся Лицея № 3 г. Барабинска обнаружили IV уровень мотивации, что означает ее сниженный показатель, при котором обучающиеся переживают «школьную скуку», отрицательное эмоциональное отношение к учению. В классической отечественной педагогике есть интересная фраза: «Смертельный грех учителя – быть скучным».

**Заключение.** Исследование показало, что учебная мотивация старшеклассников, получающих образование в условиях дистанционного обучения, выше по сравнению со школьниками, занимающимися в формате офлайн.

## Список источников

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Быкова Н. Н. Мотивация обучающихся при применении дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2016. – № 4-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-obuchayuschih-sya-pri-primenenii-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения: 01.03.2025).
3. Коротаева Е. В. О дидактических основах обучения в дистанционном формате [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-didakticheskikh-osnovah-obucheniya-v-distantsionnom-formate> (дата обращения: 02.03.2025).
4. Маркеева А. А. Проблема мотивации школьников в дистанционном обучении [Электронный ресурс] // Школьная педагогика. – 2020. – № 2 (18). – С. 1–4. – URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/164/5177/> (дата обращения: 02.03.2025).
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
6. Нурғалиева М. К., Булатбаева А. А., Есенова К. А., Рамазанова С. А. Особенности мотивации учебной деятельности подростков [Электронный ресурс] // Психолог. – 2022. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-podrostkov-1> (дата обращения: 16.12.2024).
7. Образование в цифрах: 2024: краткий статистический сборник / Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др. – М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. – 132 с.

## References

1. Andreev A. A., Soldatkin V. I. *Distance learning: essence, technology, organization*. Moscow: MESI Publ., 1999, 196 p. (In Russian)
2. Bykova N. N. Motivation of students in the application of distance learning technologies [Electronic resource]. *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 2016, no. 4-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-obuchayuschih-sya-pri-primenenii-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy> (accessed 01.03.2025). (In Russian)
3. Korotaeva E. V. On the didactic foundations of distance learning [Electronic resource]. *Pedagogical Education in Russia*, 2012, no. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-didakticheskikh-osnovah-obucheniya-v-distantsionnom-formate> (accessed 02.03.2025). (In Russian)
4. Markeeva A. A. The problem of motivation of schoolchildren in distance learning [Electronic resource]. *School Pedagogy*, 2020, no. 2 (18), pp. 1–4. URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/164/5177> (accessed 02.03.2025). (In Russian)
5. Markova A. K. *Formation of learning motivation at school age: A teacher's guide*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1983, 96 p. (In Russian)
6. Nurgalieva M. K., Bulatbaeva A. A., Yesenova K. A., Ramazanova S. A. Features of motivation of educational activity of teenagers [Electronic resource]. *Psychologist*, 2022, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-podrostkov-1> (accessed 16.12.2024) (In Russian)
7. *Education in numbers: 2024: a short statistical collection*. T. A. Varlamova, L. M. Gokhberg, O. A. Zorina et al. Moscow: ISIEZ HSE Publ., 2024, 132 p. (In Russian)

## Информация об авторе

**В. Г. Петровская**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

**Information about the author**

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

Поступила: 28.02.2025

Одобрена после рецензирования: 29.03.2025

Принята к публикации: 29.04.2025

Received: 28.02.2025

Approved after review: 29.03.2025

Accepted for publication: 29.04.2025

## Формирование креативной компетенции студентов медицинского вуза в процессе иноязычного обучения

Шерехова Ольга Михайловна<sup>1</sup>

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

*Аннотация.* Цели статьи – описать и проанализировать опыт использования творческих заданий в иноязычном процессе обучения студентов вуза с целью формирования у них креативной компетентности. В статье представлен опыт организации иноязычного процесса обучения в медицинском вузе с использованием как традиционных, так и инновационных методик, включающих в себя конкурсы, проекты, видеоролики и цифровые истории с целью формирования у студентов креативной компетентности.

*Ключевые слова:* креативная компетенция; иноязычное образование; инновационные методы обучения; творческие способности; проекты

*Для цитирования:* Шерехова О. М. Формирование креативной компетенции студентов медицинского вуза в процессе иноязычного обучения // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26). – С. 63–68.

Scientific article

## Development of medical students' creative competence in the foreign language educational process

Sherekhova Olga Mikhailovna<sup>1</sup>

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

*Abstract.* The purpose of this article is to describe and analyze the experience of using creative tasks in the foreign language learning process of university students in order to form their creative competence. The article presents the experience of organizing foreign language educational process in a medical university using both traditional and innovative methods, including contests, projects, videos and digital stories in order to form students' creative competence.

*Keywords:* creative competence; foreign language education; innovative teaching methods; creative abilities; projects

*For citation:* Sherekhova O. M. Development of medical students' creative competence in the foreign language educational process. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (26), pp. 63–68.

**Введение.** Развитие креативности обучающихся, раскрытие их творческого потенциала остается актуальной задачей для преподавателей высшей школы. Современный темп жизни, вызовы в профессиональной деятельности, процессы коммуникации и взаимодействия с коллегами требуют нестандартно мыслящих людей, способных «решать нестандартные задачи в ситуации неопределенности» [5, с. 91]. Раскрытие творческого потенциала обучающихся вуза, формирование их креативной позиции, как правило, происходит вне аудиторной деятельности, на дополнительных занятиях, кружках и клубах. К сожалению, далеко не все студенты являются членами этих сообществ и вовлечены в решение творческих задач.

Однако, по мнению многих педагогов-исследователей, развитие творческих способностей обучающихся – ключевая задача образования, поскольку этот процесс затрагивает все стороны развития личности человека [4]. Согласно мнению К. Р. Межидовой, А. В. Коркмазова, А. С. Шапиевой, основное внимание в процессе формирования креативности обучающихся в рамках профессиональной подготовки следует уделять методам. Под методами понимаются способы взаимодействия преподавателя и студентов в ходе изучения той или иной дисциплины. Авторы убеждены, что в процессе передачи знаний, умений и навыков существуют все условия для развития творческих способностей обучающихся, поскольку теоретические знания помогают лучше погрузиться в решаемую задачу творческим путем [4]. «Иностранный язык» является надпредметной дисциплиной, в содержание которой можно включать разнообразный контекст, начиная с предметного содержания основных дисциплин и ситуаций, близких к профессиональной деятельности, заканчивая выполнением творческих проектов, охватывающих широкий спектр тем и подходов к их выполнению. Обучение иностранному языку открывает преподавателю широкие возможности не только для развития творческих способностей обучающихся, но и формирования их креативной компетентности. Цели статьи – описать и проанализировать опыт использования творческих заданий в иноязычном процессе обучения студентов вуза с целью формирования у них креативной компетентности.

**Методы исследования.** В статье использованы методы анализа литературы по исследуемой проблеме, интерактивные методы обучения, коммуникативный метод обучения иностранному языку, методы проекта, сравнение и обобщение результатов.

*Обзор научной литературы.* Вопрос развития креативности обучающихся остается актуальным на протяжении многих десятилетий. Само понятие «креативность» имеет множество интерпретаций и дефиниций. Основоположителем креативности является Е. Торренс, который описывает творчество как процесс ощущения трудностей, пробелов в знаниях, недостаточности информации, несоответствия в чем-либо, стимулирующий выдвижение и опровержение предположений и гипотез об этих несоответствиях. Он рассматривает креативность как общую способность, которая базируется на конstellации общего интеллекта, личностных характеристик и способностей к продуктивному мышлению [7]. А. Маслоу считает креативность фундаментальной характеристикой человека, потенциалом, которым обладает каждый человек с рождения [3]. Стремление к творчеству, творческие способности человека представляются как возможность преодоления ограничений собственного сознания благодаря интересу к той или иной деятельности, выход за рамки обстоятельств и заданных условий.

Креативная компетентность и ее структура достаточно широко описываются в научно-педагогической литературе. Р. У. Гильмутдинова проводит тщательный

анализ существующих дефиниций данного понятия и приходит к выводу, что креативная компетентность – это «многофакторное качество личности», система разнообразных знаний, умений и навыков, личностные качества и опыт, обладание которыми дает возможность человеку генерировать абсолютно новые идеи, находить неординарные решения проблем, действовать творчески в различных ситуациях [2]. Автор описывает структуру креативной компетентности, которая включает в себя следующие компоненты: когнитивный, волевой, эмоциональный, мотивационный, деятельностный и рефлексивный [2]. Человек, обладающий креативной компетентностью, готов к приобретению новых знаний, способен преодолевать препятствия на пути к достижению цели, регулировать собственную деятельность, обладать мотивацией к творчеству, реализовывать знания, умения и навыки, а также опираться на собственный опыт при осуществлении творческой деятельности и уметь оценивать свои результаты.

Для формирования креативной компетентности обучающихся необходимо создание благоприятных условий в образовательном процессе. На основе анализа педагогической литературы по заявленной проблеме выявлены следующие организационно-педагогические условия формирования креативной компетентности.

1. Формирование креативной компетентности студентов будет наиболее успешным, если процесс их вовлечения в творческую деятельность начнется как можно раньше [1].

2. Организация конкурсной деятельности способствует развитию творческих способностей обучающихся и формированию их креативной компетентности [6]

3. Креативная компетентность обучающихся формируется в процессе использования как традиционных, так и инновационных методик обучения [1].

4. Одним из самых эффективных способов развития креативной компетентности обучающихся является проектная деятельность [7], поскольку в процессе ее реализации формируются и развиваются гибкие навыки, а также всегда его результатом представляется какой-то продукт, созданный самостоятельно на основе приобретенных знаний.

Образовательный процесс в вузе должен быть организован таким образом, чтобы студент не только получал профессиональные знания, овладевал необходимыми умениями и навыками в профессиональной сфере, но и имел возможность саморазвиваться как творческая конкурентоспособная личность, готовая к поиску новых и интересных идей. Большую роль в организации образовательного процесса в вузе, в котором присутствует возможность творческого саморазвития, играет преподаватель. Именно он, в первую очередь, должен сам быть творческой личностью, обладающей креативной компетентностью, способной создавать условия для раскрытия творческого потенциала студентов и развития их творческих способностей.

Критерии сформированности креативной компетентности представлены в разных исследованиях российских педагогов-исследователей. По мнению И. В. Вяткиной, о сформированности креативной компетентности студента можно судить по нестандартным способам учебной деятельности, готовности к исследовательской деятельности, оригинальности выполнения заданий, по проявлению инициативы, высказыванию новых идей и предложений [1].

**Результаты и обсуждение.** В Петрозаводском государственном университете преподавание иностранных языков осуществляется с учетом профиля подготовки студентов. Преподаватели кафедры иностранных языков и русского как иностран-

ного для медицинских специальностей Медицинского института им. профессора А. П. Зильбера интегрируют в курс дисциплины «Иностранный язык» материалы профессиональной направленности. Кроме традиционных методов обучения, преподаватели используют инновационные методики, включающие интерактивные занятия, проектную деятельность, а также разнообразные конкурсы и совместные мероприятия с иностранными студентами. Уже с первого курса студенты погружаются не только в процесс овладения языковыми и коммуникативными умениями и навыками, но и в творческую деятельность, организуемую преподавателями иностранных языков на регулярной основе.

Представим некоторые мероприятия, проводимые кафедрой для студентов медресы. Так, на первых неделях обучения на 1 курсе студенты принимают участие в конкурсе видеороликов «Почему я выбрал эту профессию?». Обучающиеся готовят видеостории, в которых рассказывают о собственном пути к профессии. Критериями оценивания ролика являются оригинальность, качества звука, видеоряда, фонетическая грамотность, выбор лексики, творческий подход к его созданию. Некоторые студенты подходят творчески к заданию, не просто составляют видеоряд из подходящих фотографий, а рисуют мультфильмы или снимают ролики самостоятельно. Показ таких роликов в группах вдохновляет других студентов творчески относиться к заданию. В середине семестра студентам предлагается подготовить драматизацию с использованием лексики, изученной в рамках курса. Студенты готовят постановки на профессиональные темы, инсценируют их перед другими группами, а затем выбирают лучшие. Еще одно задание, которое выполняется на конкурсной основе – подготовка инструкции в виде цифровой истории (Digital Story). Студенты получают задание подготовить инструкцию на выполнение какой-либо медицинской манипуляции, которую рассказывают в группе. Затем выбираются лучшие инструкции и их оформляют в виде цифровой истории для участия в конкурсе со студентами из других групп. Активное участие принимают студенты в проекте кафедры «Неизвестная Арктика», снимая видеоролики в арктических зонах и представляя свои работы аудитории. Кроме того, проводятся мероприятия совместно с иностранными студентами, которые рассказывают о культуре, традициях, национальных кухнях своих стран и многое другое.

В процессе выполнения творческих заданий постепенно формируется креативная компетентность обучающихся. Студенты самостоятельно расширяют границы выполняемых заданий, придумывают новые способы решения задач, инициируют новые идеи, выбирают оригинальные способы выполнения предложенных упражнений, работают над оформлением и многое другое. Так, студенты 1 курса предложили создать медицинский Alias (популярная настольная игра, суть которой заключается в объяснении слов на английском языке, чтобы по этому описанию студенты смогли понять, о чем идет речь). Также при подготовке драматизации студенты самостоятельно подготовили реквизит, декорации и костюмы, хотя в задании этого не предлагалось. Участие в проекте «Неизвестная Арктика» является абсолютно добровольным, но студенты с удовольствием готовят ролики о своих родных местах, относящихся к этой зоне, либо о своих путешествиях на север. Они предложили подготовить презентацию для индийских студентов о Христианстве в ответ на рассказ последних о основных религиях Индии. Студенты проявляют инициативу, принимают участие в играх, проектах и других мероприятиях, предлагаемых кафедрой.

**Заключение.** Таким образом, организация регулярной творческой деятельности в иноязычном образовании и вовлечение обучающихся в различные виды конкур-

сов и мероприятий способствуют формированию их креативной компетентности, которая находит свое выражение в постоянном поиске оригинальных способов решения предложенных задач, самостоятельном расширении границ их выполнения, проявлении собственной инициативы, генерации новых идей, отсутствие страха перед здоровой конкуренцией. Все это обеспечивает развитие креативного мышления обучающихся, становление их креативной позиции, а также реализацию творческого потенциала при решении профессиональных задач. Обладание креативной компетентностью позволяет быстро ориентироваться в чрезвычайных ситуациях, принимать быстро решения, быть решительным и последовательным в своих действиях, что является сегодня неотъемлемым качеством любого профессионала в медицинской сфере.

### Список источников

1. Вяткина И. В. Основные направления формирования творческой компетентности студентов в современном техническом вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – №1. – С. 170–174.
2. Гильмутдинова Р. У. Креативная компетентность и ее структура // Акмеология. – 2013. – № 4 (48). – С. 46–49.
3. Маслоу А. Г. Мотивация личности. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
4. Межидова К. Р., Кorkmazov A. B., Шапиева А. С. Развитие креативности студентов в процессе обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 84–86.
5. Мосина М. А., Дворецкая М. А. Формирование иноязычной креативной компетентности бакалавров направления подготовки «Организация работы с молодежью» // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 1. – С. 91–102.
6. Поскребышева Т. А. Конкурс иноязычных презентаций бакалаврской работы как средство развития креативности студентов первого курса магистратуры технического вуза // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 12-4 (102). – С. 83–86. DOI: 10.23670/IRJ.2020.102.12.128
7. Смирная А. А. Развитие творческой компетентности преподавателя вуза посредством проектного обучения // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции (Красноярск, 15–29 ноября 2021 г.). – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. – С. 287–291.
8. Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in the Testing // The Nature of Creativity. – New York: Cambridge University Press, 1988. – P. 43–73.

### References

1. Vyatkina I. V. The main directions of formation of creative competence of students in a modern technical university. *Bulletin of Kazan Technological University*, 2008, no. 1, pp. 170–174 (In Russian).
2. Gilmudinova R. U. Creative competence and its structure. *Akmeology*, 2013, no. 4 (48), pp. 46–49 (In Russian).
3. Maslow A. G. *Motivation of personality*. St.-Petersburg: Eurasia Publ., 1999, 478 p (In Russian).
4. Mezhidova K. R., Korkmazov A. V., Shapieva A. S. Development of students' creativity in the process of studying in higher education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 81-1, pp. 84–86 (In Russian).

5. Mosina M. A., Dvoretzkaya M. A. Formation of foreign-language creative competence of bachelors of the direction of training “Youth Workers”. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2023, no. 1, pp. 91–102. (In Russian).

6. Poskrebysheva T. A. Competition of foreign-language presentations of bachelor's work as a means of developing the creativity of first-year master's students of a technical university. *International Research Journal*, 2020, no. 12-4 (102), pp. 83–86. DOI 10.23670/IRJ.2020.102.12.128 (In Russian)

7. Smirnaya A. A. University teacher creative competence development through project-based learning. *Professional self-determination of youth of innovative region: problems and prospects*: collection of articles on the materials of the All-Russian (national) scientific-practical conference (Krasnoyarsk, 15–29 November 2021). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Agrarian University, 2022, pp. 287–291 (In Russian).

8. Torrance E. P. *The Nature of Creativity as Manifest in the Testing. The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 1988, pp. 43–73.

### **Информация об авторе**

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

### **Information about the author**

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

Поступила: 24.02.2025

Одобрена после рецензирования: 24.03.2025

Принята к публикации: 24.04.2025

Received: 24.02.2025

Approved after review: 24.03.2025

Accepted for publication: 24.04.2025

Научная статья

УДК 37.025

## Познавательное развитие дошкольников средствами исследовательской деятельности

Мезенцева Олеся Ивановна<sup>1</sup>

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

*Аннотация. Введение.* Цель исследования – выявить возможности исследовательской деятельности в развитии познавательной сферы детей дошкольного возраста. В статье проанализированы теоретические подходы к определению понятия «познавательное развитие», обоснована специфика развития познавательных процессов в дошкольном возрасте, а также дидактический потенциал исследовательской деятельности в познавательном развитии дошкольников. *Методология.* Теоретико-методологической основой исследования стали актуальные подходы авторитетных исследователей к определению содержательных характеристик понятия «познавательное развитие», факторов, влияющих на его развитие, показателей познавательного развития дошкольников. Для проверки выдвинутой гипотезы применялись теоретические и эмпирические методы исследования. *Результаты исследования.* Для проверки гипотезы проведено экспериментальное исследование. Определена эмпирическая база исследования и этапы его реализации: подготовительный этап – формирование выборки испытуемых, подбор диагностических методик для выявления уровня познавательного развития дошкольников в соответствии с возрастными особенностями; констатирующий этап – диагностика уровня познавательного развития в выборке респондентов; формирующий этап – разработка и реализация программы познавательного развития дошкольников посредством исследовательской деятельности; контрольный этап – повторная диагностика уровня познавательного развития дошкольников с целью оценки эффективности развивающей программы. *Заключение.* По результатам экспериментального исследования сделан вывод о том, что организация исследовательской деятельности способствует повышению уровня развития речи, восприятия, мышления детей дошкольного возраста. Таким образом, гипотеза экспериментально проверена и частично подтверждена.

*Ключевые слова:* познавательное развитие; исследовательская деятельность; дошкольное образование

*Для цитирования:* Мезенцева О. И. Познавательное развитие дошкольников средствами исследовательской деятельности // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26). – С. 69–77.

## Cognitive development of preschoolers by means of research activities

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 research activities in the development of the cognitive sphere of preschool children. The article analyzes theoretical approaches to the definition of the concept of «cognitive development», substantiates the specifics of the development of cognitive processes in preschool age, as well as the didactic potential of research activities in the cognitive development of preschoolers. *Methodology.* The theoretical and methodological basis of the research is the current approaches of reputable researchers to determining the meaningful characteristics of the concept of «cognitive development», factors influencing its development, and indicators of cognitive development of preschoolers. Theoretical and empirical research methods were used to verify the hypothesis. *Research results.* An experimental study was conducted to test the hypothesis. The empirical basis of the study and the stages of its implementation are defined: the preparatory stage is the formation of a sample of subjects, the selection of diagnostic techniques to identify the level of cognitive development of preschoolers in accordance with age characteristics; the ascertaining stage is the diagnosis of the level of cognitive development in a sample of respondents; the formative stage is the development and implementation of a program for the cognitive development of preschoolers through research activities; the control stage is a repeated diagnosis of the level of cognitive development of preschoolers in order to assess the effectiveness of the educational program. *Conclusion.* Based on the results of the experimental study, it was concluded that the organization of research activities contributes to improving the level of speech development, perception, and thinking of preschool children. Thus, the hypothesis has been experimentally verified and partially confirmed.

*Keywords:* cognitive development; research activities; preschool education

*For citation:* Mezentseva O. I. Cognitive development of preschoolers by means of research activities. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (26), pp. 69–77.

**Введение.** Современное дошкольное образование активно развивается в различных направлениях. При этом особое внимание уделяется личности ребенка, его индивидуальным особенностям и потенциалу. Ключевое значение приобретает развитие познавательных процессов дошкольников, которые являются базовым механизмом освоения окружающей действительности в дошкольном возрасте. Основная цель познавательного развития заключается в том, чтобы приобщить ребенка к культурному и практическому опыту, накопленному человечеством.

В эпоху глобальной цифровизации познавательное развитие современных дошкольников становится качественно иным. Компьютерные технологии оказывают значимое влияние на познавательное развитие и основные познавательные процессы. Неограниченный доступ к интернету и продолжительные сессии компьютерных игр оказывают значительное воздействие на психику ребенка, требуя восприятия большого объема непрерывно поступающей информации, что в итоге приводит

к утрате способности сосредоточиваться на одном объекте длительное время, замедлению формирования навыков концентрации внимания и снижению скорости обработки информации.

Современные цифровые технологии предоставляют контент, который препятствует развитию высших форм памяти. Такая информация поверхностна, не требует глубокого осмысления и семантической обработки. Кроме того, возможность мгновенного доступа к данным снижает потребность в их долгосрочном сохранении и исключает формирование установки на запоминание.

Особенно негативное влияние цифровизация оказывает на развитие мышления. Знания все чаще заменяются фрагментарной информацией, а смысловое содержание уступает место контенту. Вместо переработки данных ребенок ограничивается их поиском и использованием. Это приводит к заметному снижению интеллектуальной активности, связанной с анализом сложной и объемной информации. Как результат доступ к огромным объемам данных не сопровождается формированием когнитивных механизмов, необходимых для их качественной обработки; возникает серьезный разрыв между увеличением информационной насыщенности среды и неспособностью ребенка эффективно перерабатывать полученную информацию. Данные обстоятельства определяют актуальность исследования возможностей исследовательской деятельности в развитии познавательных процессов дошкольников, а также ряд значимых направлений в работе педагога-психолога [4].

**Методология.** В современной психологической науке под познавательными процессами подразумеваются психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации. Г. А. Урунтаева относит к таким процессам ощущения, восприятие, память, внимание, мышление, воображение и речь [6]. Обратимся к более детальному рассмотрению обозначенных познавательных процессов.

*Ощущения* рассматриваются в психологии в качестве первой ступени познания. Под ощущениями подразумевается отражение свойств объективной реальности, которое возникает в результате воздействий на рецепторы органов (или тканей) и обусловленное этим процессом возбуждение соответствующих зон коры головного мозга. В зависимости от модальности обеспечивающих их рецепторных аппаратов ощущения могут быть зрительными, слуховыми, обонятельными, вкусовыми, тактильными и др.

*Восприятие* представляет собой сложный психофизиологический процесс, связанный с формированием перцептивного образа. Оно заключается в чувственном познании объектов и отражает предметы, явления и процессы, включая совокупность их свойств, в целостной форме. Это происходит при непосредственном воздействии этих объектов на соответствующие органы чувств. В зависимости от ведущего анализатора в процессе восприятия выделяют зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное восприятие. Особую роль играют восприятие времени и пространства, которые также являются важными видами этого процесса.

Восприятие обладает рядом ключевых психических свойств:

- предметность выражается в том, что информация, получаемая через органы чувств, всегда относится к объектам внешнего мира, а не к рецепторным поверхностям или мозговым структурам, которые участвуют в обработке этой информации;
- целостность предполагает восприятие объектов или ситуаций как устойчивых системных целых, даже если отдельные элементы не наблюдаются в данный момент;

- константность проявляется в сохранении постоянства воспринимаемых характеристик объектов, таких как цвет, форма или размер, несмотря на изменения условий восприятия;

- категориальность заключается в способности отнести объект к определенной категории или группе на основании его существенных признаков.

Восприятие неразрывно связано с речью, которая играет ключевую роль в обобщении и абстрагировании свойств объектов через их словесное обозначение. Благодаря этому перцептивные процессы становятся более организованными и осмысленными, способствуя углублению познания.

*Память* – это познавательный процесс, представляющий собой форму психического отражения прошлого опыта во всем его многообразии. Г. А. Урунтаевой этот познавательный процесс характеризуется как запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта [44]. Память является ключевым элементом обучения, воспитания и формирования личности. Она обеспечивает освоение знаний, развитие навыков и накопление индивидуального опыта. Благодаря памяти человек связывает прошлое, настоящее и будущее, что создает целостность его психики и подчеркивает индивидуальность. Память пронизывает все виды деятельности, так как большинство действий основывается на личном и историческом опыте. Особенно важна роль памяти в познавательной сфере, где она объединяет процессы восприятия, воображения и мышления в единую систему, направленную на изучение окружающего мира.

Память классифицируется по нескольким критериям:

- по содержанию запоминаемого материала: образная, эмоциональная, двигательная и словесная память;

- способу запоминания: логическая, основанная на понимании материала, и механическая, предполагающая запоминание без глубокого осмысления;

- наличию цели: произвольная, когда запоминание происходит осознанно, и непроизвольная, происходящая без усилий.

По длительности хранения информации: кратковременная память удерживает информацию на короткий срок за счет реверберации нервных импульсов; долговременная память обеспечивает длительное сохранение информации через структурные изменения, происходящие во время консолидации.

Память включает несколько процессов: запоминание, сохранение, воспроизведение, узнавание и забывание. Запоминание играет ключевую роль, определяя, насколько полно, точно и устойчиво материал сохраняется и воспроизводится. Оно может быть произвольным или непроизвольным, в то время как забывание чаще носит непроизвольный характер.

По определению О. Н. Земцовой, *внимание* – процесс и состояние настройки (сосредоточенности) субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач [3]. Внимание как познавательный процесс представляет собой направленность и сосредоточенность психической активности человека на конкретном объекте, сопровождающуюся одновременным отвлечением от других стимулов. Этот процесс является фундаментом для успешного выполнения как внутренней, так и внешней деятельности, определяя ее качественный уровень. В своей элементарной форме внимание выражается через ориентировочный рефлекс, который выполняет биологическую защитную функцию. Ориентировочная реакция заключается в выделении значимого раздражителя и определении его позитивного или негативного значения для субъекта.

Проявления внимания могут быть как внешними, так и внутренними. Внешние признаки включают напряженную позу, сосредоточенный взгляд и характерную мимику, тогда как внутренние проявления выражаются физиологическими изменениями, такими как учащённое сердцебиение, ускоренное дыхание или выброс адреналина.

Классификация видов внимания основана на наличии цели быть внимательным и использовании волевых усилий для его поддержания. В современной психологии выделяют три основных вида:

- непроизвольное внимание, возникающее без сознательных усилий, инициируется характеристиками объекта, интересами, потребностями или склонностями личности;
- произвольное внимание, связанное с осознанной постановкой цели быть внимательным и с волевыми усилиями, необходимыми для поддержания концентрации;
- послепроизвольное внимание, которое проявляется в процессе выполнения деятельности, когда фокус смещается с результата на сам процесс, исключая необходимость волевых усилий для удержания внимания.

Внимание характеризуется рядом ключевых свойств: концентрация – степень интенсивности сосредоточенности на объекте или задаче; устойчивость – способность длительное время сохранять внимание на одном предмете, явлении или виде деятельности; переключаемость – возможность осознанно и эффективно переводить внимание с одного объекта на другой; распределение – умение одновременно концентрироваться на нескольких объектах, явлениях или видах деятельности. Таким образом, внимание выполняет важную роль в организации познавательной деятельности, обеспечивая ее продуктивность и направленность.

Согласно определению Г. А. Урунтаевой, *мышление* представляет собой психический процесс отражения действительности, высшую форму творческой активности человека [6]. Мышление представляет собой процесс целенаправленного использования, обогащения и развития знаний, осуществляемый посредством разрешения противоречий, объективно присущих исследуемому объекту. Этот процесс выступает в роли инструмента целеполагания и планирования, являясь идеальной формой преобразования способов чувственно-предметной деятельности и осознанного взаимодействия с окружающей реальностью. Мышление может происходить как в процессе, так и на стадии предварительного анализа практических изменений.

Благодаря мышлению человек способен отражать объекты и явления действительности в их наиболее существенных признаках, связях и отношениях. Этот процесс основывается на результатах чувственного восприятия, но выходит за его пределы, позволяя проникать в сущность явлений и раскрывать свойства и взаимосвязи, которые не доступны при непосредственном восприятии. Мышление тесно связано с речью, которая играет роль инструмента, оформляющего мыслительные процессы. Слово позволяет обозначить свойства и признаки объекта, а также структурировать ход рассуждений.

Как отмечает О. В. Дыбина, решение мыслительных задач осуществляется посредством следующих операций: анализ – мысленное разложение объекта на составляющие части или выделение его отдельных свойств и отношений; синтез – объединение отдельных элементов, признаков или действий в единое целое; сравнение – выявление сходства и различий между объектами, явлениями или их признаками; обобщение – объединение объектов или явлений на основе их суще-

ственных характеристик; абстракция – выделение отдельных аспектов объекта при отвлечении от других его особенностей [2].

По мнению Е. И. Изотовой, *воображение* представляет собой познавательный психический процесс, заключающийся в создании новых образов на основе переработки опыта, накопленного через восприятие и представление. Воображение связано с преобразованием объектов в образной и смысловой форме, предвосхищением результатов действий и построением общих схем их реализации. Основным механизмом воображения является перенос свойств или характеристик объекта, который реализуется через его символическую функцию [5].

Существуют различные виды воображения:

- произвольное – характерно для осознанного решения задач в научной, технической или художественной сфере при наличии доминирующей поисковой установки;
- произвольное – проявляется в сновидениях или изменённых состояниях сознания;
- активное – предполагает воплощение созданных образов в реальной жизни;
- пассивное – характеризуется отсутствием реализации образов;
- творческое – связано с созданием оригинальных, уникальных образов;
- воссоздающее – направлено на формирование образов, соответствующих описаниям.

*Речь* является исторически сложившейся формой общения между людьми посредством языка. Речевое общение осуществляется по законам данного языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения.

Как отмечает В. Н. Дружинин, речь и язык целесообразно рассматривать как результат длительного исторического развития. Язык усваивается ребенком в рамках общения со взрослыми, что отражается в психическом процессе – развитии речи. Вне речи немислимо овладение человеком знаниями и формирование сознания. Будучи средством выражения мыслей людей в процессе их общения, речь выступает в качестве основного механизма их мышления. Речевая деятельность имеет существенное значение для развития всех психических функций и процессов [1].

На основании теоретического анализа заявленной проблемы в качестве рабочей гипотезы мы выдвинули предположение о том, что организация исследовательской деятельности дошкольников будет способствовать их познавательному развитию.

Для проверки гипотезы проведено экспериментальное исследование на базе МКДОУ Куйбышевского района – детского сада «Аленушка». Респондентами выступили воспитанники в возрасте от 5 до 7 лет в количестве 20 человек. Исследование осуществлялось в несколько этапов: *подготовительный, констатирующий, формирующий, контрольный*.

На подготовительном этапе была сформирована выборка испытуемых, осуществлен подбор диагностических методик для выявления уровня познавательного развития дошкольников в соответствии с возрастными особенностями.

Констатирующий этап включал диагностику уровня познавательного развития в выборке респондентов.

На формирующем этапе разработана и реализована программа познавательного развития дошкольников «Я – исследователь!».

Контрольный этап предполагал итоговую диагностику, сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов исследования.

Для диагностики компонентов гипотезы применены следующие методики:

- для диагностики речевого развития – методика «Составь предложение» Т. А. Фотековой;
- диагностики восприятия – методика «Незаконченный рисунок» Е. П. Торреса;
- диагностики внимания – методика «Корректирующая проба» Б. Бурдона;
- диагностики памяти – методика «Запомни слова» Р. С. Немова;
- диагностики мышления – методика «Геометрические фигуры» Е. В. Доценко;
- диагностики воображения – методика «Необычное использование» Е. П. Торреса.

**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**

Показатели познавательного развития	Констатирующий этап	Контрольный этап	$t_{эмп}$	Уровень значимости различий
Связная речь	1,9	2,2	<b>2,1*</b>	<b><math>p \leq 0.05</math></b>
Зрительно-пространственное восприятие	2,2	2,3	<b>1,9</b>	<b>тенденция</b>
Наглядно-образное мышление	2,0	2,2	<b>2,1*</b>	<b><math>p \leq 0.05</math></b>

Выявлено статистически значимое различие по показателю уровня развития *связной речи* в группе испытуемых ( $t_{эмп} = 2,1$ , при  $p \leq 0,05$ ). Средние значения ниже на констатирующем этапе исследования. Данный эмпирический факт позволяет утверждать, что по итогам реализации программы для дошкольников наблюдается значимая динамика развития связной речи.

Преимущество исследовательской деятельности заключается в ее значительном влиянии на развитие речи ребенка. В ходе исследований дети постоянно описывают свои наблюдения, формулируют выявленные закономерности, делают выводы и умозаключения. Это способствует всестороннему развитию речи, включая обогащение словарного запаса, улучшение звуковой культуры и усвоение грамматического строя. Также совершенствуются ее формы, такие как контекстная и объяснительная речь, и функции: обобщающая, коммуникативная, планирующая, регулирующая и знаковая. Эти компоненты становятся основой для формирования более сложных речевых структур. В процессе исследовательской деятельности ребенок осваивает навыки связного и логичного изложения мыслей, что превращает его рассуждения в эффективный инструмент для решения проблемных задач. Речь при этом приобретает ключевую роль как средство мышления, познания и интеллектуализации когнитивных процессов. Таким образом, исследовательская деятельность в дошкольном возрасте становится мощным стимулом для активного речевого развития.

Данные, представленные в сводной таблице, демонстрируют наличие различия, попадающего в диапазон тенденции к значимости, по показателю уровня развития *зрительно-пространственного восприятия* в группе испытуемых ( $t_{эмп} = 1,9$ ). Средние значения ниже на констатирующем этапе исследования. Данный эмпирический

факт позволяет нам утверждать, что по итогам реализации программы для дошкольников «Я – исследователь!» наблюдается положительная динамика развития зрительно-пространственного восприятия.

Анализируя результаты по показателю «Наглядно-образное мышление», обозначим наличие достоверных различий на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования ( $t_{эм} = 2,1$  при  $p \leq 0,05$ ). Результаты свидетельствуют, что развивающая программа позволила добиться роста данного вида мышления в дошкольной группе. Это стало возможным благодаря внедрению в развивающую работу исследовательской деятельности, которая обогащает образные представления, обеспечивает глубину проработки образных представлений, активизирует оперирование образами, включая ориентировку в пространстве.

Таким образом, исследовательская деятельность, ставшая основой развивающей программы, позволила достигнуть положительной динамики в развитии:

- связной речи;
- зрительно-пространственного восприятия;
- наглядно-образного мышления.

Результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что целенаправленная организация исследовательской деятельности способствует повышению уровня развития речи, восприятия и мышления у детей дошкольного возраста.

**Заключение.** На основе теоретического анализа литературы и проведенной экспериментальной работы выявлены возможности исследовательской деятельности в познавательном развитии дошкольников. Исследовательская деятельность, занимающая одно из главных положений в дошкольном образовании, наряду с ведущим видом – игровой деятельностью, в значительной степени определяет эффективность развития познавательной сферы ребенка. В рамках проведенной нами экспериментальной работы доказано развивающее влияние исследовательской деятельности на такие познавательные процессы, как восприятие, мышление и речь дошкольника.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла частичное подтверждение.

### Список источников

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: учебник для вузов. – 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. 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.
6. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 336 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 Publ., 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:* monograph. Novosibirsk, 2013, 160 p. (In Russian)

5. Psychology of preschool age: textbook and workshop for secondary vocational education / E. I. Izotova [et al.]; edited by E. I. Izotova. Moscow: Yurayt Publ., 2025, 452 p. (In Russian)

6. Uruntaeva G. A. Preschool Psychology: a teaching aid for students of secondary pedagogical educational institutions. Moscow: Academy Publ., 2001, 336 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: 28.02.2025

Одобрена после рецензирования: 29.03.2025

Принята к публикации: 29.04.2025

Received: 28.02.2025

Approved after review: 29.03.2025

Accepted for publication: 29.04.2025

# МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

КОНСТРУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ. 2025. № 2 (26)

CONSTRUCTIVE PEDAGOGICAL NOTES, 2025, no. 2 (26)

Научная статья

УДК 159.99

## Социально-психологическое сопровождение адаптации подростков «группы риска» в условиях современной школы

Кузнецова Елена Владимировна<sup>1</sup>

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

*Аннотация. Введение.* Цель – определить специфические особенности социально-психологического сопровождения адаптации подростков «группы риска» в контексте современной общеобразовательной школы. Исследование актуально в связи с увеличением числа трудностей, с которыми сталкиваются подростки, особенно из «группы риска», в процессе адаптации к современному обществу. Проблема увеличения числа подростков, относящихся к «группе риска», носит комплексный характер и требует организации системного социально-психологического сопровождения данной категории обучающихся в условиях общеобразовательного учреждения. *Методология.* Адаптация представляет собой сложный динамический процесс, заключающийся в установлении оптимального соответствия между функциональными возможностями личности и требованиями окружающей среды. Результатом успешной адаптации является удовлетворение актуальных потребностей индивида, реализация связанных с ними целей и сохранение психического и физического здоровья. Способность старших подростков к адаптации носит индивидуальный характер и определяется сформированностью социального опыта, а также потенциалом психики и организма, которые формируются под воздействием волевой сферы и индивидуальных особенностей характера. *Результаты исследования.* Подростки, относящиеся к «группе риска», характеризуются повышенной подверженностью влиянию негативных факторов, оказывающих деструктивное воздействие на их психическое, умственное, физическое и эмоциональное развитие, а также препятствующих успешной социальной адаптации. Данные факторы, с которыми подросток не имеет возможности справиться самостоятельно, могут стать причиной проявления деструктивных форм поведения. В связи с этим социально-психологическое сопровождение данной категории подростков ориентировано на создание поддерживающих условий, способствующих их включению в систему социально приемлемых отношений, и предоставление возможностей для самореализации при обязательном учете индивидуальных психологических особенностей и специфических задач, характерных для подросткового возраста. *Заключение.* Организация социально-психологического сопровождения подростков «группы риска» в образовательной организации предполагает реализацию комплексной программы мероприятий, направленных на оказание всесторонней поддержки

в процессах личностного и ценностно-смыслового самоопределения, формирование позитивных межличностных отношений, основанных на принципах взаимного уважения и сотрудничества, развитие необходимых адаптивных навыков, способствующих успешной социализации, профилактику девиантного поведения. Важнейшими факторами, определяющими эффективность психологического сопровождения адаптации подростков «группы риска», являются создание благоприятных условий для успешной интеграции подростков в общество, укрепление их позитивного самоотношения, развитие социальных навыков и повышение психологической устойчивости к стрессовым факторам и негативным эмоциональным состояниям.

*Ключевые слова:* подростки; «группа риска»; адаптация; адаптированность; социально-психологическое сопровождение

*Для цитирования:* Кузнецова Е. В. Социально-психологическое сопровождение адаптации подростков «группы риска» в условиях современной школы // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26). – С. 78–86.

Scientific article

## **Social and psychological support of adaptation of adolescents of “risk group” in the conditions of a modern school**

**Kuznetsova Elena Vladimirovna<sup>1</sup>**

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

*Abstract. Introduction.* The aim of the study is to identify the specifics of socio-psychological support for the adaptation of adolescents at risk in the conditions of a modern school. The relevance of this study is due to the increasing challenges that complicate the socio-psychological adaptation of adolescents in modern society, which is especially acute for adolescents in the «at-risk group». The problem of increasing the number of adolescents belonging to the «risk group» is complex and requires the organisation of systematic socio-psychological support of this category of students in the conditions of a general education institution. *Methodology.* Adaptation is the process of establishing an optimal correspondence between the functioning of the individual and the requirements of the environment, as a result of which the satisfaction of actual needs and the realisation of related goals are ensured while preserving mental and physical health. The ability of older adolescents to adapt is individual in nature and is determined by the formation of social experience, as well as the potential of the psyche and organism, which are formed under the influence of the volitional sphere and individual character traits. *Results of the study.* Adolescents «at risk» are characterised by their exposure to negative factors that hinder their normal mental, intellectual, physical and emotional development, as well as social adaptation. These factors, with which the teenager cannot cope independently, may be the cause of destructive behaviour. Social and psychological support for this category of adolescents is aimed at creating supportive conditions for their inclusion in socially acceptable relationships and providing opportunities for self-realisation, taking into account their individual psychological characteristics and the challenges of adolescence. *Conclusion.* The organisation of socio-psychological support for adolescents at risk in an educational organisation involves the implementation of a set of measures in the following areas: support in the processes of personal and value-sense self-determination, the formation

of constructive interpersonal relationships, the development of necessary life skills, and the prevention of deviant forms of behaviour among students. The most important factors determining the effectiveness of this support are the creation of favourable conditions for the successful integration of adolescents into society, strengthening their positive self-esteem, developing social skills and increasing psychological resistance to stressors and negative emotional states.

*Keywords:* adolescents; “at-risk group”; adaptation; adaptability; socio-psychological support

*For citation:* Kuznetsova E. V. Social and psychological support of adaptation of adolescents of “risk group” in the conditions of a modern school. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (26), pp. 78–86.

**Введение.** Современный социум характеризуется кризисными явлениями, затрагивающими различные сферы человеческой деятельности, что, в свою очередь, приводит к разобщенности действий государственных и социальных структур в процессе решения проблем социализации детей и подростков. В контексте возрастающих трудностей в социальной адаптации подростков наблюдается ряд тревожных тенденций, включающих увеличение числа неблагополучных и деструктивных семей, рост числа врожденных нарушений психического развития, увеличение случаев жестокого обращения с детьми, а также рост числа подростковых суицидов. Кроме того, активно развивается криминальная субкультура. Комплексное воздействие этих и многих других факторов препятствует благоприятному процессу социализации и адаптации, провоцирует девиантное поведение и способствует включению подрастающего поколения в так называемую «группу риска».

Для решения комплексной проблемы увеличения численности подростков «группы риска» необходима организация постоянной и целенаправленной профилактической работы, основная роль в которой отводится образовательным организациям. Социально-психологическая адаптация к условиям школьного обучения, являясь важной составляющей общей социализации учащихся, отражает взаимодействие личности и социальной среды в самом широком смысле.

Реализация новых образовательных стандартов оказывает существенное влияние на организацию всей образовательной ситуации в школе, при этом приоритетное внимание уделяется вопросам психологического здоровья, а также созданию комфортной и безопасной образовательной среды. В контексте профессиональной деятельности педагогов-психологов осуществление социально-психологического сопровождения подростков, входящих в категорию «группы риска», рассматривается как одно из обязательных и, безусловно, приоритетных направлений работы.

**Методология.** Высокие темпы социально-экономических перемен, характеризующие современное общество, предъявляют повышенные требования к адаптационным способностям личности, обуславливая необходимость более быстрой физической и психической перестройки, а также усиления динамики процессов приспособления к постоянно меняющимся условиям внешней среды. В контексте современных научных исследований, изучение специфики адаптационного процесса занимает центральное место и, по мнению Ф. Б. Березина, представляет собой наиболее перспективный метод комплексного изучения человека [2].

Анализ исследований показал, что в современной психологии отсутствует четкое разграничение между терминами «социализация», «психическая адаптация»,

«социальная адаптация» и «социально-психологическая адаптация». Несмотря на это, представляется очевидным, что все эти уровни адаптации реализуются во взаимосвязи и взаимовлиянии.

А. А. Налчаджян определяет адаптацию как социально-психологический процесс, кульминацией которого является состояние адаптированности, характеризующееся отсутствием затяжных внутри- и межличностных конфликтов, продуктивной деятельностью, удовлетворением социальных потребностей и соответствием ролевого поведения ожиданиям социума [6].

В рамках настоящего исследования феноменологии адаптации применяется теоретическая модель Ф. Б. Березина, определяющая адаптацию как процесс достижения оптимального соответствия между функционированием личности и требованиями окружающей среды, обеспечивающий удовлетворение актуальных потребностей и поддержание психического и физического здоровья субъекта [2].

Поскольку к проблеме адаптации обращаются специалисты из различных научных областей, анализ содержательной сущности данного термина становится ключевым вопросом при разработке ее теоретических аспектов. Разнообразие в понимании сущности адаптации приводит к множеству производных определений, что создает препятствия как для формирования теоретико-методологической базы концепции адаптации, так и для ее применения в практических областях.

При исследовании вопросов адаптации мы полагаем наиболее целесообразным сконцентрировать внимание на трех ее функциональных уровнях: физиологическом, психическом и социальном.

Под физиологической адаптацией понимается способность организма приспосабливаться к окружающей среде посредством изменения обмена веществ, учета анатомических и возрастных особенностей, процессов созревания и развития, а также работы внутренних систем [6].

Определение Г. М. Андреевой психической адаптации фокусируется на успешном взаимодействии индивида с его окружением. Это включает в себя удовлетворение потребностей, стремление к достижению целей и приведение поведения в соответствие с ожиданиями среды для достижения оптимального состояния адаптации [1].

Социальная адаптация реализуется посредством системы социальных институтов, функцией которых является регулирование формирования социальных характеристик личности на основе социально значимых ценностей, а также осуществление лимитирования или инициирования влияния различных факторов, оказывающих воздействие на процесс адаптации [1].

Субъективное благополучие является ключевым фактором адаптационной готовности личности. Эта готовность представляет собой не просто сумму внешних и внутренних влияний, а результат интеграции внутренних регуляторных систем, обеспечиваемый именно субъективным благополучием. Это способствует эффективной адаптации к социальным изменениям. В исследовании анализируются психологические факторы, определяющие адаптацию подростков.

1. Сформированность системы ценностей и жизненных целей (смысловой компонент мировоззрения) – основа успешной социально-психологической адаптации подростков, определяющий их поступки и социальное поведение.

2. Мотивационная структура личности выступает в качестве ведущего фактора, определяющего успешность адаптации подростка. При этом соответствие «мотивационного ядра» личности содержанию, целям и условиям осуществляемой деятель-

ности оказывает доминирующее влияние на процесс и характер адаптации в подростковом возрасте [3].

3. По мнению И. К. Кряжевой, Я-концепция как самостоятельный элемент и интегративный фактор является основополагающим показателем социально-психологической адаптированности личности. Положительные компоненты «Я-концепции» (уверенность в себе, самооценка) способствуют адаптации, а конфликт между «Я-реальным» и «Я-зеркальным» ведет к проблемам и снижению уровня адаптации (цит. по: [3]).

4. Степень удовлетворения потребности в социальном одобрении, которая зависит от личных ценностей и их соответствия социальным нормам. Часто проявление дезадаптации подростков «группы риска» связано с неудовлетворенностью собой и блокированием этой потребности, а также отсутствием самоуважения [7].

5. Коммуникативные свойства личности представляют собой важный адаптационный ресурс, который обеспечивает успешность выстраивания межличностного взаимодействия [8].

6. Индивидуально-психологические особенности личности, в частности акцентуации характера, локус контроля и механизмы психологической защиты, выступают в качестве определяющих элементов системы социально-психологической адаптации, формируя адаптационные ресурсы индивида. Следует отметить, что акцентуации характера, характеризующиеся заострением определенных черт, способны сужать границы адаптационных возможностей личности, предопределяя ее ситуационную уязвимость и повышая вероятность возникновения психических расстройств, в большинстве случаев психогенного генеза. В зависимости от выраженности и направленности характерологических особенностей, достижение эффективной адаптации у некоторых индивидов возможно лишь при условии нахождения адекватной социальной «ниши», то есть в условиях микросоциальной среды, соответствующей их индивидуальным потребностям и особенностям [6–8].

7. Адаптивная роль интеллекта состоит в том, чтобы, с одной стороны, обеспечивать ориентировку личности в проблемных ситуациях и принятие адекватных решений, а с другой – в предоставлении возможности достижения автономии и независимости от сиюминутных побуждений и от распространенных социальных стереотипов [6–8].

8. Особенности эмоциональной сферы, проявляющейся в чувстве эмоционального комфорта, служат субъективным индикатором эффективности социально-психологической адаптации [7; 8].

Исходя из выше изложенного, процесс адаптации следует рассматривать как неоднородный, имеющий уровневую структуру и характеризующийся различными критериями.

Адаптированность личности представляет собой интегральную характеристику, детерминированную как адаптационными ресурсами индивида, так и специфическими особенностями конкретной социальной среды, в которой он функционирует.

**Результаты исследования, обсуждение.** Адаптация является важным процессом на протяжении всей жизни, но особенно значимой она становится в подростковом возрасте. Это связано с тем, что подростки сталкиваются с новыми социальными обстоятельствами и изменениями в своей личности, что требует от них активного приспособления.

Подростковый возраст характеризуется множеством переживаний, трудностей и кризисных явлений, а также личностной неустойчивостью. Для обеспечения эмо-

ционального комфорта подростков необходимы специально организованные условия, способствующие их индивидуальным достижениям и определяющие характер взаимодействия.

Категория «подростки группы риска» объединяет несовершеннолетних, находящихся под воздействием неблагоприятных факторов и сталкивающихся с критическими жизненными ситуациями.

«Группа риска» – это обобщающее понятие, описывающее лиц, наиболее уязвимых к медицинским и социальным проблемам, а также негативному влиянию окружающей среды. К этой категории, как правило, относятся подростки, лишенные нормальных условий для полноценного развития. На этих подростков негативно влияют социальная и педагогическая запущенность, а также физические недостатки, что обуславливает повышенный риск их неблагополучной социализации. В результате они часто испытывают трудности в учебе, адаптации к социальной среде, психическом развитии, общении со взрослыми и сверстниками, и в целом в интеграции в общество.

Л. Я. Олиференко выделяет широкий спектр проблем у подростков «группы риска»: от трудностей в общении и эмоциональной нестабильности до нарушенного самосознания, низкой успеваемости и различных форм девиантного поведения (бродяжничество, кражи и др.). При этом наблюдается сочетание иждивенческих установок и колебаний от ощущения вседозволенности до чувства собственной ущербности [9].

Во взаимоотношениях со взрослыми у подростков, относящихся к «группе риска», часто наблюдаются переживания, связанные с ощущением собственной невосребованности и девальвации как собственной личности, так и личности значимых взрослых. При работе с данной категорией подростков необходимо принимать во внимание часто встречающееся у них состояние беспомощности, обусловленное, как правило, объективными обстоятельствами, такими как невозможность изменить существующие межличностные отношения с родителями, педагогами и сверстниками, а также ограничение возможностей для принятия самостоятельных решений и осуществления свободного выбора.

В рамках проведенного исследования Г. А. Овчинникова выявила следующие отличительные особенности подростков, относящихся к «группе риска» [8]:

- повышенная нейрофизиологическая истощаемость, проявляющаяся в быстрой утомляемости и снижении работоспособности;
- эмоционально-волевая незрелость, характеризующаяся импульсивностью и сложностью в регуляции эмоционального состояния;
- отсутствие достаточных социально-психологических ресурсов, необходимых для эффективной компенсации переживания социального стресса и снижения уровня эмоционального напряжения;
- низкий уровень развития способностей, необходимых для успешного выстраивания межличностных отношений.

Г. А. Овчинникова отмечает, что адаптационный потенциал подростков, относящихся к «группе риска», характеризуется рядом специфических особенностей, обусловленных воздействием совокупности неблагоприятных факторов, таких как повышенный уровень стресса, нестабильность семейных отношений и наличие социального и психологического давления со стороны окружающих. Эти обстоятельства зачастую затрудняют процесс их адаптации. Подростки «группы риска» не-

редко испытывают проблемы, связанные с самооценкой и самовосприятием, могут испытывать сложности при построении взаимоотношений с окружающими, подвержены депрессивным и тревожным состояниям. Их поведение и мотивация могут быть направлены на уклонение от негативных эмоциональных переживаний или на поиск одобрения в референтной группе, что также оказывает влияние на процесс адаптации [8].

Эффективная социально-психологическая адаптация подростков, входящих в «группу риска», требует реализации комплексного подхода, предполагающего взаимодействие и кооперацию специалистов различного профиля, в том числе психологов, социальных педагогов и учителей. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого подростка, создавать благоприятные условия для обеспечения психологической поддержки и взаимопонимания, а также оказывать целенаправленную помощь в развитии социально-коммуникативных навыков и адаптационного потенциала. В образовательной организации должна быть разработана и эффективно функционировать система социально-психологического сопровождения, ориентированная на данную категорию подростков. Важнейшими факторами при организации социально-психологического сопровождения таких подростков являются создание условий, способствующих успешной интеграции в общество, укрепление позитивного самоотношения, развитие социальных навыков и повышение уровня психологической устойчивости, а также способности эффективного совладания со стрессовыми ситуациями.

В рамках настоящего исследования социально-психологическое сопровождение определяется как технология, направленная на оказание помощи обучающимся в процессе решения проблем, возникающих в ходе их личностного развития и социализации.

Социально-психологическое сопровождение подростков, относящихся к «группе риска», должно быть ориентировано на реализацию следующих ключевых направлений:

- учет индивидуально-психологических особенностей данной категории подростков;
- осуществление контроля за ситуацией в семье;
- предоставление подросткам полной и достоверной информации о видах поддержки, оказываемой в образовательном учреждении;
- обеспечение эффективного взаимодействия между субъектами сопровождения;
- реализацию индивидуального подхода к каждому подростку, нуждающемуся в помощи [4; 9].

И. А. Зайцева считает, что подросткам из «группы риска» необходима всесторонняя социально-психологическая помощь, чтобы они могли успешно социализироваться и вернуться к нормальной жизни. Эта помощь должна заключаться в том, чтобы раскрыть их сильные стороны и создать условия, в которых они смогут вовлечься в позитивные отношения с другими людьми [4].

По мнению Л. Я. Олиференко, деятельность по сопровождению подростков, относящихся к «группе риска», должна осуществляться на основе применения специализированных социально-психологических технологий, адаптированных с учетом их специфических потребностей и психологических особенностей данной категории подростков [5].

В работе с обучающимися, отнесенными к «группе риска», используются организационные технологии, которые включают в себя формирование базы данных

о таких обучающихся, проведение диагностики их личностного и социального развития для уточнения особенностей, планирование деятельности по сопровождению, обеспечение необходимых условий для реализации программ сопровождения, организацию консультирования заинтересованных сторон и налаживание эффективного межведомственного взаимодействия.

Технологии индивидуальной работы предполагают оказание индивидуальной конфиденциальной помощи подросткам «группы риска» и сопровождение обучающихся, уже имеющим девиации поведения.

Успешная реализация социально-психологического сопровождения подростков требует скоординированной, целенаправленной и грамотно управляемой деятельности всех субъектов, вовлеченных в образовательный процесс.

**Заключение.** Социально-психологическая адаптация подростков, относящихся к категории «группы риска», предполагает применение дифференцированного подхода, характеризующегося гибкостью и вариативностью в выборе методов и стратегий, направленных на оказание эффективной психолого-педагогической помощи в преодолении жизненных трудностей и реализации личностного потенциала.

При организации социально-психологического сопровождения данной категории подростков необходимо учитывать ряд важных факторов, в частности создание условий, способствующих их успешной интеграции в общество, укреплению позитивного самоотношения, развитию социальных навыков, повышению уровня психологической стойкости и формированию способности к эффективному совладанию со стрессовыми ситуациями и преодолению негативных эмоциональных состояний.

#### Список источников

1. Андреева Г. М. Психология социального познания: учебное пособие для психол. и пед. специальностей. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – 342 с.
3. Волковская Т. Н., Марченко Т. М. Современные теоретико-методологические подходы к пониманию феномена адаптации [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – С. 269–272. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-ponimaniyu-fenomena-adaptatsii> (дата обращения: 10.03.2025).
4. Зайцева И. А. Коррекционная педагогика. – М.: Март, 2004. – 198 с.
5. Кулагина И. Ю. Педагогическая психология. – М.: Сфера. 2008. – 480 с.
6. Налчаджан А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / отв. ред. Э. А. Александрян. – Ереван: Изд-во АН Арм ССР, 1988. – 263 с.
7. Овчаренко Л. Ю. Проблемы успешности адаптации подростков в современной среде [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. – 2015. – № 13. – URL: <http://systempsychology.ru/journal/2015-13/250-ovcharenko-lyu-problemy-uspeshnosti-socialno-psihologicheskoy-adaptacii-podrostkov-v-sovremennoy-srede.html> (дата обращения: 12.03.2025).
8. Овчинникова Г. А. Социальная дезадаптация подростков «Группы риска» // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 4-1. – С. 90–94. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-dezadaptatsiya-podrostkov-gruppy-riska> (дата обращения: 07.05.2025).
9. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая и психологическая поддержка детей группы риска. – М.: Академия, 2012. – 256 с.

**References**

1. Andreeva G. M. *Psychology of social cognition: textbook for psychol. and pedagogical specialities*. Moscow: Aspect Press Publ., 2000, 288 p. (In Russian)
2. Berezin F. B. *Mental and Psychophysiological Adaptation of Man*. Leningrad, 1988, 342 p. (In Russian)
3. Volkovskaya T. N., Marchenko T. M. Modern theoretical and methodological approaches to understanding the phenomenon of adaptation [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, № 61-4, pp. 269–272. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-ponimaniyu-fenomena-adaptatsii> (accessed 10.03.2025). (In Russian)
4. Zaitseva I. A. *Correctional pedagogy*. Moscow: Mart Publ., 2004, 198 p. (In Russian)
5. Kulagina I. Yu. *Pedagogical psychology*. Moscow: Sfera Publ., 2008, 480 p. (In Russian)
6. Nalchajan A. A. *Social and psychological adaptation of personality (forms, mechanisms and strategies)*. Ed. by E.A. Alexandryan. Yerevan: Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR, 1988, 263 p. (In Russian)
7. Ovcharenko L. Y. Problems of successful adaptation of adolescents in the modern environment [Electronic resource]. *System Psychology and Sociology*, 2015, no. 13. URL: <http://systempsychology.ru/journal/2015-13/250-ovcharenko-lyu-problemy-uspeshnosti-socialno-psihologicheskoy-adaptatsii-podrostkov-v-sovremennoy-srede.html> accessed 12.03.2025). (In Russian)
8. Ovchinnikova G. A. Social disadaptation of adolescents ‘Risk Group’. *Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts*, 2013, no. 4-1, pp. 90–94. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-dezadaptatsiya-podrostkov-gruppy-riska> (accessed 07.05.2025). (In Russian)
9. Oliferenko L. Ya. *Social-pedagogic and psychological support for children at risk*. Moscow: Akademiya Publ., 2012, 256 p. (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: 24.02.2025

Одобрена после рецензирования: 24.03.2025

Принята к публикации: 24.04.2025

Received: 24.02.2025

Approved after review: 24.03.2025

Accepted for publication: 24.04.2025

## Феноменология резильентности как динамического свойства личности

Кузнецова Елена Владимировна<sup>1</sup>

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

*Аннотация. Введение.* Цель – осуществление теоретического обзора научных исследований, посвященных проблеме резильентности, с целью анализа достижений и определения перспективных направлений дальнейшего изучения данного психологического феномена. *Методология.* Многочисленные проблемы современного общества, вызванные быстрыми технологическими изменениями и информационным перенасыщением, обуславливают актуальность и значимость углубленного изучения феномена резильентности личности. Необходимы обоснование самой сущности резильентности, анализ существующих подходов к ее исследованию, а также определение перспективных направлений будущих научных работ. Резильентность, как динамическое свойство личности способствует успешному преодолению различных жизненных трудностей. Одновременно она обеспечивает поддержание психического равновесия и эффективную саморегуляцию в стрессовых ситуациях, что в конечном итоге повышает жизнеспособность и адаптивность личности в сложных и неблагоприятных условиях действительности. *Результаты исследования.* В статье акцентируется внимание на терминологической неопределенности понятия резильентности. В зарубежной литературе термин «resilience» описывает комплексную способность человека успешно преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства, эффективно восстанавливаться после стрессовых воздействий, используя при этом весь спектр доступных внутренних и внешних ресурсов, что в итоге обеспечивает полноценную жизнь и дальнейшее развитие личности. В отечественной научной литературе существуют два основных подхода к трактовке феномена резильентности. Первый подход отождествляет резильентность с понятием «жизнестойкость», рассматривая ее как врожденное, генетически детерминированное свойство личности, предрасполагающее к успешной адаптации к различным жизненным ситуациям. Второй подход определяет резильентность в контексте адаптации и дезадаптации, рассматривая ее как приобретенную компетенцию или умение, которое формируется в процессе взаимодействия с внешней средой и позволяет эффективно преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства и вызовы. На основе теоретических обобщений делается вывод о том, что под феноменом резильентности (жизнестойкости) личности следует понимать сложно структурированное свойство личности, определяющее эффективность совладания жизненных стрессовых ситуаций при поддержании оптимального уровня работоспособности и сохранении психоэмоционального фона, что является необходимым условием для эффективной социально-психологической адаптации и планирования траектории жизненного и профессионального развития. *Заключение.* В статье делается акцент на том, что, несмотря на значительный прогресс, достигнутый в исследовании резильентности в современной психологии, полное и всестороннее понимание этого феномена по-прежнему затруднено из-за ряда нерешенных методологических и теоретических проблем. В этом аспекте обозначаются наиболее перспективные направления изучения данного психологического феномена.

*Ключевые слова:* личность; резильентность; жизнестойкость; стрессоустойчивость; социально-психологическая адаптация

*Для цитирования:* Кузнецова Е. В. Феноменология резильентности как динамического свойства личности // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 2 (26). – С. 87–99.

Scientific article

## **Phenomenology of resilience as a dynamic property of personality**

**Kuznetsova Elena Vladimirovna<sup>1</sup>**

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

*Abstract. Introduction.* The article is aimed at carrying out a theoretical review of scientific research devoted to the problem of resilience in order to analyse achievements and identify promising directions for further study of this psychological phenomenon. *Methodology.* Numerous problems of modern society, caused by rapid technological changes and information oversaturation, determine the relevance and significance of in-depth study of the phenomenon of personality resistance. It is necessary to substantiate the essence of resilience, analyse existing approaches to its study, as well as to identify promising directions for future scientific work. Resilience, as a dynamic property of personality, contributes to the successful overcoming of various life difficulties. At the same time, it ensures the maintenance of mental balance and effective self-regulation in stressful situations, which, ultimately, increases the vitality and adaptability of the personality in complex and unfavourable conditions of reality. *Results of the study.* The article focuses on the terminological uncertainty of the concept of resilience. In foreign literature, the term ‘resilience’ describes the complex ability of a person to successfully overcome unfavourable life circumstances, effectively recover from stressful influences, using the full range of available internal and external resources, which ultimately provides a full life and further development of personality. In the domestic scientific literature there are two main approaches to the interpretation of the phenomenon of resilience. The first approach identifies resilience with the concept of ‘resilience’, considering it as an innate, genetically determined property of personality, predisposing to successful adaptation to various life situations. The second approach defines resilience in the context of adaptation and maladaptation, considering it as an acquired competence or skill that is formed in the process of interaction with the external environment and allows to effectively overcome unfavourable life circumstances and challenges. On the basis of theoretical generalisations it is concluded that the phenomenon of personality resilience (resilience) should be understood as a complexly structured property of personality, which determines the effectiveness of coping with life stressful situations while maintaining an optimal level of performance and preserving psycho-emotional background, which is a necessary condition for effective socio-psychological adaptation and planning the trajectory of life and professional development. *Conclusion.* The article focuses on the fact that, despite the significant progress made in the study of resilience in modern psychology, a full and comprehensive understanding of this phenomenon is still difficult due to a number of unresolved methodological and theoretical

problems. In this aspect, the most promising directions of studying this psychological phenomenon are outlined.

*Keywords:* personality; resilience; vitality; stress resistance; social and psychological adaptation

*For citation:* Kuznetsova E. V. Phenomenology of resilience as a dynamic property of personality. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (26), pp. 87–99.

**Введение.** Современное общество характеризуется быстрым темпом развития, что в сочетании с политическими, социально-экономическими и экологическими проблемами, а также возрастающим информационным воздействием создает условия для развития у людей психологического стресса. Вызовы современного общества, связанные с технологическими изменениями и информационным перенасыщением, делают изучение резильентности личности особенно важным.

**Методология.** Термин «резильентность» заимствован современной наукой из физики металлов. Во французском и испанском языках он первоначально обозначал способность физического тела изменять свою форму под действием внешнего давления, а затем, после прекращения этого воздействия, возвращаться в исходное состояние. В современной науке этот термин используется в аналогичном значении. Английский эквивалент термина «резильентность» – «resilience» – рассматривается в широком понимании, обозначая психологические особенности человека: выносливость, стойкость и способность к адаптации.

В современной науке изучение резильентности имеет высокую приоритетность как в западной (гуманистической и позитивной), так и в отечественной психологии, а также в смежных областях знаний.

О. А. Селиванова и соавторы указывают, что в зарубежной научной литературе термин «resilience» используется для обозначения способности человека адаптироваться к неблагоприятным условиям и сохранять психологическое благополучие в потенциально опасных ситуациях [16].

Зарубежные исследования предлагают различные определения концепта «резильентность». Среди наиболее значимых можно выделить:

1) баланс между факторами риска и защитными факторами (E. Werner): резильентность рассматривается как результат равновесия между воздействием негативных факторов и наличием поддерживающих ресурсов [22];

2) динамический процесс установления положительной адаптации в контексте неблагоприятных событий (G. A. Bonanno): подчеркивается активный, изменяющийся характер адаптации в ответ на трудности [19];

3) ресурсная адаптация к изменяющимся обстоятельствам и непредвиденным условиям среды (G. A. Bonanno): адаптация рассматривается как использование имеющихся ресурсов для преодоления трудностей [19];

4) феномен взаимодействия защитных факторов и факторов риска, индивидуальных, семейных и социокультурных влияний (N. Henderson, K. Cherry): подчеркивается сложность и многофакторность резильентности [20; 21];

5) внутренние защитные факторы, способствующие повышению устойчивости (N. Henderson): особое внимание уделяется личностным качествам и ресурсам, способствующим преодолению трудностей [21].

Таким образом, теоретический анализ дефиниции «резильентность» позволяет отметить, что в зарубежной литературе термин «resilience» описывает комплексную способность человека успешно преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства, эффективно восстанавливаться после стрессовых воздействий, используя при этом весь спектр доступных внутренних и внешних ресурсов, что в итоге обеспечивает полноценную жизнь и дальнейшее развитие личности.

Так, с точки зрения С. Мадди (S. Maddi), жизнестойкость – это совокупность убеждений о мире и себе, способствующих успешному преодолению стрессовых ситуаций и поддержанию внутреннего равновесия. Этот подход предполагает осознание как своих сильных сторон, так и уязвимостей, что является важным фактором адаптации к стрессу [12]. Следовательно, жизнестойкость выступает в роли специфической основы, которая способствует эффективной переработке стрессовых воздействий и преобразованию негативных эмоциональных переживаний в новые возможности для личностного роста и развития.

С. Мадди выделяет ключевое различие между жизнестойкостью и жизнеспособностью: жизнестойкость проявляется в активном противостоянии стрессорам, сила которого соответствует силе воздействия, но, в отличие от жизнеспособности, не гарантирует полного возвращения к прежнему состоянию. С. Мадди подчеркивает, что жизнестойкость является важным фактором, определяющим жизнеспособность, особенно в условиях стресса и сложных обстоятельств; она увеличивает потенциал для успешной адаптации и преодоления трудностей [12].

Анализ отечественных исследований позволил заметить, что в российских психологических исследованиях отсутствует общепринятое определение феномена резильентности. Часть исследователей отождествляют его с понятием «жизнестойкость», рассматривая как врожденное, предрасполагающее к успешной адаптации свойство личности. Другие авторы определяют резильентность в контексте адаптации и дезадаптации, рассматривая ее как компетенцию или приобретенное умение эффективно преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства и вызовы.

Понятие «жизнестойкость» было введено в отечественную психологию Б. Г. Ананьевым в 60-е годы XX столетия. В своих работах Б. Г. Ананьев рассматривал жизнестойкость с позиций системного подхода, определяя ее как комплексную способность человека эффективно функционировать в различных сферах жизни. Он акцентировал внимание на том, что уровень жизнестойкости зависит от высокого уровня развития различных жизненных функций и преобладания активных, продуктивных периодов над пассивными в жизненном цикле человека [1].

Исследования, посвященные жизнестойкости (hardiness), привлекли внимание российского психолога Д. А. Леонтьева, который предложил переводить этот термин на русский язык как «жизнестойкость». Этот перевод, по мнению Леонтьева, обогатил концепцию эмоциональным смыслом, объединив в себе понятие «жизнь» с его эмоциональной нагрузкой и психологическую характеристику «стойкость» [10; 11].

Используя междисциплинарный подход, Д. А. Леонтьев описывает жизнестойкость как способность личности к самопреодолению, находя близкую связь между этим понятием и концепцией «жизнетворчества». «Жизнетворчество», по мнению Леонтьева, представляет собой активное погружение личности в мир собственных жизненных взаимодействий.

Д. А. Леонтьев, анализируя структуру жизнестойкости, выделяет два основных компонента: убежденность в готовности и способности преодолевать трудности

и открытость к приобретению нового опыта. Он подчеркивает значительное влияние этих качеств как на восприятие текущей ситуации (в частности, на снижение уровня тревожности), так и на последующее поведение субъекта, стимулируя его к активной заботе о собственном физическом и психологическом благополучии [11].

Е. В. Медведева рассматривает жизнестойкость как ведущую переменную личности, которая служит защитным механизмом от стресса и оказывает влияние на физическое и психическое состояние человека. Более того, автор также определяет жизнестойкость как способность человека успешно справляться с трудными жизненными ситуациями, сохраняя при этом внутреннее равновесие и не снижая эффективность своей деятельности (цит. по: [9]).

Согласно мнению С. А. Богомаз, жизнестойкость представляет собой важнейший личностный ресурс, который обусловлен как уровнем развития способности успешно преодолевать проблемные жизненные ситуации, так и выраженностью таких личностных качеств, как оптимизм, высокий уровень удовлетворенности прожитой жизнью, чувство самодостаточности и выраженное стремление поддерживать свою физическую форму [2].

В отечественной психологии понятие «жизнестойкость» используется для объяснения различных психологических феноменов. М. А. Одинцова, например, применяет его в исследовании преодолевающего поведения, выделяя жизнестойкий стиль, характеризующийся активностью, поиском внутренних ресурсов, реалистичным восприятием и позитивным мировоззрением [14].

Ф. И. Валиева рассматривает резильентность как сочетание личностных характеристик, позволяющих противостоять стрессу и восстанавливаться после него. Ключевым фактором восстановления является способность к объективной оценке ситуации и принятию решений, основанных на собственных ценностях [3].

А. А. Муравьева и О. Н. Олейникова определяют резильентность как способность человека достойно встречать и преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства и вызовы, при этом не просто успешно справляясь с трудностями, но используя этот опыт для своего личностного роста и обретения новых сил. Они выделяют в качестве важных компонентов резильентности умение эффективно управлять своими эмоциями и владение развитыми коммуникативными навыками, способствующими успешному взаимодействию с окружающим миром [13]. В этом контексте важнейшим аспектом изучения резильентности является изучение возможностей формирования адаптационных способностей личности.

Анализ работ отечественных психологов позволяет выделить три основных подхода к пониманию феномена резильентности.

1. Резильентность как личностный ресурс: в этом подходе резильентность рассматривается как внутренний потенциал личности, который может быть мобилизован в стрессовых или кризисных ситуациях.

2. Резильентность как интегративное психологическое свойство: здесь резильентность определяется как сложное, развивающееся свойство личности, формирующееся в результате активного взаимодействия с жизненными обстоятельствами.

3. Резильентность как способность к социально-психологической адаптации: этот подход акцентирует внимание на роли смысловой саморегуляции в процессе адаптации к сложным жизненным ситуациям.

Таким образом, феноменологическое понимание резильентности в современной психологии неоднозначно. Некоторые исследователи отождествляют данный пси-

хологический конструкт с жизнестойкостью, другие связывают его с защитными механизмами, со способностью к восстановлению и адаптации, со стрессоустойчивостью, жизнеспособностью и достижением успеха.

В настоящее время в научных исследованиях предпринимаются попытки обоснования структурных компонентов резильентности (жизнестойкости) личности. В частности С. Мадди в структуре жизнестойкости выделяет три основных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. По мнению С. Мадди, компонент «вовлеченность» представляет собой твердую убежденность в том, что активное и заинтересованное участие в жизни существенно увеличивает вероятность обретения смысла и интереса. Люди с высокоразвитым компонентом «вовлеченности» характеризуются удовлетворенностью от своей деятельности, уверенностью в себе, открытостью к окружающему миру, что, в свою очередь, способствует проявлению лидерских качеств, самореализации и ведению здорового образа жизни. Низкий уровень вовлеченности, наоборот, сопровождается ощущением отчужденности и исключенности из жизни. Вовлеченность, таким образом, позволяет человеку чувствовать себя значимым и активно участвовать в решении жизненных задач даже в условиях постоянных перемен и стресса [12].

Компонент «контроль», согласно С. Мадди, характеризуется уверенностью в том, что собственные усилия могут влиять на результаты событий, даже если успех не гарантирован. Это убеждение в наличии причинно-следственной связи между собственными действиями и получаемыми результатами. Чем выше уровень этого компонента, тем сильнее вера в эффективность активного воздействия на ход событий. Низкий уровень контроля, напротив, может вызывать ощущение бессмысленности происходящего и приводить к выученной беспомощности. Если такое убеждение становится устойчивым, это может привести к развитию симптомов личностной беспомощности [12].

Наличие или отсутствие чувства контроля оказывает значительное влияние на личностную адаптацию к сложным жизненным обстоятельствам, на самооценку, состояние здоровья и эмоциональное благополучие, включая такие состояния как тревожность, депрессия, апатия, отчуждение и фобии. При высоком уровне чувства контроля, когда человек верит в свою способность влиять на жизненные исходы, он склонен фокусироваться на выполнении сложных задач, выходящих за пределы его текущего потенциала, и прикладывает значительные усилия для их достижения. Такой человек активно принимает вызовы, не боится новых и трудных ситуаций, что является характерной чертой автономной личности. В противоположность этому, низкий уровень чувства контроля может привести к пассивности и развитию негативных эмоциональных состояний.

Третий ключевой компонент жизнестойкости, «принятие риска», по мнению С. Мадди, представляет собой глубокое убеждение в том, что все события, происходящие в жизни человека, независимо от их эмоциональной окраски (позитивные или негативные), являются важными факторами, способствующими его личностному развитию и росту. Это убеждение позволяет извлекать уроки из любого опыта, оставаться открытым к миру и рассматривать все события как возможности для получения нового опыта и личностного роста [12].

Согласно точки зрения С. Мадди, личность постоянно делает выборы, как в критических, так и в повседневных ситуациях. Выбор будущего всегда означает выбор неизвестности, что неизбежно вызывает тревогу. Однако, жизнестойкость помогает

личности успешно справиться с этой тревогой, возникающей в результате собственного выбора, особенно в ситуациях экзистенциального выбора, когда человек сознательно выбирает будущее, принимая на себя риск и неопределенность [12].

Таким образом, для поддержания оптимальной работоспособности в потенциально стрессовых ситуациях крайне важно, чтобы каждый из трех аспектов жизнестойкости был высокоразвит.

М. Р. Хачатурова в своем исследовании показала взаимосвязь между жизнестойкостью, рассматриваемой как сложный личностный ресурс, и совладающим поведением. Результаты исследования указывают на положительную корреляцию между уровнем жизнестойкости и использованием эффективных стратегий совладания со стрессом, а также на отрицательную корреляцию с преобладанием эмоционально-ориентированных стратегий [17].

Ф. И. Валиева отмечает индивидуальный характер резильентности личности. Социокультурные и ресурсные факторы, влияющие на развитие резильентности, уникальны для каждого человека, отражают особенности функционирования его психики и жизненного опыта [3].

Таким образом, сравнительный анализ зарубежных и отечественных теорий психологической резильентности демонстрирует проблему терминологической неопределенности. Ряд исследований рассматривает резильентность как жизнестойкость личности, как способность к адаптации и как процесс формирования собственных ценностей, лежащих в основе осознанного выбора жизненного пути.

Феномен резильентности (жизнестойкости) личности характеризуется как сложно структурированное свойство, определяющее эффективность совладания с жизненными стрессовыми ситуациями. Личность, обладающая высоким уровнем развития резильентности, способна преодолевать трудности, сохраняя оптимальный уровень работоспособности и стабильный психоэмоциональный фон. Резильентность выступает в качестве важнейшего адаптационного ресурса, определяющего траекторию как личностного, так и профессионального развития [8].

Компоненты резильентности личности включают в себя:

- 1) вовлеченность, характеризующуюся стремлением к активной деятельности, получению удовлетворения и положительных эмоций от процесса и результата;
- 2) контроль, способствующий формированию и поддержанию активной жизненной позиции и развитию способности делать осознанные жизненные выборы;
- 3) принятие риска, стимулирующее готовность к оправданному риску и эффективному использованию полученного опыта в решении проблемных жизненных ситуаций;
- 4) стресс-совладающие стратегии, представляющие собой осознанное применение поведенческих, эмоциональных и когнитивных механизмов для успешного преодоления стрессовых ситуаций [8].

На современном этапе развития психологического знания проводятся активные исследования, направленные на выявление структурных компонентов резильентности, таких как личностные качества, компенсаторные ресурсы личности и особенности межличностных отношений. Параллельно разрабатываются и адаптируются методики диагностики резильентности, среди которых можно выделить: Child and Youth Resilience Measure (CYRM), «Опросник по выявлению уровня резилиантности» Ф. И. Валиевой и адаптированный Д. А. Леонтьевым тест жизнестойкости С. Мадди [7].

В последние годы в отечественной научной литературе появилось значительное количество исследований, направленных на выявление возрастной динамики проявления феномена жизнестойкости, а также на анализ ее корреляций с различными личностными характеристиками и показателями физического и психического здоровья.

В качестве примера можно привести исследование Д. А. Циринг, посвященное изучению взаимосвязи между жизнестойкостью и ее компонентами у подростков в возрасте 14–16 лет, а также таких личностных характеристик, как личностная беспомощность и самостоятельность. Результаты исследования показали значимую корреляцию между этими переменными: подростки с высоким уровнем личностной беспомощности демонстрировали более низкий уровень жизнестойкости, в то время как подростки с высоким уровнем самостоятельности характеризовались более высокой жизнестойкостью [18].

В исследовании О. И. Ефимовой, С. В. Игдыровой, А. А. Ощепковой изучалась взаимосвязь между ценностными ориентациями подростков (как высшим уровнем регуляции поведения и деятельности), компонентами жизнестойкости и склонностью к девиантному поведению. Гипотеза исследования предполагала наличие связи между этими переменными. Результаты подтвердили эту гипотезу, показав, что значимость определённых ценностей в жизни подростков связана с их внутренними убеждениями, что, в свою очередь, отражается на их жизнедеятельности и влияет на формирование нормативного или девиантного поведения [5].

В исследовании М. А. Ивановой изучалась взаимосвязь между жизнестойкостью, социально-психологической адаптацией и жизненными сценариями подростков. Результаты показали, что подростки с позитивными (выигрышными) жизненными сценариями демонстрировали значительно более высокие показатели по таким факторам, как жизнестойкость, чувство включенности в социальную жизнь, ощущение контроля над ситуацией и готовность к принятию риска [6].

Следует отметить, что на современном этапе развития психологической науки в России наблюдается значительный интерес к феномену резильентности, проявляющийся как в теоретических исследованиях, так и в разработке практических подходов к ее развитию среди различных групп населения. В связи с возрастающими эмоциональными и академическими трудностями у учащихся, особую актуальность приобретают исследования резильентности в образовательной среде, направленные на разработку и внедрение эффективных стратегий психологической поддержки [4]. Также отечественные исследования демонстрируют связь между резильентностью и профессиональным выгоранием, что подчеркивает необходимость разработки программ психологической поддержки для работников стрессогенных профессий. Согласно исследованию М. М. Проничевой, В. Г. Булыгиной, М. С. Московской, корпоративные программы по управлению стрессом и развитию эмоциональной компетентности приносят положительные результаты: повышают резильентность персонала, способствуя росту их продуктивности и мобильной оперативности [15].

**Результаты исследования, обсуждение.** Проведенный теоретический анализ феноменологии резильентности подтвердил наличие существенного разнообразия в его трактовке, как в зарубежных, так и отечественных исследованиях.

Понятие резильентности является многогранным и включает в себя внутренние ресурсы человека, такие как способность к эмоциональной саморегуляции в стрессовых ситуациях и общий уровень физического, психического и психологического

благополучия, а также внешние факторы, оказывающие существенное влияние на его поведение. Этот факт определяет необходимость дальнейшей работы над концептуальным аппаратом, используемым для описания феномена резильентности.

В нашем исследовании резильентность определяется как динамическое свойство личности, имеющее врожденную основу, но поддающееся развитию. Она проявляется в способности успешно преодолевать неблагоприятные обстоятельства и использовать для восстановления и дальнейшего развития как внутренние, так и внешние ресурсы. Для этого могут быть использованы разнообразные психолого-педагогические технологии, направленные на развитие основных структурными компонентами резильентности личности: навыков гибкого разрешения жизненных ситуаций, конструктивных стратегий стресс-совладающего поведения, эмоциональной саморегуляции, саморефлексии, эффективного целеполагания.

**Заключение.** Таким образом, несмотря на значительный прогресс, достигнутый в исследовании резильентности в современной психологии, эта область знания по-прежнему имеет ряд методологических и теоретических сложностей, препятствующих полному пониманию феномена.

1. Методологические трудности в исследовании резильентности связаны с определением того, какие параметры и психологические процессы следует учитывать при ее измерении, а также с необходимостью разработки критериев, позволяющих различать резильентность как специфический феномен от общей способности к адаптации.

2. Исследование резильентности должно учитывать вопрос о специфичности выявленных закономерностей: насколько они универсальны и как адаптируются к различным культурным контекстам. Детальный анализ культурных различий и социально-экономических факторов позволит получить более полное и точное представление о механизмах формирования и проявления резильентности в различных группах населения.

3. Наиболее перспективными направлениями исследований в области резильентности представляются междисциплинарные подходы, позволяющие объединить психологические, социологические и нейрофизиологические аспекты изучения, обеспечивая комплексное и глубокое понимание феномена.

4. Одним из перспективных направлений является разработка программ социально-психологического сопровождения и тренингов, направленных на развитие резильентности как у детей, так и у взрослых, способствующих формированию устойчивости к стрессам, улучшению психологического здоровья, уменьшению риска развития психологических расстройств.

#### Список источников

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
2. *Богомаз С. А.* Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья // Здоровье нации – основа процветания России: материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума. Т. 2. – М., 2008. – С. 24–27.
3. *Валиева Ф. И.* Резильентность: подходы, модели, концепции [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология. Социология. Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 39–50. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reziliantnost-podhody-modeli-kontseptsii> (дата обращения: 20.04.2025).

4. *Виноградов В. Л., Шатунова О. В.* Модель оценки резильентности образовательной организации // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 5. – С. 222–227.
5. *Ефимова О. И., Игдырова С. В., Ощепков А. А.* Взаимосвязь ценностных ориентаций и жизнестойкости личности у нормативных и девиантных подростков [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 1. – С. 61–71. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tsennostnyh-orientatsiy-i-zhiznestoykosti-lichnosti-u-normativnyh-i-deviantnyh-podrostkov> (дата обращения: 20.04.2025).
6. *Иванова М. А.* Жизненные сценарии и жизнестойкость подростков [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-4. – С. 875–878. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32420> (дата обращения: 22.04.2025).
7. *Конюхова Т. В., Конюхова Е. Т.* Жизнестойкость личности как особый паттерн установок освоения социокультурного пространства [Электронный ресурс] // Известия ТПУ. – 2013. – № 6. – С. 110–114. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-lichnosti-kak-osobyy-pattern-ustanovok-osvoeniya-sotsiokulturnogo-prostranstva> (дата обращения: 10.03.2025).
8. *Кузнецова Е. В.* Жизнестойкость подростков, склонных к риску [Электронный ресурс] // Вестник экспериментального образования. – 2023. – № 3 (36). – С. 20–22. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=55929453> (дата обращения: 24.04.2025).
9. *Кузнецова Е. В.* Жизнестойкость современной сельской молодежи [Электронный ресурс] // Конструктивные педагогические заметки. – 2019. – № 11-1 (19). – С. 216–225. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50024105> (дата обращения: 24.04.2025).
10. *Леонтьев Д. А.* Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
11. *Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
12. *Мадди С.* Теории личности: сравнительный анализ. – СПб.: Речь, 2002. – 542 с.
13. *Муравьева А. А., Олейникова О. Н.* Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2 (121). – С. 16–21. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nedootsenennaya-kompetentsiya-ili-pedagogicheskie-aspekty-formirovaniya-rezilientnosti> (дата обращения: 20.04.2025).
14. *Одинцова М. А.* Психология жизнестойкости. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 296 с.
15. *Проничева М. М., Булыгина В. Г., Московская М. С.* Современные исследования синдрома эмоционального выгорания у специалистов профессий социальной сферы [Электронный ресурс] // Социальная и клиническая психиатрия. – 2018. – Т. 28, № 4. – С. 100–105. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-issledovaniya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-spetsialistov-professiy-sotsialnoy-sfery> (дата обращения: 20.04.2025).
16. *Селиванова О. А., Быстрова Н. В., Дереча И. И., Мамонтова Т. С.* Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-rezilientnosti-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 10.03.2025).
17. *Хачатурова М. Р.* Жизнестойкость и ее роль в совладающем поведении личности в ситуации межличностного конфликта [Электронный ресурс] // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 12 (43). – С. 166–170. – URL: <https://www.gramota.net/article/alm20101649/fulltext> (дата обращения: 20.04.2025).
18. *Циринг Д. А.* Исследование жизнестойкости у беспомощных и самостоятельных подростков [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 323. – С. 336–342. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zhiznestoykosti-u-bespomoschnyh-i-samostoyatelnyh-podrostkov> (дата обращения: 20.04.2025).

19. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? [Электронный ресурс] // *American Psychologist*. – 2004. – Vol. 59. – P. 20–28. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14736317/> (дата обращения: 20.04.2025).

20. Cherry K. How Resilience Helps You Cope With Life's Challenges [Электронный ресурс] // *Werywell mind*. – May 03. 2023. – URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-resilience-2795059> (дата обращения: 24.04.2025).

21. Henderson N. Havens of Resilience [Электронный ресурс] // *Educational Leadership* – September. 2013. – Vol. 71, № 1. – P. 22–27. – URL: <https://www.ascd.org/el/articles/havens-of-resilience> (дата обращения: 24.04.2025).

22. Werner E. Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study [Электронный ресурс] // *Development and psychopathology*. – 1993. – Vol. 5. – P. 503–515. – URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1957079> (дата обращения: 24.04.2025).

### References

1. Ananyev B. G. *Man as a subject of cognition*. Ed. 3rd. St. Petersburg: Piter Publ., 2016, 288 p. (In Russian)

2. Bogomaz S. A. Human resilience as a personal resource of coping with stresses and achieving a high level of health. *Health of the nation - the basis of prosperity of Russia: Proceedings of scientific and practical congresses of the IV All-Russian forum*. Vol. 2. Moscow, 2008, pp. 24–27. (In Russian)

3. Valieva F. I. Resilience: approaches, models, concepts [Electronic resource]. *Bulletin of St. Petersburg University*. Ser. 12, Psychology. Sociology. Pedagogy, 2014, no. 2, pp. 39–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reziliantnost-podhody-modeli-kontseptsii> (accessed 20.04.2025). (In Russian)

4. Vinogradov V. L., Shatunova O. V. Model for assessing the resilience of an educational organization. *Journal of Pedagogical Sciences*, 2023, no. 5, pp. 222–227. (In Russian)

5. Efimova O. I., Igdyrova S. V., Oshchepkov A. A. Interrelation of value orientations and resilience of personality in normative and deviant teenagers [Electronic resource]. *Bulletin of A. S. Pushkin LSU*, 2011, no. 1, pp. 61–71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tsennostnyh-orientatsiy-i-zhiznestoykosti-lichnosti-u-normativnyh-i-deviantnyh-podrostkov> (accessed: 20.04.2025). (In Russian)

6. Ivanova M. A. Life scenarios and viability of adolescents [Electronic resource]. *Fundamental Research*, 2013, no. 10-4, pp. 875–878. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32420> (accessed 22.04.2025). (In Russian)

7. Konyukhova T. V., Konyukhova E. T. Viability of personality as a special pattern of attitudes of mastering sociocultural space [Electronic resource]. *News TPU*, 2013, no. 6, pp. 110–114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-lichnosti-kak-osobyi-pattern-ustanovok-osvoeniya-sotsiokulturnogo-prostranstva> (accessed 10.03.2025). (In Russian)

8. Kuznetsova E. V. Vital stability of teenagers inclined to risk [Electronic resource] // *Bulletin of Experimental Education*, 2023, no. 3 (36), pp. 20–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=55929453> (accessed 24.04.2025). (In Russian)

9. Kuznetsova E. V. Viability of modern rural youth [Electronic resource]. *Constructive Pedagogical Notes*, 2019, no. 11-1 (19), pp. 216–225. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50024105> (accessed 24.04.2025). (In Russian)

10. Leontiev D. A. *Test of viability*. Moscow: Smysl Publ., 2006, 63 p. (In Russian)

11. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Viability as a component of personal potential*. Moscow: Smysl Publ., 2011, 680 p. (In Russian)

12. Muddy S. *Theories of personality: a comparative analysis*. St. Petersburg: Rech Publ., 2002, 542 p. (In Russian)

13. Muravyeva A. A., Oleinikova O. N. Underestimated competence or pedagogical aspects of resilience formation [Electronic resource]. *Kazan Pedagogical Journal*, 2017, no. 2 (121), pp. 16–21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nedootsenennaya-kompetentsiya-ili-pedagogicheskie-aspekty-formirovaniya-reziliyentnosti> (accessed 20.04.2025). (In Russian)

14. Odintsova M. A. *Psychology of viability*. Moscow: FLINTA: Nauka Publ., 2015, 296 p. (In Russian)

15. Pronicheva M. M., Bulygina V. G., Moskovskaya M. S. Modern studies of emotional burnout syndrome in specialists of social sphere professions [Electronic resource]. *Social and Clinical Psychiatry*, 2018, vol. 28, no. 4, pp. 100–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-issledovaniya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-uspetsialistov-professiy-sotsialnoy-sfery> (accessed 20.04.2025). (In Russian)

16. Selivanova O. A., Bystrova N. V., Derecha I. I., Mamontova T. S. Studying the phenomenon of resistance: problems and prospects [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 8, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-reziliyentnosti-problemy-i-perspektivy> (accessed 10.03.2025). (In Russian)

17. Khachaturova M. R. Viability and its role in the coping behaviour of personality in the situation of interpersonal conflict [Electronic resource]. *Almanac of Modern Science and Education*, 2010, no. 12 (43), pp. 166–170. URL: <https://www.gramota.net/article/alm20101649/fulltext> (accessed 20.04.2025). (In Russian)

18. Tsiring D. A. Study of viability in helpless and independent teenagers [Electronic resource]. *Bulletin of Tomsk State University*, 2009, no. 323, pp. 336–342. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zhiznestoykosti-u-bespomoschnyh-i-samostoyatelnyh-podrostkov> (accessed 20.04.2025). (In Russian)

19. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? [Electronic resource]. *American Psychologist*, 2004, vol. 59, pp. 20–28. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14736317/> (accessed 20.04.2025).

20. Cherry K. How Resilience Helps You Cope With Life's Challenges [Electronic resource]. *Verywell Mind*. May 03, 2023. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-resilience-2795059> (accessed 24.04.2025).

21. Henderson N. Havens of Resilience [Electronic resource]. *Educational Leadership*, September, 2013, vol. 71, no. 1, pp. 22–27. URL: <https://www.ascd.org/el/articles/havens-of-resilience> (accessed 24.04.2025).

22. Werner E. Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study [Electronic resource]. *Development and Psychopathology*, 1993, vol. 5, pp. 503–515. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1957079> (accessed 24.04.2025).

### **Информация об авторе**

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

### **Information about the author**

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

Поступила: 28.02.2025

Одобрена после рецензирования: 28.03.2025

Принята к публикации: 28.04.2025

Received: 28.02.2025

Approved after review: 28.03.2025

Accepted for publication: 28.04.2025

## 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»)