

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



№ 2 (30) 2026

Научно-практический журнал

КОНСТРУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

CONSTRUCTIVE PEDAGOGICAL NOTES

Гутова Наталья Викторовна

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

Новосибирск

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

Журнал зарегистрирован:

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

Главный редактор:

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

Заместители главного редактора:

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

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

Ответственный секретарь:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Журнал основан в 2013 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Адрес редакции: 632387, Новосибирская область, г. Куйбышев, ул. Молодежная, д. 7. +7 (383 62) 51 616, E-mail: kon_ped_zam@mail.ru Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 10,7. Уч.-изд. л. 8,6. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 25.06.2026. Сайт журнала https://kf-journal.ru/
--	---

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Акопян А. М., Байкина Е. А.</i> Рейтинговая система оценки индивидуальных учебных достижений как средство работы учителя с одаренными детьми.....	5
<i>Амелина А. Э.</i> Изучение русских поэтических произведений на занятиях РКИ: опыт знакомства индийских студентов Медицинского института с жизнью и творчеством С. А. Есенина.....	17
<i>Катасонова Г. Р., Шкрум А. С.</i> Подготовка образовательного контента с использованием нейросетевых технологий для студентов медицинского вуза.....	25
<i>Ольховская Ю. И.</i> Литературная газета как форма внеурочной деятельности	35

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Аверкиева Г. В.</i> Проектирование цели и задач патриотического воспитания как теоретическая проблема и практическая задача.....	43
<i>Дудковская И. А.</i> Некоторые аспекты развития коммуникативных универсальных учебных действий	52
<i>Шерехова О. М.</i> Ранняя профориентация в контексте парадигмы непрерывного образования.....	61

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

<i>Кацап Н. П., Чистобаева А. Ю.</i> Обоснование и реализация специальных условий развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на основе комплексной диагностики	69
<i>Кузнецова Е. В.</i> Результаты экспериментального исследования по оптимизации эмоционального благополучия дошкольников средствами пластилинографии	80

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кузнецова Е. В.</i> Результаты экспериментального исследования по развитию социально-коммуникативной компетентности старших подростков средствами тренинговой работы.....	90
<i>Степанова Л. Н.</i> Тайм-менеджмент как средство развития саморегуляции студентов.....	102
<i>Тарасова О. А.</i> О готовности бакалавров педагогических вузов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	110

CONTENT

TECHNOLOGIES IN EDUCATION

<i>Akopyan A. M., Baikina E. A.</i> Rating system for assessing individual educational achievements as a means of teacher's work with gifted children	5
<i>Amelina A. E.</i> Studying Russian poetry in Russian as a foreign language classes: the experience of introducing Sergei Yesenin's life and work to the Indian students of medical institute	17
<i>Katasonova G. R., Shkrum A. S.</i> Preparation of educational content using neural network technologies for medical students	25
<i>Olkhovskaya J. I.</i> Literary Newspaper as a form of extracurricular activities.....	35

METHODOLOGY OF MODERN EDUCATION

<i>Averkieva G. V.</i> Development of goals and objectives of patriotic education of students as a theoretical problem and practical task	43
<i>Dudkovskaya I. A.</i> Some aspects of the development of communicative universal learning activities.....	52
<i>Sherekhova O. M.</i> Early career guidance in the context of the continuous education paradigm	61

PRE-SCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING

<i>Katsap N. P., Chistobaeva A. Yu.</i> Justification and implementation of special conditions for the development of coherent speech in senior preschool children with severe speech disorders based on comprehensive diagnostics.....	69
<i>Kuznetsova E. V.</i> Results of an experimental study on optimizing the emotional well-being of preschoolers using plasticineography	80

INTERDISCIPLINARY ISSUES OF MODERN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

<i>Kuznetsova E. V.</i> Results of an experimental study on the development of social and communicative competence of older adolescents through training work	90
<i>Stepanova L. N.</i> Time management as a means of developing students' self-regulation.....	102
<i>Tarasova O. A.</i> On the readiness of bachelors of pedagogical universities for professional work in inclusive education	110

Научная статья

УДК 373.5

Рейтинговая система оценки индивидуальных учебных достижений как средство работы учителя с одаренными детьми

Акопян Алина Мурадовна¹

Байкина Елена Анатольевна²

^{1,2}*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Волгоград, Россия*

Аннотация. Введение. Современное образование ставит перед собой цели выявить и всесторонне развить индивидуальные способности каждого ученика, в том числе одаренных детей. *Методология.* В статье уточнено понятие «детская одаренность», определены его сущностные характеристики, а также особенности работы школьного учителя с одаренными детьми. *Результаты исследования.* Разработана и апробирована рейтинговая система оценки учебных достижений обучающихся (по истории). *Заключение.* Работа подчеркивает потенциал рейтинговой системы оценки учебных достижений обучающихся, которая способствует выявлению и развитию уникальных способностей школьников, а также формированию индивидуальных подходов к обучению.

Ключевые слова: детская одаренность; педагогическая поддержка; рейтинговая система оценки учебных достижений

Для цитирования: Акопян А. М., Байкина Е. А. Рейтинговая система оценки индивидуальных учебных достижений как средство работы учителя с одаренными детьми // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 5–16.

Scientific article

Rating system for assessing individual educational achievements as a means of teacher's work with gifted children

Akopyan Alina Muradovna¹

Baikina Elena Anatolevna²

^{1,2}*Volgograd State Socio-Pedagogical University,
Volgograd, Russia*

Abstract. Introduction. Modern education aims to identify and comprehensively develop the individual abilities of every student, including gifted children. *Methodology.* The article

clarifies the concept of “children’s giftedness”, identifies its essential characteristics, and examines the specific aspects of a school teacher’s work with gifted students. *Research results.* A rating based system for assessing students’ academic achievements (in history) has been developed. The system has undergone expert review and has been successfully implemented in the educational process. *Conclusion.* The study emphasizes the potential of the rating based assessment system for academic achievements, which contributes to identifying and developing students’ unique abilities, as well as to forming individualized approaches to learning.

Keywords: children’s giftedness; pedagogical support; rating based system for assessing academic achievements

For citation: Akopyan A. M., Baikina E. A. Rating system for assessing individual educational achievements as a means of teacher's work with gifted children. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 2 (30), pp. 5–16.

Введение. В современном мире образовательные программы постепенно адаптируются под индивидуальные потребности и способности каждого обучающегося. Одной из групп школьников являются одаренные дети – дети, выделяющиеся среди сверстников яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в каком-то виде деятельности. Мы живем в мире стремительного развития технологий, науки и цифровизации, где особое значение приобретают поиск и поддержка одаренных детей, способных к инновационному мышлению и творческому подходу к решению задач. Такие дети в перспективе становятся ключевыми двигателями научно-технического прогресса и социально-экономического развития. Все это требует от педагогов новых подходов, компетенций и методов работы с одаренными школьниками.

Реализация образовательной политики Российской Федерации, учитывая сложившуюся тенденцию, находит отражение в нормативно-правовых документах (ФЗ № 273 «Об образовании», ФГОС общего образования, Указ Президента РФ № 607 «О мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности» и др.), которые направлены на предоставление различных форм поддержки одаренным детям.

Методология. Изучением детской одаренности и профессиональной компетенции учителя при работе с одаренными детьми занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Так, А. М. Матюшкин считал, что развитие одаренности у детей связано с раскрытием их творческого потенциала. В его понимании творчество – способ, который помогает детям расти и развиваться, как важное качество их психики [10]. Д. В. Лепешев в своих трудах подчеркивал важность создания учителем для одаренного ученика ситуации социального успеха и уверенности через индивидуальное обучение и воспитание, а также воспитание в ребенке способности адекватно оценивать свои достижения и поражения [9]. Н. С. Лейтес отмечает, что одаренными можно считать тех детей, выделяющихся яркими, выдающимися способностями либо имеющих большой потенциал в определенной деятельности, который на разных этапах жизни может резко обостряться и развиваться [2].

В своем исследовании будем придерживаться понятия одаренности как совокупности врожденных задатков и развивающихся когнитивных, творческих и личностных характеристик, обеспечивающих высокие достижения ребенка в одной или нескольких сферах деятельности. Известно, что задатки являются лишь основой, врожденным потенциалом, где закладывается дальнейшее развитие психологиче-

ских особенностей, напрямую зависящих от личностных качеств ребенка, характера, культурного фона.

Феномен одаренности очень индивидуален, но, несмотря на это, можно выделить ряд признаков и черт, характерных для большинства одаренных детей. Эти признаки исследователи объединяют в несколько групп: *когнитивные* (развитая память, речь, абстрактное мышление, способность быстро усваивать материал и устанавливать причинно-следственные связи); *творческие* (гибкость мышления, нестандартность решений, развитое воображение, оригинальность); *личностные* (самостоятельность, ответственность, критичность, эмоциональная чувствительность, перфекционизм); *мотивационные* (увлеченность определенными темами, настойчивость, интерес к сложным задачам); *социальные* (лидерские качества, коммуникативные навыки, легкость во взаимодействии со взрослыми) и *поведенческие* (быстрое выполнение задач, склонность к экспериментам, нетерпимость к рутине).

Одаренные дети характеризуются увлеченностью своей деятельностью. Данная черта является ключевой в их развитии. В процессе занятия деятельностью, вызывающей у них интерес, происходит активное формирование и совершенствование их способностей. При этом их мотивация не обусловлена чувством долга или стремлением к получению вознаграждения, а базируется на искренней любви к выбранной сфере деятельности [7].

Одаренность у детей проявляется в различных сферах и формах, поэтому исследователи выделяют несколько видов и классификаций этого феномена. Наиболее распространенной является классификация по сфере проявления способностей, в рамках которой выделяют:

- *интеллектуальную* одаренность (высокая способность к обучению, логическому мышлению и быстрому усвоению информации);
- *творческую* (гибкость мышления, способность к оригинальным решениям и развитому художественному воображению);
- *академическую* (учебную) (высокие достижения в отдельных школьных предметах);
- *художественную* (музыкальные, театральные или изобразительные способности);
- *спортивную* (выдающиеся физические данные и спортивные достижения);
- *социальную* (лидерские качества, способность организовывать и вдохновлять других).

Помимо сферы проявления исследователи выделяют и другие характеристики одаренности. Так, авторы «Рабочей концепции одаренности» под редакцией В. Д. Шадрикова и Д. Б. Богоявленской предложили рассматривать детскую одаренность по степени ее проявления и выделили понятия явной и скрытой одаренности. При явной одаренности способности ребенка очевидны для окружающих и проявляются в учебной или творческой деятельности. При скрытой же потенциал ребенка еще не реализован, а сам ребенок пока не сталкивался с задачами, позволяющими раскрыться его способностям [4].

Одаренный ребенок, несомненно, имеет потенциал для достижения выдающихся результатов на своем жизненном пути. Но, несмотря на это, такие дети чаще всего сталкиваются с рядом трудностей, что препятствует их полноценному развитию. Изучение описанного исследователями опыта позволяет условно разделить проблемы на три вида: психические, социальные, физиологические.

К психическим проблемам относят высокую чувствительность и эмоциональность, поскольку такие дети сильнее переживают неудачи и критику; перфекционизм и завышенные требования к себе, так как одаренные дети часто ставят перед собой недостижимые цели и разочаровываются, если не достигают идеала; завышенная или заниженная самооценка: ребенок может недооценивать свои способности или, наоборот, переоценивать их, что влияет на учебную и социальную мотивацию; эмоциональное выгорание как следствие постоянной нагруженной учебной и внеучебной деятельности. Ряд исследователей (А. О. Меликян, А. Р. Нуриева, Л. Х. Габитова) подчеркивают, что «важной особенностью одаренного ребенка является внутренний локус-контроль, который проявляется в том, что школьник берет ответственность на себя за результаты своей деятельности, он считает, что именно в нем самом кроется причина его неудач или удач» [11, с. 314]. Многими учеными был проделан анализ биографий гениальных людей, который позволил выделить такое явление, как «синдром бывшего вундеркинда» – специфический невроз, возникающий у людей, не имеющих возможности реализовать свои способности и обладающих постоянным желанием демонстрировать свои способности, непрерывно самоутверждаться за счет своих способностей.

Социальные трудности выражаются в проблемах в общении со сверстниками, так как ребенок может сильно выделяться интеллектуально, эмоционально или интересами, что мешает адаптации в коллективе. Социальное давление и зависть со стороны сверстников может вызывать конфликты. К физиологическим проблемам относят несоответствие физического развития умственным и творческим возможностям ребенка: такой ребенок чаще подвержен простудным заболеваниям, неловкий, медлительный, быстро устает от физической нагрузки [3].

Все трудности, с которыми сталкиваются одаренные дети, показывают, что родители и педагоги должны приложить максимум усилий для их поддержки и развития таких детей. Одаренные дети нуждаются в поддержке родителей и учителей, от их совместных усилий зависит, смогут ли эти дети развиваться и достигать успеха, или их потенциал останется нереализованным.

Учитель является важнейшей фигурой в жизни одаренного ребенка. Именно благодаря грамотным действиям со стороны педагога возможно раскрыть способности такого ученика, при этом учитель в этом отношении примеряет на себе ряд ролей: наставник, тьютор, мотиватор. Эти роли выражаются в положительной оценке достижений ребёнка, уважении к его идеям, обеспечении терпеливости и поддержки.

В. В. Альминдеров писал: «Учителя одаренных детей также должны быть одаренными. Они должны обладать такими качествами, как энтузиазм, сочувствие, широкие знания, зрелость и желание работать в команде» [1, с. 27]. Учитель должен предлагать одаренным учащимся подходящие виды творческой деятельности, направлять их и при этом создавать условия, в которых ученики смогут делать самостоятельные выводы и открытия.

В отличие от работы с обычными учащимися взаимодействие с одаренными детьми требует большей гибкости, интеллектуальной открытости и готовности воспринимать нестандартные идеи. Стиль общения педагога способен как стимулировать развитие одаренности, так и, напротив, ограничивать ее проявление, если взаимодействие построено на авторитарности или отсутствии эмоциональной отзывчивости, поскольку одаренные дети воспринимают учителя особенно тонко.

Эффективные взаимоотношения с одаренными детьми требуют от учителя высокой коммуникативной компетентности. Педагогу важно уметь распознавать инди-

видуальные особенности ребенка, поддерживать его интересы, поощрять инициативность и задавать вопросы, стимулирующие мыслительную активность. Важным условием является создание атмосферы интеллектуальной безопасности – среды, в которой ребенок не боится ошибаться, экспериментировать и предлагать необычные решения. По мнению А. В. Золотаревой, «эмпатия, уважение к индивидуальности и способность вести диалог на уровне познавательных потребностей ребенка становятся основой продуктивного взаимодействия» [8, с. 142].

Педагогическая практика показывает, что традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно гибкими для удовлетворения образовательных потребностей такой категории учащихся. В связи с этим возрастает необходимость поиска эффективных форм и механизмов педагогической поддержки, способных обеспечить условия для их интеллектуального и личностного развития.

Работа с одаренными детьми основывается на интеграции деятельностного и личностно-ориентированного подходов, поскольку именно их сочетание позволяет создать условия для полноценного раскрытия интеллектуального и творческого потенциала обучающихся, что выражается во включении учащихся в активную учебно-познавательную деятельность (анализ источников, проектные, исследовательские, дискуссионные и творческие задания) при одновременном учете их индивидуальных интересов, образовательных потребностей и темпа обучения, реализуемого через вариативность заданий и рейтинговую систему оценки, обеспечивающую построение индивидуальной образовательной траектории.

Комплексное использование современных форм и методов позволяет организовать обучение так, чтобы оно соответствовало индивидуальным возможностям ребенка, обеспечивало ему свободу выбора, возможность углубления интересов и проявления инициативы. Поэтому учителю необходимо организовать углубленное изучение содержания, предоставлять возможность выбора заданий. В таких условиях традиционная система оказывается недостаточной, поскольку позволяет оценивать лишь результат, но не процесс, не творческий подход, не интеллектуальную инициативу и не индивидуальную динамику развития ребенка.

В свою очередь, рейтинговая система учета и оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся позволяет фиксировать разнообразные достижения ученика. Так, рейтинг как система оценивания становится инструментом поддержки одаренного ученика, помогая учителю увидеть и зафиксировать не только конечный ответ, но и проявленные способности, а самому ребенку – видеть и осознавать свой рост, что повышает их мотивацию к обучению. Ю. В. Науменко определяет рейтинг как «метод упорядочивания обучающихся по занятым местам в зависимости от измеряемых учебных достижений» [12, с. 25]. «Балльно-рейтинговая система оценивания основана на более широком спектре критериев оценки достижений и учитывает индивидуальные особенности обучающихся» [5, с. 385]. По сути, это современная форма контроля учебных достижений, основанная на накоплении баллов за разные виды деятельности за определенный период. «Для успешного использования рейтинга от педагога требуется разработать шкалу, определяющую количество баллов за тот или иной вид деятельности во время учебных занятий и вне школы, связанный с соответствующей учебной дисциплиной» [6, с. 23].

Результаты исследования, обсуждение. На примере урока истории продемонстрируем, как такая система помогает выявить и развить творческий потенциал учащихся. Нами была разработана рейтинговая таблица оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся по истории для 5-го класса за четверть (табл.).

Таблица

Рейтинговой таблица оценки индивидуальных учебных достижений

Форма организации учебного процесса	Виды учебной работы	Макс. оценка в баллах за каждый вид учебной работы	Общее кол-во баллов по каждому виду
1	2	3	4
На уроках <i>Общее кол-во баллов: 20</i>	Устный, развернутый ответ по теме занятия. Участие в дискуссии	4	8
	Анализ разных видов источников (вещественные: археологические находки; письменные: древнеегипетские папирусы, приказы царей, своды законов, надписи, договоры между государствами, сочинения историков)	3	6
	Работа с картами у доски: • «Эволюция и расселение древнего человека»; • «Древнейшие центры цивилизаций»	3	3
	Кроссворд «Древний Египет. Возникновение и расцвет»	3	3
	Игра «Исторический детектив»	10	10
	Групповой проект: создание интерактивной ленты времени	3	3
	Дискуссионный клуб: «Правовая система древних государств» («Можно ли считать законы царя Хаммурапи справедливыми?»)	5	5
	Участие в интерактивной игре «Один день в первобытном обществе»	5	5
	Игра «Археологическая находка» (показ различных предметов древности, учащиеся определяют происхождение и предназначение предмета)	5	5
	Участие в экскурсии «Тайны семи чудес света»	3	3
	Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?» (на уроках обобщения)	5	5
	Ролевая игра «Герой эпохи» (участники игры делятся на группы, по ролям, отражающим разные социальные структуры Древнего Восточного общества. С помощью сценки ученики показывают права, обязанности, роль конкретных слоев в обществе)	5	5
Контроль в периоды рубежных срезов. <i>Общее кол-во баллов: 10.</i>	Бланковое тестирование по теме: «Первобытное общество»	5	5
	Бланковое тестирование по теме «Первые цивилизации»	5	5

Окончание табл.

1	2	3	4
Самостоятельная работа (домашняя работа). Общее кол-во баллов: 40.	Подготовка устного ответа на вопросы после параграфа	5	5
	Составление исторических таблиц, схем, кластеров	4	6
	Групповой творческий проект (доклад с тематикой на выбор: выдающаяся личность этого периода; событие изучаемого периода; интересные факты, дополняющие изучаемую тему)	10	10
	Индивидуальный творческий проект – доклад «Реконструкция бытовой жизни в Древнем Египте; Древнем Междуречье» (на выбор)	10	10
	Индивидуальный творческий проект «Рацион древнего человека» / «Мода в древнем мире»	10	10
	Конспект параграфа	3	3
	Эссе с тематикой на выбор	4	6
	Создание инфографики на тему: • Структура первобытного общества. • Первые цивилизации мира. • Как жили люди в Древнем Египте?	Три уровня оценки: Низкий: представлена только карта (3 б/общ. кол-во баллов: 3). Средний: представлена карта с пояснениями (5 б/общ. кол-во баллов: 5). Высокий: представлена карта с пояснениями и аналитическими выводами (10 б/общ. кол-во баллов: 10)	
Промежуточная аттестация за четверть/триместр Общее кол-во баллов: 30.	Устный зачет по всему разделу (Билет состоит из двух вопросов. Ответ ученика может включать: даты, термины, причинно-следственные связи особенности периода, персоналии)	20	20
ИТОГО: 100			

Рейтинговой таблица оценки индивидуальных учебных достижений

Наименование предмета: *История. Всеобщая история. История Древнего мира.*

Класс: 5.

Четверть/триместр: 1-я четверть.

Общая трудоемкость предмета в часах за период четверти/триместра: 16.

Количество уроков за четверть/триместр: 24.

Раздел предмета: Древний Восток.

Темы (содержание раздела):

Глава 1. Первобытное общество.

1. Древнейшие люди.

2. Первобытные охотники и собиратели.

3. Верования и искусство.

4. Возникновение земледелия.

5. Итоги главы.

Глава 2. Древний Восток.

6. Возникновение Древнеегипетского государства.
7. Общество Древнего Египта.
8. Расцвет Древнеегипетского государства.
9. Религия Древнего Египта.
10. Наука и искусство в Древнем Египте.
11. Возникновение первых государств в Древнем Междуречье.
12. Вавилонское царство.
13. Финикия.

Минимальный порог баллов текущей успеваемости: 50.

Максимальный порог баллов текущей успеваемости: 100.

Общее количество баллов промежуточной аттестации: 20.

Форма информирования учащихся о текущей успеваемости: электронный журнал, индивидуальная карта рейтинга, консультации учителя.

Частота информирования учащихся о текущей успеваемости: 1 раз в две недели.

Бонусы: +3 за досрочное выполнение задания; +5 баллов за подготовку творческого продукта высокого уровня; освобождение от устного зачета при наборе 90+ баллов; +10 баллов за участие в олимпиадах/конкурсах.

Штрафы: –3 балла за несвоевременную сдачу домашнего задания.

Шкала перевода баллов в традиционную систему оценки за четверть/триместр:

от 0 до 59 – «2»;

от 60 до 69 – «3»;

от 70 до 89 – «4»;

от 90 до 100 – «5».

В рейтинге предусмотрена возможность выбора заданий разного уровня сложности. В рамках самостоятельной работы ученик может выбрать: базовые задания (устные ответы на вопросы после параграфа, конспекты, составление таблиц и т. д.); задания повышенного уровня (участие в исторической дискуссии, подготовка развернутых ответов на вопросы), творческие задания (небольшие исследования на разные темы). Рейтинговая система оценки учебных достижений учащихся по истории для 5 класса, в том числе основывается на учете индивидуальных особенностей одаренных школьников, что делает ее эффективным инструментом педагогической поддержки.

Система учитывает баланс обязательных и вариативных заданий: обязательные составляют не менее 35 баллов, что обеспечивает базовый уровень подготовки, но остальная часть рейтинга дает одаренным детям пространство для самореализации, индивидуального выбора и углубления в тему.

Рейтинговая система в полной мере отвечает педагогическим задачам, которые были определены особенностями развития одаренных детей. Для рейтинговой системы характерно следующее.

- Вариативность, позволяющая ученику компенсировать слабые стороны другими формами активности. Виды учебной работы разделены на категории, каждая категория включает несколько видов работ, за которые начисляются баллы. Каждый вид работы имеет максимальный балл, что позволяет ученику самому распределить усилия. Бонусы же представляют собой добровольные виды активности, в которых ребенок сможет себя проявить. Данная особенность рейтинговой системы отвечает ключевой потребности одаренных детей в автономии, свободе выбора своей дея-

тельности. Возможность выбора снижает уровень эмоциональной перегрузки и одновременно усиливает внутреннюю мотивацию ученика.

- Разнообразие видов деятельности. На уроках истории учитель может применять множество форм работы (биографические мини-проекты, исторические сопоставления, подготовка презентаций, выполнение картографических работ, анализ источников). Ученик может получить баллы за аргументированное мнение, высказанное в ходе дискуссии, за анализ исторических источников, за уровневые творческие задания.

- Выбор собственного темпа освоения материала. Задания на самостоятельную работу имеют «окна» выполнения: ученик может выполнить работу заранее, в срок или со штрафом позже. Для одаренных детей это важно, поскольку многие из них работают либо очень быстро, либо, наоборот, медленно, если погружены в глубокий анализ, что создает условия для устойчивой познавательной деятельности.

- Постоянная прозрачная обратная связь, гласность результатов всех процедур контроля, предъявление единых требований ко всем обучающимся. Раз в две недели учитель сообщает ученикам набранные баллы и выгружает оценки в электронный журнал. Ребенок видит, сколько баллов он уже набрал, какие задания ему еще доступны и какой результат он может получить в конце четверти. Ученик «накапливает» достижения, а не «теряет» оценку за достижения, что позволяет ему видеть собственный прогресс, компенсировать ошибки дополнительными баллами. Такой механизм также особенно важен для одаренных учеников, склонных к перфекционизму: понятная структура и прозрачная система баллов снижают тревожность и позволяют адекватно прогнозировать собственный успех.

- Наличие системы бонусов. Дополнительные баллы за инициативу, участие в олимпиадах, выполнение творческих проектов способствуют формированию внутренней мотивации и поддерживает стремление одаренных учащихся к расширению круга познавательных интересов. Бонусы дают возможность получить признание за нестандартные формы активности, которые часто не вписываются в рамки традиционного урока.

- Организация индивидуальной образовательной траектории. Разнообразие позволяет каждому ученику проявить сильные стороны: аналитическое мышление, креативность, умение работать с большими объемами информации.

- Разнообразие творческих, аналитических, практических, исследовательских и других заданий. Таким образом, он работает не с «общей одаренностью», а с ее индивидуальными проявлениями.

- Создание основы для формирующего оценивания, поскольку позволяет не только фиксировать результат, но и отслеживать динамику развития ученика. У одаренных детей этот процесс может происходить скачкообразно, неравномерно.

Таким образом, разработанная рейтинговая система не просто соответствует критериям, но полностью отражает индивидуальные образовательные потребности одаренных детей: предоставляет выбор, автономию, расширенные возможности, дополнительное поле для творчества и объективную, гибкую оценку учебных достижений.

Апробация разработанной рейтинговой системы оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся была осуществлена в ходе прохождения учебной технологической по педагогике практики. В рамках практической деятельности данная рейтинговая таблица предложена учителю-предметнику в качестве инстру-

мента организации текущего и промежуточного контроля учебных достижений обучающихся.

Разработанная рейтинговая система получила положительную экспертную оценку со стороны учителя, который отметил ее методическую целесообразность, соответствие возрастным особенностям учащихся и требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, а также потенциал для индивидуализации образовательного процесса. Особо была подчеркнута возможность использования рейтинговой системы в работе с одаренными детьми, поскольку она обеспечивает вариативность учебных заданий, учитывает индивидуальный темп освоения учебного материала и способствует развитию учебной мотивации и рефлексивных навыков обучающихся.

Результаты апробации подтвердили практическую значимость и эффективность применения разработанной рейтинговой системы в образовательном процессе общеобразовательной организации.

Заключение. Таким образом, результаты исследования показывают, что сочетание современных методов работы с одаренными детьми и рейтинговой системы оценивания создают комплексную педагогическую модель, обеспечивающую целенаправленное развитие их способностей. Практическая работа учителя с одаренными детьми должна строиться на принципах индивидуализации, вариативности и поддержки инициативы учащихся, а рейтинговая методика является одним из эффективных инструментов реализации этих принципов в образовательном процессе.

Список источников

1. Альминдеров В. В., Тереза Гиза, Н. А. Завалко и др. Интеллектуальная и творческая одарённость. Междисциплинарный подход: монография. – 2-е изд. – М.: Научный консультант, 2024. – 220 с.
2. Бабаева Ю. Д., Лейтес Н. С., Марютина Т. М. и др. Психология одарённости детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 407 с.
3. Белова Е. С. Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать: пособие для воспитателей и родителей. – М.: Изд-во МПСИ: Флинта, 1998. – 144 с.
4. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс] // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-kontseptsiya-odarennosti> (дата обращения: 21.01.2026).
5. Ващенко Д. М., Мамонтова Т. С. О преимуществах использования балльно-рейтинговой системы оценивания в школе // Математическое и информационное моделирование: материалы Всероссийской конференции молодых ученых (Тюмень, 22–30 апреля 2025 г.). – Тюмень: ТюмГУ-Press, 2025. – С. 385–388.
6. Великова Л. Ю., Косиков А. В., Куликова Е. В. Из опыта создания и организации балльно-рейтинговой системы оценки образовательных результатов в школе // Научный альманах. – 2022. – № 7-1(93). – С. 21–28.
7. Гончарова Н. А., Абашиин А. А. Психологические особенности одарённых детей при реализации образовательного процесса в школе // Естественные и гуманитарные науки в современном мире: материалы VII Международной научно-практической конференции (Орёл, 16–18 мая 2024 г.). – Орёл: Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, 2024. – С. 322–328.
8. Золотарева А. В., Лекомцева Е. Н., Пикина А. Л. Педагогика. Тьюторское сопровождение одарённого ребёнка: учебное пособие для среднего профессионального образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 184 с.
9. Лепешев Д. В. Актуальные проблемы по организации работы с одарёнными и талантливыми детьми [Электронный ресурс] // НИР/S&R. – 2020. – № S3.1. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-po-organizatsii-raboty-s-odarennymi-i-talantlivymi-detmi> (дата обращения: 21.01.2026).

10. Матюшкин А. М. Одарённость и возраст: развитие творческого потенциала одарённых детей: учеб.-метод. пособие. – М.: Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 191 с.

11. Меликян А. О., Нуриева А. Р., Габитова Л. Х. Психологические особенности одарённости младших школьников // Вопросы педагогики. – 2021. – № 11-2. – С. 313–316.

12. Науменко Ю. В. Рейтинг учебных достижений как элемент здоровьесформирующего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – № 2. – С. 23–30.

References

1. Almindedov V. V., Giza T., Zavalko N. A. et al. *Intellectual and Creative Giftedness. An Interdisciplinary Approach*: monograph. 2nd ed. Moscow: Nauchnyi Konsultant Publ., 2024, 220 p. (In Russian)

2. Babaeva Yu. D., Leites N. S., Maryutina T. M. et al. *Psychology of Children's and Adolescents' Giftedness*. Ed. by N. S. Leites. Moscow: Akademiya Publ., 1996, 407 p. (In Russian)

3. Belova E. S. *Giftedness in Young Children: How to Discover, Understand, and Support*. Handbook for Educators and Parents. Moscow: MPSI Publ., Flinta Publ., 1998, 144 p. (In Russian)

4. Bogoyavlenskaya D. B. Working Concept of Giftedness. *Questions of Education*, 2004, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-kontseptsiya-odarennosti> (accessed: 11.01.2026). (In Russian)

5. Vaschenko D. M., Mamontova T. S. On the Advantages of Using a Point-Rating Assessment System in School. *Mathematical and Information Modeling*: Proceedings of the All-Russian Conference of Young Scientists, Tyumen, April 22–30, 2025. Tyumen: TyumGU-Press, 2025, pp. 385–388. (In Russian)

6. Velikova L. Yu., Kosikov A. V., Kulikova E. V. From the Experience of Creating and Organizing a Point-Rating System for Assessing Educational Outcomes at School. *Scientific Almanac*, 2022, no. 7-1 (93), pp. 21–28. (In Russian)

7. Goncharova N. A., Abashin A. A. Psychological Characteristics of Gifted Children in the Implementation of the Educational Process at School. In: *Natural and Human Sciences in the Modern World*: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, Orel, May 16–18, 2024. Orel: Orel State University named after I. S. Turgenev, 2024, pp. 322–328. (In Russian)

8. Zolotareva A. V., Lekomtseva E. N., Pikina A. L. *Pedagogy. Tutor Support for a Gifted Child*: A Textbook for Secondary Vocational Education. 2nd ed., rev. and suppl. Moscow: Yurait Publ., 2025, 184 p. (In Russian)

9. Lepeshev D. V. Actual Problems of Organizing Work with Gifted and Talented Children. *NIR/S&R*, 2020, no. S3.1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-po-organizatsii-raboty-s-odarennymi-i-talantlivymi-detmi> (accessed: 21.01.2026). (In Russian)

10. Matyushkin A. M. (ed.) *Giftedness and Age: Developing the Creative Potential of Gifted Children*: A Study and Methodological Guide. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 2004 (Voronezh: FGUP IPF Voronezh), 191 p. (In Russian)

11. Melikyan A. O., Nurieva A. R., Gabitova L. Kh. Psychological Characteristics of Giftedness in Primary Schoolchildren. *Issues in Pedagogy*, 2021, no. 11-2, pp. 313–316. (In Russian)

12. Naumenko Yu. V. Rating of Academic Achievements as an Element of Health-Forming Education. *Standards and Monitoring in Education*, 2006, no. 2, pp. 23–30. (In Russian)

Информация об авторах

А. М. Акопян, студентка 3-го курса Института исторического и правового образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия

Е. А. Байкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия.

Information about the authors

A. M. Akopyan, third-year student, Institute of Historical and Legal Education, Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia.

E. A. Baikina, Candidate in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia.

Поступила: 24.01.2026

Одобрена после рецензирования: 24.02.2026

Принята к публикации: 24.03.2026

Received: 24.01.2026

Approved after review: 24.02.2026

Accepted for publication: 24.03.2026

Изучение русских поэтических произведений на занятиях РКИ: опыт знакомства индийских студентов Медицинского института с жизнью и творчеством С. А. Есенина

Амелина Анастасия Эдуардовна¹

¹*Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия*

Аннотация. Введение. В статье рассматривается необходимость использования поэтического текста при обучении РКИ с целью ознакомления иноязычных студентов с национальной культурой. *Методология.* Для исследования результативности использования лирических текстов в методике преподавания РКИ был разработан тематический урок, посвященный жизни и творчеству С. А. Есенина, и проведено несколько занятий с иностранными студентами. *Результаты исследования.* Автор анализирует работу с лирическим произведением на примере стихотворения С. А. Есенина «Береза» и приходит к выводу, что поэтический текст является многофункциональным инструментом на занятиях по РКИ. *Заключение.* Установлено, что лирическое произведение предоставляет возможность иностранным студентам приобщиться к культурному наследию изучаемого языка, а также сформировать речевые навыки.

Ключевые слова: поэтический текст; лингвокультурологическая компетенция; русский язык как иностранный; Есенин

Для цитирования: Амелина А. Э. Изучение русских поэтических произведений на занятиях РКИ: опыт знакомства индийских студентов Медицинского института с жизнью и творчеством С. А. Есенина // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 17–24.

Scientific article

Studying Russian poetry in Russian as a foreign language classes: the experience of introducing Sergei Yesenin's life and work to the Indian students of medical institute

Amelina Anastasia Eduardovna¹

¹*Petrozavodsk State University,
Petrozavodsk, Russia*

Abstract. Introduction. The article discusses the necessity of using poetic texts in teaching Russian as a foreign language in order to familiarize foreign students with the national culture. *Methodology.* To investigate the effectiveness of using lyrical texts in teaching Russian as a foreign language, a thematic lesson dedicated to the life and work of Sergei Yesenin was developed, and several classes were conducted with foreign students. Research results. The author analyzes the work with a lyrical text on the example of S. A. Yesenin's

poem “Birch” and comes to the conclusion that a poetic text is a multifunctional tool in the classes on RKI. *Conclusion.* It is established that a lyrical work provides an opportunity for foreign students to get acquainted with Russian culture and form communication skills.

Keywords: poetic text; linguistic and cultural competence; Russian as a foreign language; Yesenin

For citation: Amelina A. E. Studying Russian poetry in Russian as a foreign language classes: the experience of introducing Sergei Yesenin’s life and work to the Indian students of medical institute. *Constructive Pedagogical Notes*, 2026, no. 2 (30), pp. 17–24.

Введение. Общеизвестно, что поэзия – это особый вид искусства, наполненный метафорами, скрытыми символами и глубокими образами. В поэзии мы находим отражение наших собственных чувств и мыслей, которые иногда трудно выразить на уровне повседневного общения. Поэтический текст, безусловно, интересен не только филологам, анализирующим языковые единицы, идею и композицию, но и тем представителям иностранной аудитории, кто занимается изучением языка и обогащением словарного запаса.

Лирические тексты являются образцами литературной речи, отображают особый взгляд поэта, представителя определенной картины мира, на современную ему реальность [9]. Очевидно, что поэтический текст сложен для понимания, поскольку отличается эмоциональностью, образностью, многогранностью, обилием средств выразительности и наличием подтекста [12].

В методике преподавания русского языка как иностранного активно используются художественные и поэтические тексты в качестве богатого дидактического материала, направленного на знакомство с принимающей культурой и обогащением словарного запаса. Работа с лирическими произведениями развивает языковые навыки и лингвокультурологическую компетенцию, повышает мотивацию к изучению языка.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы на примере фрагмента занятия, посвященного работе по знакомству с жизнью и творчеством С. А. Есенина, подтвердить необходимость использования лирических текстов в методике преподавания РКИ. Поэтический текст – это прекрасный инструмент для развития всех видов речевой деятельности и способ приобщения к национальной культуре изучаемого языка.

Методология. Для исследования результативности использования лирических текстов в методике преподавания РКИ был разработан тематический урок, посвященный жизни и творчеству С. А. Есенина, и проведено несколько занятий для индийской аудитории. Вначале иностранным студентам было предложено несколько предтекстовых заданий, направленных на подготовку к занятию и сбор информации, знакомы ли обучающиеся с одним из самых ярких представителей русской литературы – Сергеем Александровичем Есениным. Практика проведения данного исследования показала, что для индийских студентов-медиков имя поэта оказалось не знакомо, поэтому перед работой с лирическим произведением важно рассказать о жизненном пути С. А. Есенина, используя интерактивный формат. После подготовительной части можно перейти к знакомству с его творчеством. В частности, автором статьи рассмотрена методика работы со стихотворением «Берёза».

Вопрос использования поэтического текста на занятиях по РКИ рассматривали многие современные отечественные исследователи: Е. Г. Штырлина, Н. В. Кулиби-

на, Г. В. Улазаева, А. К. Хабдаева. Так, по мнению Л. В. Балакиревой, поэтический текст имеет свою специфику: его нельзя сократить или адаптировать, поскольку форма и содержание тесно связаны друг с другом. Задача преподавателя заключается в том, чтобы прокомментировать лингвострановедческий и лексический материал, подготовить наглядные примеры для предотвращения трудностей понимания лирического произведения [1]. Иллюстрация часто используется на занятиях по русскому языку как иностранному в качестве инструмента демонстрирующей семантизации – средства, с помощью которого можно объяснить значение новых слов, не прибегая к языку-посреднику. Так, использование наглядности является одним из способов демонстрации новой лексической единицы.

Без чтения художественной литературы невозможно понять культуру изучаемого языка, поэтому одной из важнейших задач в преподавании русского языка как иностранного является знакомство иностранных обучающихся с культурным наследием России, что возможно реализовать благодаря изучению поэзии [11]. Нельзя не отметить, что использование поэтических текстов на занятиях РКИ способствует развитию коммуникативных навыков, формированию лингвокультурологической компетенции [1], обогащению внутреннего мира, а также повышению мотивации и интереса к языку.

Для успешного и грамотного использования лирических произведений при обучении РКИ необходимо учитывать языковую ступень обучающихся, возраст, профессиональные интересы и направление их подготовки. Очевидно, что для иностранных студентов медицинских специальностей поэтический текст не будет представлять собой объект филологического анализа, поэтому необходимо сделать занятие практико-ориентированным и направленным на развитие языковых навыков. В контексте данной ситуации стихотворение также может выступать в качестве лингвокультурологического источника. По мнению О. Н. Русецкой, для полного восприятия текста необходимо не только знать лексику изучаемого языка, но и обладать фоновыми знаниями [9], которые включают в себя осведомленность о предметах и явлениях национальной культуры, о принятых нормах поведения, особенностях менталитета.

Фоновые знания могут также включать в себя сведения, необходимые для понимания аутентичных текстов: в частности, художественных произведений, которые отражают особенности культуры того или иного народа с его устоявшимися традициями и картиной мира. В качестве примера, благодаря которому представляется возможным получить фоновые знания об изучаемом языке, автор статьи рассматривает занятие-знакомство с жизнью и творчеством Сергея Александровича Есенина. Общеизвестно, что 3 октября 2025 г. в России отмечали 130-летие со дня рождения стихотворца Серебряного века русской литературы. К этому событию в Медицинском институте имени профессора А. П. Зильбера были приурочены тематические занятия, посвященные самобытному поэту.

Результаты исследования, обсуждение. На примере интерактивного занятия-знакомства с жизнью и творчеством С. А. Есенина мы рассмотрим, как можно успешно использовать поэтический текст на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами медицинских специальностей, мотивировать к изучению русскоязычной литературы. Важно отметить, что рассматриваемая разработка ориентирована на иноязычных обучающихся базового уровня.

По мнению Е. Н. Глебовой, важным условием для эффективной работы с лирикой является «поэтическая настроенность» иностранных студентов [3]. Так, в со-

ответственности с методикой в начале занятия выполняются подготовительные задания, способствующие дальнейшей работе с лирическим текстом. Преподаватель показывает фотографию С. А. Есенина и задает наводящие вопросы: «Кто это? Сколько лет? Когда он жил? Какая профессия? Какой характер?». Эти вопросы не только активизируют словарный запас по ранее изученным темам, но и создают некоторую интригу, что повышает интерес аудитории и сохраняет темп занятия.

Практика показывает, что, как правило, индийские студенты-медики не знакомы с творчеством Есенина, следовательно, не узнают его на фотографии. Однако это не препятствует дальнейшей работе и позволяет самостоятельно прийти к ответам. После того как обучающиеся высказали несколько предположений, преподаватель демонстрирует слайд, где даны следующие изображения: книга, перо, берёза и деревенский дом. По картинкам студентам необходимо составить предложения о том, что любил делать поэт. Стоит отметить, что данная конструкция вызывает трудности у индийской аудитории, поэтому обучающиеся часто говорят: «Я люблю гуляю/читаю/смотрю...» После слова «любить» мы наблюдаем спряжение второго глагола по первому лицу единственному числу, что приводит к грамматической ошибке. На основе подготовительного упражнения можно повторить рассматриваемое выражение и закрепить его использование на практике.

Итак, на основе картинок студенты составляют следующие предложения:

1. Он любил читать книги.
2. Он любил писать.
3. Он любил жить в деревенском доме.
4. Он любил смотреть на берёзу.

Студентам важно пояснить, что берёза – это дерево, которое является одним из символов России и имеет особое значение в творчестве Сергея Есенина, о чём мы будем говорить далее.

Таким образом, на основе полученных в интерактивном формате фактов иностранные обучающиеся смогли составить некоторое представление о поэте. После выполнения подготовительных заданий преподаватель показывает слайд с его именем и годами жизни. Чтобы познакомиться с биографией Сергея Есенина, необходимо разделить студентов на мини-группы. Каждой команде выдаются текстовые карточки, которые нужно расположить в таком порядке, чтобы в результате получилась история жизни поэта. Для индийских студентов характерен соревновательный дух, поэтому работа в группах их очень стимулирует и приводит к эффективной работе и хорошим результатам.

Таблица

Биография Сергея Есенина

Сергей Есенин родился 3 (третьего) октября 1895 (тысяча восемьсот девяносто пятого) года в селе Константиново. Его отец работал в Москве и редко видел семью. Родители хотели, чтобы их сын стал учителем. В 14 лет Сергей поехал в школу в другое село.	Во время учёбы Сергей начал писать стихи. Учителя говорили, что он очень талантливый. В 1912 (тысяча девятьсот двенадцатом) году Есенин переехал в Москву, чтобы работать.
В 1913 (тысяча девятьсот тринадцатом) году Сергей Есенин начал ходить на занятия в московский университет, а в 1914 (тысяча девятьсот четырнадцатом) были опубликованы первые стихотворения поэта.	В 1915 (тысяча девятьсот пятнадцатом) году Есенин приехал в Петроград (Санкт-Петербург), где он стал известным поэтом.

После того как все команды выполняют задание, преподаватель выводит на экран правильную последовательность карточек и просит каждую группу рассказать об одном периоде из жизни Сергея Александровича Есенина. Для проверки понимания прочитанных мини-текстов и закрепления новой информации проводится игра «Правда или ложь?» Преподаватель показывает на слайде несколько утверждений, основанных на биографии поэта, и просит выбрать, что является правдой, а что – ложью.

Например:

1. Сергей Есенин родился в 1890 году (неправда).
2. Поэт любил писать о русской деревне (правда).

Такой формат знакомства с биографией привносит элемент интерактивности и как результат больше вовлекает студентов в образовательный процесс, давая возможность самим прийти к ответу и лучше усвоить новый материал. В конце первой части занятия, посвященной знакомству с жизненным путем С. А. Есенина, преподаватель включает видео, где студенты могут увидеть уникальные кадры из жизни поэта и прикоснуться к настоящей истории, что «очеловечивает» образ стихотворца и делает его ближе к иностранной аудитории.

Во второй части занятия студенты погружаются в творчество Сергея Есенина и вместе с преподавателем читают известное стихотворение «Берёза». Перед началом работы с поэтическим текстом изучается визуальный словарь, составленный преподавателем на основе текста стихотворения. В этом словаре иностранная аудитория знакомится с новыми словами, которые сопровождаются иллюстрациями без перевода. В методике преподавания РКИ наглядная (демонстрирующая) семантизация часто используется для объяснения новых слов, поскольку способствует осмыслению информации и лучшему запоминанию. В стихотворении «Берёза» главные образы создаются с помощью существительных, поэтому для визуального словаря были выбраны следующие лексические единицы: ветка, серебро, заря, снежинка, огонь, тишина, бахрома.

Особое внимание следует уделить главному символу стихотворения – берёзе, чей образ наполнен в сознании русского человека глубокими смыслами и обозначает духовную связь с родиной. Для С. А. Есенина образ берёзы является одним из главных в его лирике, символизирует любовь к России, чистоту и некоторую тоску по уходящей жизни. Таким образом, тексты русских поэтов можно считать феноменом национальной культуры [10].

После выполнения предтекстового задания преподаватель дважды читает стихотворный текст и просит студентов обратить внимание на произношение новых слов и интонацию, создающую неторопливое настроение стихотворения. Затем обучающиеся читают построчно, стараясь сохранить ритм и атмосферу «Берёзы».

Когда практика чтения стихотворения завершена, преподаватель в качестве послетекстовых заданий предлагает несколько вопросов для обсуждения и проверки понимания стихотворения Сергея Есенина:

1. О чём или о ком стихотворение «Берёза»?
2. Какой сезон описан в стихотворении?
3. В этом стихотворении есть снег? А вам нравится снег?
4. Какого цвета берёза?
5. В этом стихотворении громко или тихо?
6. Какое настроение у стихотворения?
7. Вам нравится это стихотворение? Почему?

Благодаря вопросам у студентов формируется понимание идеи и настроения стихотворения, что очень важно при работе с поэзией. В качестве дополнительных заданий можно также попросить обучающихся прочитать стихотворение с разной интонацией, нарисовать подходящий к лирическому тексту рисунок, провести конкурс на лучшую творческую работу.

Заключение. Иноязычный поэтический текст особенно сложен для восприятия и интерпретации, поскольку отличается образностью, наличием подтекста, часто нестандартным построением предложений, что значительно затрудняет его понимание. Для облегчения работы иностранной аудитории с любым лирическим текстом необходимо поэтапно выполнить определенные задания:

- 1) изучить социокультурный фон поэтического текста (биографию писателя, контекст эпохи);
- 2) разобрать и прокомментировать новые слова с использованием средств наглядной семантизации;
- 3) прочитать стихотворение;
- 4) обсудить вопросы на основе прочитанного.

Таким образом, только в совокупности всех этапов на занятии, построенном на основе лирического стихотворения, достигаются поставленные задачи: знакомство иностранных обучающихся с русской культурой, приобщение к иноязычному наследию и, как следствие, более глубокое понимание картины мира изучаемого языка. Как справедливо отмечает Т. Г. Михайлова, на начальном этапе изучения языка важно сформировать и поддержать интерес к языку, создать позитивную атмосферу, способствующую более вдумчивому усвоению материала и устранению эмоционального дискомфорта [8].

Нельзя не упомянуть, что на занятиях по РКИ с использованием лирических произведений происходит расширение словарного запаса, развитие навыков чтения и чувства ритмико-интонационной системы русского языка, формирование лингвокультурологической компетенции, выполнение разнообразных видов заданий: фонетических, лексических, творческих. Благодаря поэтическому тексту иностранные студенты вступают в межкультурный диалог, становясь его равноправными участниками.

Поэтическое творчество дает возможность выйти за рамки повседневных занятий, стать мотивацией к изучению языка, привить любовь к иноязычной культуре и раскрыть важные аспекты русской культуры. В частности, на основе стихотворения С. А. Есенина «Берёза» иностранные студенты знакомятся с характерными для России образами и символами, что плавно подводит к всегда актуальной теме родины и любви, объединяющей представителей всех языков и национальностей.

Важно помнить, что любой лирический текст представляет определенные трудности для иностранных обучающихся, поскольку обладает образностью, эмоциональностью и содержит во многом субъективное восприятие действительности автором, что во многом затрудняет его понимание. Задача преподавателя РКИ заключается в том, чтобы подготовить необходимую экстралингвистическую почву, донести идеи поэта доступными средствами до своей аудитории и помочь прочувствовать красоту и образность изучаемого языка.

Список источников

1. Балакирева Л. В. Роль поэтических произведений в процессе овладения иноязычной культурой // Актуальные вопросы исследования и преподавания родных

языков и литератур: Сборник материалов Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 16 ноября 2019 г.). – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2020. – С. 191–193.

2. В мире русской поэзии: учебное пособие: в 2 ч. Ч. 2/ сост. И. И. Толстухина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 292 с.

3. Глебова Е. Н. Методика работы с поэтическими произведениями при обучении русскому языку как иностранному // Язык и текст. – 2016. – № 3 (2). – С. 54–61.

4. Кулибина Н. В. Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя // Мир русского слова. – 2001. – № 1. – С. 57–64.

5. Кулибина Н. В. Читаем стихи русских поэтов. – СПб.: Златоуст, 2008. – 96 с.

6. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. – СПб.: Златоуст, 2015. – 224 с.

7. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.

8. Михайлова Т. Г. Использование поэтического микротекста в обучении русскому языку как иностранному // Текст: филологический, социокультурный, религиозный и методический аспекты: материалы V Международной научной конференции / отв. ред. Б. В. Тюркин, И. А. Измestьева, М. Г. Лелявская. – Тольятти, 2015. – С. 366–370.

9. Русецкая О. Н. Текст как компонент обучения иностранным языкам // Вестник Амурского государственного университета. – 2011. – Вып. 52. – С. 139–142.

10. Стурикова М. В. Использование художественных текстов русских поэтов на занятиях с инофонами [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 10. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/10/58471> (дата обращения: 26.01.2026).

11. Улазаева Г. В., Хабдаева А. К. Об изучении поэтических текстов на уроках по русскому языку как иностранному // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 4. – С. 92–96.

12. Штырлина Е. Г. К вопросу об изучении поэтических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение: материалы междунар. научно-практической конференции (Казань, 16–18 ноября 2016 г.) / под общ. ред. Т. Г. Бочиной, А. Ш. Юсуповой, Л. Р. Ахмеровой. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2016. – С. 228–232.

References

1. Balakireva L. V. The role of poetic works in the process of mastering a foreign language culture. *Current issues in the research and teaching of native languages and literatures*: Collection of materials from the International scientific and practical conference, Cheboksary, November 16, 2019. Cheboksary: Publishing House “Sreda” Publ., 2020, pp. 191–193. (In Russian)

2. *In the World of Russian Poetry*: A Study Guide in 2 Parts. Part 2. Compiled by I. I. Tolstukhina. 2nd edition, revised and expanded. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University, 2018, 292 p. (In Russian)

3. Glebova E. N. Methodology of Working with Poetic Works in Teaching Russian as a Foreign Language. *Language and Text*, 2016, no. 3 (2), pp. 54–61. (In Russian)

4. Kulibina N. V. Artistic Discourse as the Actualization of a Literary Text in the Reader's Mind. *The World of the Russian Word*, 2001, no. 1, pp. 57–64. (In Russian)

5. Kulibina N. V. *Reading Poems by Russian Poets*. Saint Petersburg: Zlatoust Publ., 2008, 96 p. (In Russian)

6. Kulibina N. V. *Why, what, and how to read in a lesson*. St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2015, 224 p. (In Russian)

7. Lotman Yu. M. *Inside the Thinking Worlds. Man – Text – Semiosphere – History*. Moscow: Languages of Russian Culture, 1996, 464 p. (In Russian)

8. Mikhailova T. G. The Use of Poetic Microtext in Teaching Russian as a Foreign Language. *Text: Philological, Sociocultural, Religious, and Methodological Aspects: Proceedings of the Fifth International Scientific Conference*. Ed. by B. V. Tyurkin, I. A. Izmaytyeva, and M. G. Lelyavskaya. Tolyatti, 2015, pp. 366–370. (In Russian)

9. Rusetskaya O. N. Text as a Component of Foreign Language Teaching. *Bulletin of the Amur State University*, 2011, Issue 52, pp. 139–142. (In Russian)

10. Sturikova M. V. Using the Artistic Texts of Russian Poets in Classes with Foreigners. Electronic resource. *Modern Scientific Research and Innovations*, 2015, no. 10. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/10/58471> (accessed: 26.01.2026). (In Russian)

11. Ulazayeva G. V., Khabdayeva A. K. On the Study of Poetic Texts in Russian as a Foreign Language Lessons. *Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society*, 2021, no. 4, pp. 92–96. (In Russian)

12. Shtyrlina E. G. On the issue of studying poetic texts in classes on Russian as a foreign language. E. G. Shtyrlina. *Languages of Russia and neighboring countries as foreign: teaching and learning: Proceedings of the International scientific and practical conference* (Kazan, November 16–18, 2016). Edited by T. G. Bochina, A. Sh. Yusupova, L. R. Akhmerova. Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2016, pp. 228–232. (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: 20.01.2026

Одобрена после рецензирования: 20.02.2026

Принята к публикации: 20.03.2026

Received: 20.01.2026

Approved after review: 20.02.2026

Accepted for publication: 20.03.2026

Подготовка образовательного контента с использованием нейросетевых технологий для студентов медицинского вуза

Катасонова Галия Рузитовна¹

Шкрум Алиса Сергеевна²

¹Санкт-Петербургский государственный университет
Телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича,
Санкт-Петербург

²Санкт-Петербургский государственный
педиатрический медицинский университет,
Санкт-Петербург

Аннотация. Введение. В статье представлен обзор современных сервисов искусственного интеллекта, предназначенных для разработки образовательного контента для студентов медицинского вуза. *Методология.* Рассматриваются практические аспекты использования нейросетей для генерации учебных наглядных материалов: создания алгоритмических схем, проектирования структур презентаций, разработки фондов оценочных средств (тестов и клинических задач). *Результаты исследования.* Особое внимание уделяется оптимизации затрат рабочего времени преподавателя и необходимости экспертной медицинской валидации сгенерированного контента. Описываются ИИ-инструменты (автоматические переводчики, генераторы контента, платформы для создания визуальных материалов, адаптивные обучающие системы), которые могут значительно улучшить процесс обучения как российских, так и иностранных студентов, имеющих на первоначальном этапе обучения минимальный словарный запас русского языка. *Заключение.* Проводится анализ возможностей интеграции технологий искусственного интеллекта, встроенных в корпоративный мессенджер МАХ в рабочий процесс преподавателя медицинского университета.

Ключевые слова: сервисы; искусственный интеллект; медицинский вуз; образовательный контент; иностранные студенты; мессенджер МАХ; стоматология

Для цитирования: Катасонова Г. Р., Шкрум А. С. Подготовка образовательного контента с использованием нейросетевых технологий для студентов медицинского вуза // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 25–34.

Preparation of educational content using neural network technologies for medical students

Katasonova Galiya Ruzitovna¹

Shkrum Alisa Sergeevna²

¹*Saint Petersburg State University of Telecommunications named after prof. M. A. Bonch-Bruевич, Saint Petersburg*

²*Saint Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg*

Abstract. Introduction. This article presents an overview of modern artificial intelligence (AI) services designed for developing educational content for medical students. **Methodology.** It examines the practical aspects of using neural networks to generate educational visual materials: creating algorithmic schemes, designing presentation structures, and developing assessment tools (tests and clinical tasks). **Research results.** Particular attention is paid to optimizing instructor time and the need for expert medical validation of generated content. AI tools (automatic translators, content generators, visual materials creation platforms, adaptive learning systems) that can significantly improve the learning process for both Russian and international students with a minimal Russian vocabulary at the initial stage of their studies are described. **Conclusion.** The article also analyzes the potential for integrating AI technologies embedded in the MAX corporate messenger into the workflow of medical instructors.

Keywords: services; artificial intelligence; medical university; educational content; international students; MAX messenger; dentistry

For citation: Katasonova G. R., Shkrum A. S. Preparation of educational content using neural network technologies for medical students. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 2 (30), pp. 25–34.

Введение. Современное медицинское образование характеризуется большим ростом объема профильной информации, который предполагает разработку и совершенствование методов, моделей и средств обучения [11]. Обновление клинических рекомендаций, появление новых методов диагностики и протоколов лечения требуют от преподавателя медицинского вуза непрерывной актуализации учебных материалов [3].

Традиционный процесс подготовки к лекциям и практическим занятиям (поиск актуальных данных, структурирование, визуализация, составление клинических задач) занимает много времени, которое могло бы быть направлено на научно-исследовательскую работу или непосредственное взаимодействие со студентами и их потенциальными пациентами.

Кроме этого, с каждым годом растет количество иностранных студентов, обучающихся в российских медицинских вузах, где одной из главных проблем является языковой барьер, значительно затрудняющий процесс обучения.

Основными трудностями для студентов-медиков с минимальным запасом русских слов являются следующие.

- Терминологический шок – одновременное усвоение новой научной концепции и ее названия на русском языке. Например, для темы «пульпит» нужно понять пато-

физиологию, а также запомнить слова «дентинные канальцы», «гиперемия», «экссудат» [2].

- Потеря контекста – студент может знать общее значение слова «кровь», но не понимать сочетаний «кровавой сгусток» или «коллатеральное кровообращение» при прослушивании лекции.

- Скорость подачи – на практическом занятии по хирургической стоматологии преподаватель не может останавливаться для длительных объяснений каждого термина, рискуя не уложиться по времени в учебную программу.

Методология. Современные сервисы на базе искусственного интеллекта (ИИ) становятся практическим решением этой проблемы, которые, в первую очередь, позволяют преподавателю подготовить адаптированные под иностранных студентов раздаточные материалы [6].

Медицинские знания насыщены сложными алгоритмами: каскад свертывания крови, патогенез шока, алгоритмы сердечно-легочной реанимации (BLS/ACLS), которые лучше запоминаются в визуальном графическом представлении, но рисовать алгоритмы вручную в редакторах долго и неудобно. Внедрение искусственного интеллекта в образовательную среду предлагает эффективное решение данной проблемы.

Особый интерес представляет использование нейросетей, интегрированных непосредственно в повседневные рабочие инструменты, такие как корпоративный мессенджер MAX. Использование единой платформы для коммуникации и генерации контента снижает когнитивную нагрузку на преподавателя и позволяет создавать качественные дидактические материалы в режиме «одного окна», в котором можно разрабатывать большое количество методических обучающих материалов (лекции, семинары, тесты, презентации). В итоге использование таких комплексных инструментов, как мессенджер MAX с его встроенными нейросетями, позволяет упростить рутинную работу: генерация презентаций, составление тестов и создание наглядных диаграмм теперь могут занимать значительно меньше времени и сэкономленные часы позволяют преподавателям уделять больше времени общению со студентами у постели больного, передаче личного клинического опыта и воспитание врачебной эмпатии.

Мессенджер MAX представляет собой не просто средство корпоративной связи, а полноценное рабочее пространство, оснащенное встроенными большими языковыми моделями (LLM) [10]. У преподавателя медицинского вуза появляется возможность сразу через окно чата формулировать запросы (промпты) на создание, редактирование и форматирование учебного контента, выполнять рутинную работу по структурированию разнообразных данных. Медицинские дисциплины (стоматология, патологическая анатомия, фармакология, нормальная физиология, клинические профили) лучше понимаются студентами через визуализацию, так как понимание патогенеза заболеваний или механизм действия лекарственных препаратов лучше всего усваивается через блок-схемы и алгоритмы [5].

Результаты исследования, обсуждение. Популярные сервисы ИИ условно распределяются на группы:

- 1) генерация текста;
- 2) генерация изображений;
- 3) создание видео и анимаций;
- 4) подготовка презентаций;
- 5) разработка тестов;

- 6) AI-переводчики;
- 7) обработка данных.

1. Основными генеративными российскими моделями для подготовки учебного материала являются YandexGPT и GigaChat, помогающие в написании сценариев клинических ролевых игр, генерации задач для студентов и многое другое. Для персонализации учебных траекторий [1] и адаптации последовательности изучения тем (от анатомии зубов к кариесологии, затем к эндодонтии) в зависимости от прогресса студента преподавателями используется специализированная образовательная платформа Knewton Alta [9].

2. Для создания 3D-моделей зубов, челюстей для виртуального практикума, визуализации stages of caries development, периодонтита, генерации схем работы инструментов и установления последовательности действий при препарировании кариозной полости как инструкции для работы в командах [7] используется сервис генерации изображений Midjourney.

3. Сервис ИИ для создания видео и анимаций Runway способен превращать текстовые описания процедур (например, «техника пломбирования корневых каналов») в короткие анимированные ролики с ключевыми этапами на необходимых языках. Платформа для симуляций и виртуальных пациентов Touch Surgery может создавать динамических виртуальных пациентов, реагирующих на действия студента (диагностические вопросы, выбор лечения), что является хорошим инструментом для подготовки к клинической работе [12].

4. Для подготовки презентаций иностранными студентами используются популярные программы ИИ Gamma или Tome, промпты формулируются на английском/арабском/французском/китайском языке: «Anatomically accurate 3D model of a molar tooth cross-section, showing pulp chamber, root canals and dentin tubules, educational style, white background» / «Modèle 3D anatomiquement précis d'une coupe transversale de molaire, montrant la chambre pulpaire, les canaux radiculaires et les tubules dentinaires, style pédagogique, fond blanc». Полученная схема встраивается в слайд и подписывается терминами на двух необходимых языках [8]. Для генерации изображений используются DALL-E или Midjourney.

5. Оценка знаний студентов включает устный опрос, письменные работы, тестирование. Создание тестов – довольно ресурсоемкая задача, так как разработанные тесты быстро устаревают и «сливаются» студентами в сеть. Нейросеть в МАХ способна учитывать заданные параметры пациентов (возраст, сопутствующие патологии, лабораторные показатели), создавая реалистичные клинические сценарии, требующие от студента не просто зубрежки, а клинического мышления.

ИИ-модели оценивают текстовые ответы студентов на вопросы по клиническому мышлению, не только по формальной правильности, но и логичности построения мысли и отслеживают, какие темы вызывают наибольшее количество ошибок, предупреждая преподавателя о необходимости дополнительного объяснения или разработки новых материалов. Чат-боты, интегрированные в учебные платформы, могут отвечать на частые вопросы студентов, особенно иностранных, по терминологии или базовым процедурам в круглосуточном режиме.

6. Для иностранных студентов удобно использовать AI-переводчики с режимом «академический/медицинский перевод».

Оперативную помощь иностранным студентам во время практических занятий можно оказывать посредством установки на планшет или телефон приложений

с мгновенным переводом через камеру: Google Translate, Yandex Translate. Студент, не понимающий термина в учебнике или на схеме, наводит камеру на экран и принимает перевод. Для аудиопомощи используется голосовой переводчик SayHi, с помощью которого произносится фраза на русском языке: «Это временная пломба из искусственного дентина», и студент может прослушать перевод на его родном языке.

7. Для структурирования и адаптации учебного контента для лучшего понимания и усвоения материала используется генеративная модель Claude, которая перерабатывает сложный материал более простым языком, разделяет его на логические шаги и добавляет аналогии. Кроме этого, в сервисах ChatGPT, Gemini разрабатываются клинические сценарии и case-studies, позволяющие генерировать гипотетические истории болезни пациентов с разной симптоматикой, подходящие при обучении диагностике. Для подготовки вопросов для самопроверки и экзаменов в вышеперечисленных программах автоматически создаются тесты разных типов (множественный выбор, открытые вопросы) по заданной теме с учетом уровня сложности [8].

Методология использования сервисов ИИ

1. Пример практического применения в медицинском вузе иностранными студентами стоматологического факультета с использованием ИИ-сервисов. Задача: разработать модуль по теме «Эндодонтическое лечение моляров» для студентов из Китая.

Решение:

- Языковая адаптация – исходный текст лекции обрабатывается настроенной моделью нейронного машинного перевода NMT для точного перевода. ChatGPT используется для создания расширенного глоссария: каждый термин («пульпа», «апикальное сужение», «гуттаперча») получает определение, перевод на китайский, иллюстрацию и пример использования в клинической фразе.

- Генерация контента – Claude или другая специализированная программа ИИ разбивает лекцию на микромодули: «Анатомия пульпы моляра», «Инструменты для эндодонтии», «Последовательность действий». Для каждого модуля генерируется краткий текст, список ключевых пунктов и набор простых вопросов для проверки понимания.

- Визуализация – сервис Midjourney (по специальному промпту) или медицинский ИИ создает серию изображений: сравнительная анатомия пульпы моляра и резца, схематичное изображение этапов раскрытия полости доступа и последовательность работы.

- Интерактивность и оценка – платформа Kahoot! (с элементами ИИ) создает интерактивный квест, где студент должен виртуально «выбрать» правильный инструмент для каждого этапа лечения. ИИ анализирует ошибки и предлагает дополнительные объяснения, если студент трижды выбирает неправильный вариант ответа.

2. Для перевода на нужный язык в сервисе DeepL для иностранных студентов подготавливается текст лекции на русском, затем производится и создается с помощью другого сервиса ИИ (ChatGPT, Gemini) глоссарий по простому промпту: «Создай глоссарий из 20 ключевых терминов по теме “Остеомиелит челюстей”».

Для каждого термина выполни:

- 1) перевод на английский / арабский / французский / китайский,
- 2) простое определение на целевом языке,
- 3) визуальную аналогию (например, секвестр – как отмерший кусок кости, который организм отторгает, как занозу)».

3. Пример работы нейросети, встроенной в МАХ, способной по запросу преподавателя переводить сложные медицинские тексты (например, клинические рекомендации Минздрава РФ) в логические цепочки. Преподаватель создает промпт:

«Создай пошаговый алгоритм оказания неотложной помощи при анафилактическом шоке для студентов 4 курса в формате кода Mermaid».

Полученный код легко конвертируется в графическую схему, где ИИ успешно генерирует дифференциально-диагностические таблицы, сравнивая, например, вирусные и бактериальные пневмонии по ряду клинических и лабораторных признаков.

4. Для разработки диаграмм удобно использовать встроенные в MAX нейросети, поддерживающие генерацию кода, в том числе синтаксиса Mermaid. Формируется промпт: «Создай блок-схему алгоритма действий врача при анафилактическом шоке с помощью кода Mermaid», полученный код легко визуализируется в современных редакторах (рис.).

5. С помощью российского мессенджера MAX преподаватель может генерировать уникальные варианты тестов перед каждым занятием. Пример запроса в MAX: «Сгенерируй 5 клинических задач в формате USMLE по теме: “Осложнения сахарного диабета”. К каждой задаче дай 5 вариантов ответа, укажи один правильный и напиши подробное объяснение, почему остальные ответы неверны».

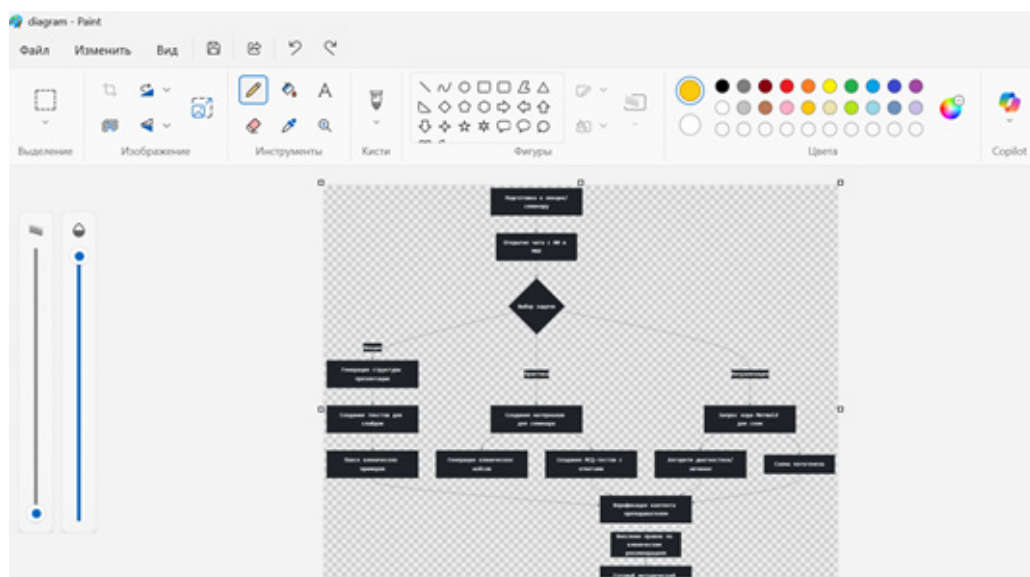


Рис. Окно программы Paint

Эффективность использования сервисов ИИ напрямую зависит от качества исходных учебных материалов, на которых он обучается. Из этого следует, что преподаватель должен создать собственную базу хорошо структурированных лекций в виде презентаций, иллюстрированных семинаров, спроектированных сайтов, рекламных объектов и протоколов [4], что в дальнейшем при актуализации учебного материала сэкономит время на 60–70 %.

При использовании ИИ для генерации клинических случаев необходимо избегать создания нереалистичных примеров, и, соответственно, все материалы должны проверяться на соответствие актуальным медицинским стандартам. Необходи-

мо начинать с пилотных проектов – адаптации одного сложного модуля для одной группы российских/иностранных студентов, оценить результаты (успеваемость, уровень понимания, удовлетворенность) и дальше уже использовать для большего количества студентов.

Основными вопросами, которые необходимо решать по мере использования инструментов ИИ, являются:

- 1) поиск баланса между полнотой информации и ее доступностью, структурированием данных и выделением наиболее значимых аспектов;
- 2) подготовка и адаптация студентов к быстро меняющимся технологиям;
- 3) грамотная интеграция технологий ИИ в образовательный процесс для мотивации и раскрытия разносторонних способностей студентов.

Несмотря на возможности нейросетей, каждый преподаватель должен помнить о следующих моментах при работе с ИИ:

1. Галлюцинации ИИ – нейросети могут генерировать несуществующие ссылки на литературу или искажать дозировки препаратов. Любой медицинский контент, выданный мессенджером МАХ или другим ИИ, должен проходить строгую верификацию преподавателем.

2. Конфиденциальность данных (врачебная тайна) – при генерации клинических задач на основе реальных случаев категорически запрещено вводить в чат ИИ персональные данные пациентов (ФИО, точные даты госпитализации, номера историй болезни), то есть данные должны быть деперсонализированы.

3. Проблема плагиата – студенты также активно используют ИИ, следовательно, задача преподавателя чаще менять формат оценивания: переходить от рефератов к устным собеседованиям по сгенерированным клиническим задачам или практической демонстрации навыков в симуляционном центре.

Стремительное внедрение ИИ породило и определенные проблемы:

1) участились случаи плагиата, вузы вынуждены внедрять детекторы AI-контента (например, Turnitin) и пересматривать критерии оценивания, выполненных курсовых и дипломных студентами работ;

2) возникает риск девальвации критического мышления – зависимость от готовых решений может снижать способность к самостоятельному анализу;

3) ограничение творчества и проблемы с достоверностью информации;

4) снижение критического мышления и мотивации к обучению;

5) вопросы конфиденциальности и защиты данных;

6) проблемы с авторскими правами;

7) сохраняется цифровое неравенство – не все имеют доступ к передовым инструментам.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс требует взвешенного подхода, учитывающего не только технологические возможности практического применения, но и этические аспекты и проявленные проблемы.

Заключение. Будущее качественного и эффективного медицинского образования принадлежит тем преподавателям, которые научатся гармонично сочетать свой клинический опыт, знания и практические навыки с использованием искусственного интеллекта для разработки образовательного контента и оценки текущих знаний студентов. Инновации, вызванные применением ИИ в образовательной среде, постепенно приведут к пересмотру традиционных подходов и будут способствовать более персонализированному подходу к обучению, учитывающему индивидуаль-

ные потребности и способности каждого студента. Это, в свою очередь, изменит роль преподавателя, превращая его из традиционного лектора в наставника и координатора учебного процесса, использующего ИИ как дополнение к преподавательским методикам.

Сервисы искусственного интеллекта и традиционные программы обладают практически одинаковыми характеристиками:

- тип задач, которые они решают (алгоритм диагностики, протоколы лечения, генерация логотипов, создание макетов сайтов, улучшение изображений, автоматизация создания контента и т. д.);
- функциональность (возможности настройки, степень контроля пользователя, интеграция с другими инструментами);
- качество результатов (реалистичность, креативность, соответствие требованиям);
- удобство использования (интерфейс, кривая обучения);
- стоимость (бесплатные планы, подписки, цены за использование);
- целевая аудитория (студенты, пациенты, дизайнеры, маркетологи, предприниматели, новички);
- модель машинного обучения (генеративные сети, алгоритмы классификации и т. д.);
- доступ к API (для интеграции с другими приложениями и платформами).

Внедрение ИИ в образовательную среду должно опираться на комплексный подход, принимая во внимание технологические, этические и социальные факторы.

Применение сервисов искусственного интеллекта для разработки образовательного контента студентам медицинских вузов дает возможность создать персонализированную, интерактивную и языково-дружественную среду обучения. Это не только повышает академическую успеваемость, но и способствует более глубокому пониманию профессии, снижает стресс от погружения в сложную языковую и профессиональную среду.

Список источников

1. Арзуманян Ю. В., Вольфсон М. Б., Захаров А. А. и др. Модели учебных программ для задач оптимизации при конструировании индивидуальных образовательных траекторий // Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании: сборник научных статей: в 4 т. (Санкт-Петербург, 24–25 февраля 2021 г.). Т. 3. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича, 2021. – С. 330–335.
2. Дементьева А. Ю., Шкрум А. С., Соколович Н. А., Свердлова С. В. Уровень стоматологической грамотности и гигиеническое состояние полости рта воспитанников центров содействия семейному воспитанию г. Санкт-Петербурга // Актуальные вопросы стоматологии: сборник тезисов межвузовской конференции (Москва, 14 марта 2018 г.). – М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – С. 37–40.
3. Катасонова Г. Р., Шкрум А. С. Анализ работы с данными на основе использования ресурсов информационного пространства // Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании (АПИНО 2021): сборник научных статей: в 4 т. – СПб.: СПбГУТ, 2021. – С. 228–233.
4. Дадьянова И. Б., Катасонова Г. Р. Информационные технологии: учебное пособие. – Чебоксары: Среда, 2020. – 68 с.
5. Катасонова Г. Р., Соломко Ю. С., Сотников А. Д., Стригина Е. В. Модель информационных процессов в виртуальных средах // Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании (АПИНО 2022): сборник научных трудов

XI Международной научно-технической и научно-методической конференции: в 4 т. – СПб.: СПбГУТ, 2022. – С. 589–593.

6. Катасонова Г. Р., Шкрум А. С. Организация коммуникаций между студентами и преподавателями в условиях нарастания цифровизации общественного пространства // Культура, образование и искусство: традиции и инновации: сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов, преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования, руководителей образовательных учреждений, аспирантов, студентов научно-практической конференции, посвященной 110-летию нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород, 2021. – С. 140–145.

7. Катасонова Г. Р., Шкрум А. С. Проектная деятельность студентов медицинского вуза в условиях развития цифровых образовательных технологий // Конструктивные педагогические заметки. – 2021. – № 9-1 (15). – С. 144–164.

8. Катасонова Г. Р., Абрамян Г. В. Современные подходы и информационные технологии моделирования управления образовательными процессами // Российская история. – 2012. – Т. 2012. – С. 238.

9. Облачная платформа обучения Knewton Alta [Электронный ресурс]. – URL: <https://aidoos.com/products/knewton-alta/?srsltid> (дата обращения 27.03.2026).

10. Что такое национальный мессенджер MAX и его возможности [Электронный ресурс]. – URL: <https://overclockers.ru/blog/Pitfalls/show/252856/Chto-takoe-nacional-nuj-messendzher-MAX-i-ego-vozmozhnosti> (дата обращения 07.04.2026).

11. Шкрум А. С. Модели, методы и средства обучения гигиене полости рта // Наука и мир. – 2018. – № 5-2 (57). – С. 46–48.

12. Шкрум А. С. Разработка концепции комплексной диагностики и профилактики состояния гигиены полости рта // В мире научных открытий. – 2017. – Т. 9, № 4-2. – С. 288–297.

References

1. Arzumanyan Yu. V., Wolfson M. B., Zakharov A. A. et al. Models of educational programs for optimization problems in the design of individual educational trajectories. *Actual problems of infotelec communications in science and education: collection of scientific articles: in 4 volumes*, St. Petersburg, February 24–25, 2021. Vol. 3. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Telecommunications named after prof. M. A. Bonch-Bruевич, 2021, pp. 330–335. (In Russian)

2. Dementieva A. Y., Shkrum A. S., Sokolovich N. A., Sverdlova S. V. The level of dental literacy and the hygienic condition of the oral cavity of pupils of the centers for the promotion of family education in St. Petersburg. *Topical issues of dentistry: Collection of abstracts of the interuniversity conference*, Moscow, March 14, 2018. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), 2018, pp. 37–40. (In Russian)

3. Katasonova G. R., Shkrum A. S. Analysis of working with data based on the use of information space resources. *Actual problems of infotelec communications in science and education (APINO 2021): Collection of scientific articles: in 4 volumes*. Saint Petersburg: SPbSUT Publ., 2021, pp. 228–233. (In Russian)

4. Dadyanova I. B., Katasonova G. R. *Information technologies: a textbook*. Cheboksary: Sreda Publ., 2020, 68 p. (In Russian)

5. Katasonova G. R., Solomko Y. S., Sotnikov A. D., Strigina E. V. Model of information processes in virtual environments. *Actual problems of infotelec communications in science and education (APINO 2022): Collection of scientific papers of the XI International Scientific, Technical, Scientific and Methodological Conference*. In 4 vol. St. Petersburg: SPbSUT, 2022, pp. 589–593. (In Russian)

6. Katasonova G. R., Shkrum A. S. Organization of communications between students and teachers in the context of increasing digitalization of public space. *Culture, education and art: traditions and innovations*: A collection of articles based on the materials of the IV All-Russian scientific and practical conference of research scientists, specialists, teachers of universities, colleges, schools, institutions of additional education, heads of educational institutions, graduate students, students of the scientific and practical conference dedicated to the 110th anniversary of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin. Nizhny Novgorod, 2021, pp. 140–145. (In Russian)

7. Katasonova G. R., Shkrum A. S. Project activity of medical university students in the context of the development of digital educational technologies. *Constructive pedagogical notes*, 2021, no. 9-1 (15), pp. 144–164. (In Russian)

8. Katasonova G. R., Abrahamyan G. V. Modern approaches and information technologies for modeling educational process management. *Russian History*, 2012, vol. 2012, p. 238. (In Russian)

9. Knewton Alta cloud Learning Platform. URL: <https://aidoos.com/products/knewton-alta/?srsltid> (accessed 27.03.2026)

10. What is the national messenger MAX and its capabilities? URL: <https://overclockers.ru/blog/Pitfalls/show/252856/Chto-takoe-nacional-nyj-messendzher-MAX-i-ego-vozmozhnosti> (accessed 07.04.2026) (In Russian)

11. Shkrum A. S. Models, methods and means of teaching oral hygiene. A. S. Shkrum. *Science and Peace*, 2018, no. 5-2 (57), pp. 46–48. (In Russian)

12. Shkrum A. S. Development of the concept of complex diagnostics and prevention of oral hygiene. *In the world of scientific discoveries*, 2017, vol. 9, no. 4-2, pp. 288–297. (In Russian)

Информация об авторах

Г. Р. Катасонова, доцент кафедры «Экономика данных», Санкт-Петербургский университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, Санкт-Петербург, Россия.

А. С. Шкрум, ассистент кафедры «Стоматология», Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, Санкт-Петербург, Россия.

Information about the authors

G. R. Katasonova, Associate Professor, Department of Data Economics, M. A. Bonch-Bruevich Saint Petersburg University of Telecommunications, Saint Petersburg, Russia.

A. S. Shkrum, Assistant Professor, Department of Dentistry, Saint Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russia.

Поступила: 17.02.2026

Одобрена после рецензирования: 17.03.2026

Принята к публикации: 17.04.2026

Received: 17.02.2026

Approved after review: 17.03.2026

Accepted for publication: 17.04.2026

Литературная газета как форма внеурочной деятельности

Ольховская Юлия Ивановна¹

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

Аннотация. Введение. Цель работы – рассмотреть значение и особенности создания литературной газеты как формы внеурочной деятельности при изучении литературы в школе. *Методология.* На основе теоретико-методологических исследований отечественных педагогов описано значение внеурочной деятельности для образовательного процесса. *Результаты исследования.* В настоящее время внеурочная деятельность рассматривается как инструмент для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся, их самореализации и достижения воспитательных целей. Форма литературной газеты способствует не только более глубокому погружению в изучаемый материал и культурному обогащению, но и развитию креативных навыков обучающихся, их формированию как личностей и граждан своей страны. *Заключение.* Внеурочная деятельность по литературе позволяет расширить представление обучающихся о специфике литературного процесса, углубить знание особенностей художественно-эстетических систем изучаемых авторов и достичь предметных, метапредметных и личностных результатов, определяемых федеральными государственными образовательными стандартами. Применение различных форм внеурочной деятельности позволяет учитывать индивидуальные потребности обучающихся, повысить мотивацию в изучении литературы как учебного предмета и социальные качества.

Ключевые слова: теория и методика обучения литературе; внеурочная деятельность; русская литература; литературная газета

Для цитирования: Ольховская Ю. И. Литературная газета как форма внеурочной деятельности // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 35–42.

Scientific article

Literary Newspaper as a form of extracurricular activities

Olkhovskaya Julia Ivanovna¹

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

Abstract. Introduction. The purpose of this work is to examine the significance and features of creating a “literary newspaper” as a form of extracurricular activity in literature studies at school. *Methodology.* Based on the theoretical and methodological research of Russian teachers, the importance of extracurricular activities for the educational process is described. *Research results.* Currently, extracurricular activities are considered as a tool to meet the individual needs of students, their self-realization and the achievement of educational goals.

The form of the “literary newspaper” promotes not only deeper immersion in the studied material and cultural enrichment, but also the development of students' creative skills, their formation as individuals and citizens of their country. *Conclusion.* Extracurricular activities in literature allow students to expand their understanding of the specifics of the literary process, deepen their knowledge of the artistic and aesthetic systems of the authors being studied, and achieve subject, meta-subject, and personal results determined by federal state educational standards. The use of various forms of extracurricular activities makes it possible to take into account the individual needs of students, increase motivation in studying literature as an academic subject and social qualities.

Keywords: theory and methodology of teaching literature; extracurricular activities; Russian literature; literary newspaper

For citation: Olkhovskaya J. I. Literary Newspaper as a form of extracurricular activities. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 1, pp. 35–42.

Введение. В настоящее время проблема качественного литературного образования школьников является одной из главных в педагогическом сообществе. Как школьный предмет литература выполняет важную задачу – способствует культурному, морально-нравственному и эмоциональному обогащению обучающихся. Однако ограниченные рамки уроков зачастую не позволяют охватить весь спектр явлений литературного процесса и глубоко погрузиться в изучаемый материал. В таком случае организация внеурочной деятельности открывает уникальные возможности для преодоления этих ограничений, позволяя углубить предметные знания с учетом индивидуальных особенностей школьников и способствует формированию предметных, метапредметных и личностных результатов, предусмотренных ФГОС ООО и ФГОС СОО.

Актуальность статьи определяется необходимостью поиска современных форм организации внеурочной деятельности по литературе в школе с целью привлечения внимания обучающихся к учебному предмету через активную творческую деятельность. Как неотъемлемая и обязательная часть образовательного процесса внеурочная деятельность дает учителю-словеснику возможность для творчества и реализации своих идей при изучении художественных произведений. Чтение и анализ произведений различных авторов в рамках внеурочной деятельности будут способствовать активизации мыслительной деятельности, развитию творческого воображения, воспитанию вдумчивого и отзывчивого читателя.

Методология. Теоретико-методологической основой исследования послужили труды ведущих ученых в области теории и методики обучения литературе Ш. А. Амонашвили, Ш. И. Балужева, Ю. К. Бабанского, Н. Е. Щурковой, Д. В. Григорьева, П. В. Степанова, С. А. Смирнова.

Результаты исследования, обсуждение. В настоящее время федеральные образовательные программы предполагают взаимодействие урочной и внеурочной деятельности. В частности, внеурочная деятельность в рамках федеральной рабочей программы воспитания рассматривается как инструмент для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся, их самореализации и достижения воспитательных целей и результатов воспитания по уровням образования и основным направлениям воспитания [3]. При этом образовательные организации имеют свободу в выборе форм и методов организации внеурочной деятельности, что стимулирует педагогов к поиску современных и эффективных подходов.

В начале XX в. А. С. Макаренко писал о том, что внеурочная деятельность обучающихся обязательно должна проходить в рамках коллективной работы с обязательной трудовой деятельностью, в большей степени основанной на добровольности и самостоятельности [9]. Российский ученый-философ, педагог С. А. Смирнов обращает внимание на многообразие форм внеурочной деятельности, учитывающих склонности обучающихся, «одновременно формирующие новые интересы» [10, с. 197] и соответствующие возрастным особенностям. Подобного мнения придерживается Ю. К. Бабанский, рассматривающий цель внеурочной деятельности как реализацию возможностей каждого ребенка через творческую и интеллектуальную деятельность, раскрытие талантов, воспитание общественной активности и оказание помощи в профессиональном самоопределении [8]. Ш. А. Амонашвили в своих работах, посвященных гуманной педагогике, отмечает, что понятия «воспитание», «образование» и «обучение» взаимодополняют друг друга, поэтому любая работа с детьми должна быть построена таким образом, чтобы «сделать ребенка добровольным и равноправным участником педагогического процесса, привлечь его к сотрудничеству с нами в своем же воспитании и образовании, в становлении в нем личности» [7, с. 91]. Следовательно, организация внеурочной деятельности должна учитывать интересы обучающихся, их психолого-педагогические особенности. Воспитательный процесс как в урочной, так и во внеурочной деятельности должен строиться на интересах ребенка, его самостоятельности, инициативе и активном участии. При выборе форм внеурочной деятельности необходимо учитывать требования образовательного стандарта на каждой ступени образования.

В настоящее время в соответствии с Федеральным государственным общеобразовательным стандартом для всех уровней обучения внеурочная деятельность является обязательным элементом образовательного процесса и рассматривается как инструмент для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся, их самореализации, для достижения воспитательных целей и планируемых результатов освоения основных образовательных программ (личностных, метапредметных и предметных) [1; 2]. Анализ методических работ советских и российских педагогов позволил учесть особенности внеурочной деятельности. Они заключаются в создании условий, необходимых для всестороннего развития и социализации школьников в свободное от учебы время, направленности на формирование воспитывающей среды, способствующей раскрытию социальных и интеллектуальных их интересов, развитию творческой, здоровой личности с активной гражданской позицией. Такая деятельность помогает обучающимся адаптироваться к изменяющимся социокультурным условиям, вовлекает их в социально значимую практику и добровольческие инициативы.

Рассмотрим более подробно организацию внеурочной деятельности по литературе на примере создания литературной газеты. Литературная газета в школе – это периодическое или разовое издание в печатном или электронном виде, создаваемое обучающимися под руководством педагога. Газета может включать информацию об авторах, обзоры книг, авторские произведения учеников, интервью и репортажи. Издание может быть организовано как единичный проект (например, к юбилею писателя) или как постоянная деятельность (литературный кружок, медиациентр).

В работе над литературной газетой не только происходит развитие образовательных навыков обучающихся, но и формируется умение работать в коллективе единомышленников. Такой вид деятельности способствует становлению как предметных

результатов (углублению знаний о литературных жанрах, стилях и приемах; формированию критического мышления через анализ и интерпретацию текстов художественных произведений; углублению знаний о творчестве писателей; освоению основ журналистики; применению теоретических знаний на практике в процессе создания публицистических материалов), так и метапредметных (развитию навыков письменной речи, умению выражать мысли ясно и логично). Кроме того, форма литературной газеты служит средством воспитания патриотизма, развития творческих способностей и повышения мотивации к изучению литературы.

Организация работы обучающихся над литературной газетой требует специальной программы, включающей как теоретическую подготовку (основы журналистики, стилистика, редакция), так и практическую деятельность (сбор информации, написание статей, оформление). Тематика газеты определяется педагогическими задачами, стоящими перед учителем, и интересами обучающихся, а ее рубрики разрабатываются совместно с учетом целей и ожидаемых результатов после её выпуска.

В рамках нашей статьи рассмотрим некоторые особенности реализации программы по внеурочной деятельности «Литературная газета: особенности жизни и творчества писателей», предназначенной для обучающихся 11 класса. Она рассчитана на полугодие и состоит из традиционных пунктов: пояснительной записки, требований к уровню подготовки, планируемых результатов освоения программы, тематического планирования. В пояснительной записке следует отметить, что программа «Литературная газета: особенности жизни и творчества писателей» разработана для расширения знаний обучающихся по журналистике, а также для привлечения внимания молодого поколения к чтению и изучению художественной литературы, к личности автора не в рамках урока, а в свободной творческой форме. Актуальность программы заключается в создании пространства для самовыражения подростков, раскрытия их творческого потенциала, привлечении внимания обучающихся к жизни и творчеству известных писателей, в активизации их познавательного интереса к учебному предмету «Литература». Прохождение курса помогает получить необходимые знания, умения и навыки, связанные с обработкой информации. В задачи программы могут входить аспекты, способствующие знакомству обучающихся с историей, культурой и спецификой журналистской деятельности, развитию навыков владения устной и письменной речи, умения собирать и обрабатывать информацию. Все аспекты в комплексе будут способствовать формированию устойчивого интереса к изучению русского литературного процесса. Требования к уровню подготовки определяют предполагаемые результаты обучения: подробное знакомство с биографией писателя, более глубокое понимание художественных произведений, умение формулировать свое отношение к прочитанному, увеличение словарного запаса за счет знакомства с литературоведческими и журналистскими терминами.

В результате освоения программы «Литературная газета: особенности жизни и творчества писателей» обучающийся должен уметь грамотно и полно выражать свои мысли в устной и письменной формах, собирать, анализировать, систематизировать, отбирать информацию, создавать тексты различных жанров и стилей, редактировать их, исправлять ошибки, анализировать произведения на фонетическом, лексическом и других уровнях, планировать собственную деятельность, работать в команде и распределять задачи, объективно оценивать свою работу и работу других участников, работать в программах Microsoft Word, Power Point и программах работы с иллюстрациями. Реализация программы предполагает достижение обуча-

ющимися личностных, метапредметных и предметных результатов, определяемых Федеральным государственным общеобразовательным стандартом для основного и среднего уровней общего образования.

Формы внеурочных занятий значительно шире привычных форм работ в классно-урочной системе [11; 12]. Так, на занятиях можно использовать следующие виды работы: лекция (позволяет в полной мере познакомиться с теоретическим материалом для дальнейшей практической работы); практикумы (на основе изученной теории практикумы позволяют применить знания на практике, проверить свои знания, обсудить биографию писателя, рассмотреть критические статьи, проанализировать произведения); творческие мастерские (дают возможность обучающимся побыть в роли писателей или исследователей). В качестве дополнительного задания можно использовать формы организации внеурочной деятельности, которые не будут нарушать целостность программы, а лишь привлекут большее внимание обучающихся и помогут раскрыть их способности. Например, групповая домашняя работа по продумыванию дизайна газеты, составлению кроссворда о жизни и творчестве писателя и т. д. Для создания литературной газеты раз в полугодие выбирается автор, биография и творчество которого изучаются, анализируются и перерабатываются для выпуска газеты. Программа внеурочной деятельности предполагает наличие форм итогового контроля, в данном случае – выпуск литературной газеты. Также необходимо учесть степень вовлеченности каждого обучающегося в процесс.

Показателями степени творческой активности является уровень поисковой, изобретательской, творческой деятельности детей, их настроение и позиция при выполнении какого-либо дела. Программа предполагает наличие самопроверки, проверку в виде самостоятельных работ, подготовленных учителем, для оценки уровня подготовки газеты к выпуску. Реализация программы может проводиться в течение полугодия и составлять примерно 16 часов.

В процессе подготовки к выпуску газеты учитель ставит цель и определяет задачи; осуществляет деление обучающихся на группы и распределяет обязанности, осуществляет проверку и корректировку работы обучающихся, проводит консультации; помогает искать дополнительную информацию, направляет общение обучающихся, подводит итоги. Обучающиеся, в свою очередь, осуществляют личностное усвоение проблемы, составляют план выполнения задания в зависимости от целей, работают самостоятельно, при необходимости обращаясь за консультациями к учителю, осуществляют рефлексии деятельности и результатов.

Разберем подготовку к выпуску литературной газеты по теме «Мистический мир жизни и творчества М. А. Булгакова» [4–6]. Для работы над данным проектом организуется индивидуальная и групповая деятельность обучающихся. Количество групп и индивидуальных заданий будет зависеть от количества рубрик газеты. Например, «Личность за страницами», «Магия слова: анализ произведений писателя», «Тайны булгаковских сюжетов. Мистика», «Могут ли экранизации быть лучше оригинала?», «Булгаков в искусстве: вдохновение для художников и кинематографистов», «Рецепты булгаковской кухни» и др. Следовательно, первая группа занимается изучением биографии, поиском интересных фактов биографии и творческой деятельности автора, подготавливает вопросы для кроссворда по своему разделу. Вторая группа анализирует тексты автора с целью поиска загадочных и мистических моментов, делают характеристику мистических персонажей, готовят вопросы для кроссворда по своему разделу. Третья группа просматривает экранизации про-

изведений писателя и сравнивает их с оригиналами, а также оформляет результаты сопоставления и подготавливает вопросы для кроссворда по своему разделу. Четвертая группа занимается анализом отражения творчества писателя в других видах искусства и влияния на культуру в целом. Пятая группа, например, собирает материал к колонке «Булгаковская кухня», редактирует и подготавливает к печати. Шестая группа готовит фон для будущей газеты, продумывает и подбирает шрифт к заголовкам, тексту, рамки (при необходимости), разрабатывают оформление для кроссворда, отзывов, продумывают, как удачнее разместить материал. В подготовке в равной степени должны участвовать все обучающиеся, являющиеся участниками программы по созданию литературной газеты. При недостаточном количестве участников группы можно объединить. Участники, выступающие индивидуально, самостоятельно выбирают вид деятельности: пишут сочинения, отзывы, стихотворения о творчестве автора; помогают участникам основных групп при необходимости и желании. Такая работа послужит развитию навыков общения, умению договариваться, слушать друг друга, выбирать наиболее приемлемые и уместные формы представления материала, станет средством развития эмоциональной саморегуляции, умения выделять достоинства и недостатки проделанной работы. Программа организации работы над созданием литературной газеты является универсальной и может использоваться в образовательном процессе на различных этапах и для изучения творчества различных авторов.

Заключение. Внеурочная деятельность по литературе позволяет расширить представление обучающихся о специфике литературного процесса, углубить знание особенностей художественно-эстетических систем изучаемых авторов и достичь предметных, метапредметных и личностных результатов, определяемых федеральными государственными образовательными стандартами. Применение различных форм внеурочной деятельности позволяет учитывать индивидуальные потребности обучающихся, повысить мотивацию в изучении литературы как учебного предмета и социальные качества. Форма «литературной газеты» способствует не только более глубокому погружению в изучаемый материал и культурному обогащению, но и развитию креативных навыков обучающихся, их формированию как личностей и граждан своей страны.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями) | ГАРАНТ [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 13.10.2025).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] // Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» | Документы лент ПРАЙМ: ГАРАНТ.РУ [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902/> (дата обращения: 13.10.2025).
3. Федеральные рабочие программы воспитания в составе Федеральных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1025). С изменениями и дополнени-

ями от: 18 июля, 8 ноября 2022 г., 27 декабря 2023 г., 22 января 2024 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--plai/programmy-vospitaniya/ooy/programma-vospitaniya/> (дата обращения: 10.03.2025).

4. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5-9 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 15.09.2025).

5. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (базовый уровень) (для 10-11 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 15.09.2025).

6. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (углублённый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 15.09.2025).

7. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. – Книга 7. Легко быть садовником, трудно быть уроком семени. – М.: Свет, 2017. – 400 с.

8. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

9. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. – М.: Юрайт, 2017. – 365 с.

10. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов [и др.]; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 512 с.

11. Астахова Н. И. Технологии внеурочной деятельности обучающихся: учеб. пособие. – Барнаул: АлтГПУ, 2019. – 193 с.

12. Зубова С. П. Формы организации внеурочной деятельности обучающихся по литературе [Электронный ресурс] // Интерактивная наука. – 2023. – № 1 (77). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-organizatsii-vneurochnoy-deyatelnosti-obuchayuschih-sya-po-literature> (дата обращения: 26.09.2025).

References

1. *Federal State educational standard of basic general education. Appendix. The Federal State educational Standard of basic general Education*. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 no 1897 “On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education” (with amendments and additions). GARANT [website]. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (accessed: 13.10.2025). (In Russian)

2. *Federal State educational standard of secondary general education*. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 no. 413 “On Approval of the Federal State Educational Standard of secondary (full) general education”. Documents of Lenta PRIME: THE GUARANTOR.<url> [website]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902/> / (accessed: 13.10.2025). (In Russian)

3. *Federal work education programs as part of Federal Programs of Primary general, Basic General, and Secondary General Education* (approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 1025 dated November 24, 2022). With amendments and additions dated: July 18, November 8, 2022, December 27, 2023, January 22, 2024. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--plai/programmy-vospitaniya/ooy/programma-vospitaniya/> (accessed: 03.10.2025). (In Russian)

4. *The Federal work program of basic general education*. Literature (for grades 5-9 of educational organizations). Unified content of general education. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (accessed: 15.09.2025). (In Russian)

5. *Federal work program of secondary general education*. Literature (basic level) (for grades 10–11 of educational organizations). Unified content of general education. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (accessed: 15.09.2025). (In Russian)

6. *Federal work program of secondary general education*. Literature (advanced level) (for grades 10–11 of educational organizations). Unified content of general education. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (accessed: 15.09.2025). (In Russian)

7. Amonashvili S. A. *Fundamentals of humane pedagogy*. Book 7. It's easy to be a gardener, it's hard to be a seed lesson. Moscow: Svet Publ., 2017, 400 p. (In Russian)

8. Babansky Yu. K. *Selected pedagogical works*. Moscow: Pedagogika Publ., 1989, 560 p. (In Russian)

9. Makarenko A. S. *Methods of educational work*. Selected works. Moscow: Yurait Publ., 2017, 365 p. (In Russian)

10. *Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies: textbook. student's handbook. higher. and secondary pedagogical studies*. Institutions. S. A. Smirnov [et al.]; edited by S. A. Smirnov. 4th ed., ispr. Moscow: Akademiya Publ., 2000, 512 p. (In Russian)

11. Astakhova N. I. *Technologies of extracurricular activities of students: textbook*. stipend. Barnaul: AltGPU, 2019, 193 p. (In Russian)

12. Zubova S. P. Forms of organization of extracurricular activities of students in literature. *Interactive science*, 2023, no. 1 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-organizatsii-vneurochnoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya-po-literature> (accessed: 26.09.2025). (In Russian)

Информация об авторе

Ю. И. Ольховская, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Филология и методика обучения», Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

J. I. Olkhovskaya, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of “Philology and teaching methods”, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 22.02.2026

Одобрена после рецензирования: 22.03.2026

Принята к публикации: 22.04.2026

Received: 22.02.2026

Approved after review: 22.03.2026

Accepted for publication: 22.04.2026

Научная статья

УДК 378

Проектирование цели и задач патриотического воспитания как теоретическая проблема и практическая задача

Аверкиева Галина Валентиновна¹

¹Северный (Арктический) университет им. М. В. Ломоносова,
Архангельск, Россия

Аннотация. Введение. Проектирование цели и задач патриотического воспитания личности, несомненно, относится к числу социально значимых направлений педагогической деятельности. *Методология.* Анализ разнообразных научных взглядов позволяет выделить два основных подхода. С точки зрения первого – цель воспитания рассматривается в качестве результата воспитательной деятельности (И. И. Колесникова, Н. Е. Щуркова, З. И. Васильева). С точки зрения второго – как стремление к формированию идеальной личности (Н. М. Боротко, Л. И. Гриценко). *Результаты исследования.* В статье рассматривается проблема цели и задач патриотического воспитания, описывается технология алгоритм их проектирования, подчеркивается характер взаимосвязи цели и парадигмы воспитания, называются компоненты патриотической культуры личности, фиксирующие тактический уровень проектирования воспитательных задач. *Заключение.* Предложенный алгоритм проектирования цели и задач воспитания усилит степень осознанности, адекватности и системности педагогических действий, направленных на решение ключевой стратегической цели – формирование патриотической культуры детей и молодежи.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, цель и задачи патриотического воспитания, компоненты патриотической культуры личности, технология проектирования цели и задач патриотического воспитания

Для цитирования: Аверкиева Г. В. Проектирование цели и задач патриотического воспитания как теоретическая проблема и практическая задача // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 43–51.

Development of goals and objectives of patriotic education of students as a theoretical problem and practical task

Averkiewa Galina Valentinovna¹

¹*Northern (Arctic) University named after. M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia*

Abstract. Introduction. Designing the goals and objectives of patriotic personal education is undoubtedly one of the socially significant areas of pedagogical activity. *Methodology.* The analysis of diverse scientific views allows us to identify two main approaches. From the point of view of the first, the purpose of education is considered as the result of educational activity (I. I. Kolesnikova, N. E. Shchurkova, Z. I. Vasilyeva). From the point of view of the second – as a desire to form an ideal personality (N. M. Borytko, L. I. Gritsenko). *Research results.* The article examines the problem of the goals and objectives of patriotic education, describes the technology and algorithm of their design, emphasizes the nature of the relationship between the goal and the paradigm of education, and names the components of the patriotic culture of the individual that fix the tactical level of designing educational tasks. *Conclusion.* The proposed algorithm for designing the goals and objectives of education will enhance the degree of awareness, adequacy and consistency of pedagogical actions aimed at solving the key strategic goal – the formation of a patriotic culture of children and youth.

Keywords: patriotic education, goals and objectives of patriotic education, components of a person's patriotic culture, technology for developing the goals and objectives of patriotic education

For citation: Averkiewa G. V. Development of goals and objectives of patriotic education of students as a theoretical problem and practical task. *Constructive pedagogical notes*, 2025, no. 2 (30), pp. 43–51.

Введение. Проектирование цели и задач патриотического воспитания личности, несомненно, относится к числу социально значимых направлений педагогической деятельности. Осуществляя начальный этап проектирования, педагог неизбежно сталкивается с вопросом о сущностной характеристике цели воспитания: цель воспитания – это описание прогнозируемых результатов педагогической деятельности или поиск идеалов, которые всего лишь указывают направление совершенствования личности? Конкретизация цели патриотического воспитания как цели-результата требует обоснования содержательного наполнения понятия «патриотическая воспитанность личности». Взгляд на цель воспитания как на цель-идеал диктует необходимость описания идеальной личности, соответствующей представлениям общества о человеке – патриоте своей страны.

Данные позиции осложняют процесс постановки целей воспитания. Какого человека можно считать воспитанным: с минимумом сформированных патриотических качеств, с социальной готовностью к патриотической деятельности, со сформированной патриотической позицией? Вопрос о содержании цели-идеала также не имеет однозначного ответа. Результаты специальных исследований показывают, что до сих пор в общественном сознании отсутствуют четкие представления об идеале человека-патриота, большинство людей не связывают его с конкретными историческими личностями или своими современниками.

Следовательно, назрела необходимость научного обоснования технологии проектирования цели и задач патриотического воспитания личности.

Методология. Как отмечалось выше, вопрос о сущностных характеристиках понятия «цель воспитания» до сих пор не имеет однозначного ответа. Анализ разнообразных научных взглядов позволяет выделить два основных подхода. С точки зрения первого – цель воспитания рассматривается в качестве результата воспитательной деятельности (И. И. Колесникова, Н. Е. Щуркова, З. И. Васильева). С точки зрения второго – как стремление к формированию идеальной личности (Н. М. Борытко, Л. И. Гриценко). Цель-идеал отвечает на вопрос: «Каким я хочу видеть своего воспитанника?». Цель-результат решает иной вопрос: «Какие изменения произойдут с личностью под влиянием специально организованной воспитательной деятельности?»

Сторонники подхода в парадигме «Цель воспитания как предвидение результата (цель-результат)» полагают, что в качестве результата реализации цели воспитания выступает определенный уровень воспитанности личности.

Под «воспитанностью» традиционно понимаются ожидаемые изменения в человеке, происходящие в итоге целенаправленного влияния педагогов. По мнению специалистов, воспитанность имеет внешнюю и внутреннюю формы выражения. Внешняя форма фиксирует представление о воспитании как способе приобщения человека к нормам общечеловеческой культуры через соблюдение этики поведения, привитие хороших манер, навыков вежливого поведения. Внутренняя форма воспитанности основывается на чувствах, ценностях, потребностях, установках личности. Она отличается постоянством в поведении, эмоциональных реакциях и отношениях, правильном выборе стратегии общественно-полезных действий.

При выявлении содержательного наполнения понятия «внутренняя воспитанность личности» невозможно избежать ответа на вопрос о критериях ее сформированности.

На настоящий момент в педагогической теории и практике отсутствует единый перечень критериев воспитанности личности. В традиции советской педагогики критерии воспитанности личности рассматриваются с позиций минимума социально значимых и общечеловеческих качеств. Данный подход при всех его преимуществах (объективность, наличие авторитетных и проверенных временем диагностических методик изучения уровня сформированности воспитанности личности и др.) имеет существенный недостаток – сложность определения единого перечня качеств личности, характеризующих уровень ее воспитанности. Для доказательства данного утверждения представим мнения авторитетных исследователей.

Н. И. Монахов в качестве критериев внутренней воспитанности личности называет «коллективизм, интернационализм, гуманность, честность, добросовестное отношение к труду, дисциплинированность, активность, принципиальность, целеустремленность, ответственность, любознательность, эстетическое развитие, стремление к физическому совершенству» [9, с. 73]. Иной набор социально значимых и общечеловеческих качеств предлагают В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова: «гуманизм, интеллигентность, ответственность, креативность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и поступках, самостроительство, ориентация на общечеловеческие ценности» [6, с. 33].

Различие в позициях исследователей объясняются сложностью выбора в многообразии видов социально значимых качеств (характеризующих личность) их базового минимума.

Невозможность создания единого перечня социально значимых и общечеловеческих качеств (выступающих в качестве критериев воспитанности) привела к возникновению альтернативных позиций, фиксирующих следующие подходы к определению ключевого критерия воспитанности личности:

1. Поведение личности в проблемной ситуации (З. И. Васильева, А. В. Зосимовский, Т. Е. Конникова, М. И. Яценко и др.).
2. Социальная готовность и социальная зрелость воспитанников (А. В. Мудрик, В. И. Журавлев).
3. Направленность личности.
4. Позиции личности, ее отношение к окружающему миру (Е. В. Титова, Т. Н. Мальковская, Е. В. Радина и др.).
5. Ценностные ориентации.

Выбор (в качестве основного) одного из перечисленных критериев воспитанности личности позволяет обозначить вектор движения воспитательного процесса от цели к его результату. Соотнесение в сознании педагога ключевых компонентов воспитательной работы (цель равна результат) обеспечивает осознанность в выборе методов, средств и форм воспитания. При этом теряется целостность в восприятии личности воспитанника. Разрешению данной проблемы может способствовать постановка цели-идеала.

Суть понятия «цель-идеал» очень точно описал С. Л. Соловейчик: «Воспитатель, как и художник? действует не по плану, не по заданному перечню каких-то качеств, не по образцу, а по образу. У каждого из нас, даже если мы этого не знаем, живет в голове образ идеального ребенка, и мы ... стараемся подвести его под идеальный образ» [11, с. 122]. В отличие от цели-результата цель-идеал позволяет рассматривать личность целостно, без вычленения характеризующих ее элементов (качеств, позиций, ценностей и пр.). При этом воспитательная деятельность, направленная на реализацию цели-идеала, организуется интуитивно, по принципу «как получится».

Как отмечалось выше, с точки зрения разных позиций к осмыслению сущности понятия «цель воспитания» процесс ее проектирования осуществляется по-разному.

Транслятор мнения о цели воспитания как цели-идеале Н. М. Борытко предложил следующий алгоритм проектирования цели воспитания:

1. «Как можно конкретнее, детальнее сформулировать идеал воспитания, который хотелось бы достичь.
2. Сравнить с помощью специальных методик конкретного ребенка с идеалом.
3. Выявить существенные расхождения полученной картины с идеалом.
4. Определить те изменения, которые требуется достичь за предстоящий промежуток времени» [2, с. 8].

Сторонница позиции о цели воспитания как цели-результате З. И. Васильева выдвинула идею о поэтапном характере процесса целеполагания в воспитательной деятельности: стратегическая цель – тактическая цель – оперативная цель воспитания. Эта идея находит отражение в следующем алгоритме проектирования цели и задач воспитания:

1. Выявление воспитательной парадигмы, в рамках которой проектируются цели и задачи воспитания.
2. Определение общей (стратегической) цели.
3. Конкретизация цели в системе тактических и оперативных целей-задач.
4. Определение качества проектирования цели и задач на основе специально раз-

работанных критериев (конкретность, достижимость, реалистичность, диагностичность и т. п.).

5. Определение показателей реализации цели и задач воспитания.

6. Определение путей достижения выдвинутой цели.

7. Определение ожидаемого результата.

В этой статье предложен вариант проектирования цели патриотического воспитания личности как цели-результата. Отметим при этом, что установка на проектирование цели-результата не противоречит подходу к осмыслению цели воспитания как стремлению к идеалу, но, как отмечалось ранее, имеет отличия, приобретающие значение при проектировании воспитательных задач.

Результаты исследования, обсуждение. Под процессом проектирования целей и задач воспитания традиционно понимается «промысливание идеального желаемого», будущего результата педагогической деятельности. Функциональное назначение данного процесса связано с предварительной разработкой основных деталей целеполагания, а также формированием целостного представления об этапах, процессуальной и результативной сторонах воспитательной работы.

К основным принципам проектирования целей и задач патриотического воспитания следует отнести принципы антропоцентризма и саморазвития. Первый из названных принципов связан с необходимостью «центрации на личности», фиксации изменений, которые должны произойти с человеком в результате проектирования воспитательных задач. Второй – означает создание динамичной и гибкой системы задач воспитания, способной к изменениям и перестройке. Процесс проектирования воспитательных задач осуществляется поэтапно. Целостность и гармоничное единство этапов целеполагания зависит от выбора парадигмы, в контексте которой осуществляется проектирование задач патриотического воспитания.

С точки зрения компетентностно ориентированной парадигмы главной целью патриотического воспитания детей и молодежи является формирование компетентной личности, обладающей набором патриотических знаний, опытом патриотической деятельности, ценностным отношением к своему Отечеству. Целью культурологической парадигмы воспитания является формирование патриотической культуры личности. Личностно-ориентированная парадигма исходит из необходимости инициирования индивидуальных проявлений в патриотической деятельности.

Выбор парадигмы позволяет конкретизировать цель патриотического воспитания в системе стратегических, тактических и оперативных задач. Так, проектирование цели и задач воспитания с точки зрения культурологической парадигмы позволяет выделить следующие проектировочные этапы:

1. Формирование патриотической культуры личности.

2. Формирование компонентов патриотической культуры личности.

3. Формирование содержательно наполненных компонентов патриотической культуры личности.

Охарактеризуем сущностные черты перечисленных ранее видов целей-задач воспитания.

1. Стратегические цели воспитания направлены на получение результата в далекой перспективе, задаются «извне» и определяют итог воспитательной деятельности. Эти цели напрямую связаны с идеальной целью и соответствуют отдельным направлениям воспитания, в том числе и направлению «патриотическое воспитание». Данный вид целей конкретизируется в системе тактических и оперативных задач.

2. Тактические задачи направлены на существенное изменение личностных качеств воспитуемых и предполагают получение результата в ближней перспективе.

3. Оперативные задачи соответствуют определенному этапу решения тактических задач, определяются самим воспитателем и связаны с его конкретными действиями.

Отличительные особенности тактических и оперативных задач патриотического воспитания определяются их содержательным наполнением. Полагаем, что тактические задачи связаны с компонентами патриотической культуры личности, а оперативные – с конкретными характеристиками, фиксирующими разнообразие компонентов патриотической культуры.

Содержательное наполнение тактических и оперативных целей-задач зависит от источников их проектирования. В качестве основного источника проектирования задач патриотического воспитания детей и молодежи выступает социальный запрос общества, зафиксированный в официальных документах: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Рабочая программа воспитания в общеобразовательной организации», Методические рекомендации «Об использовании государственных символов Российской Федерации при обучении и воспитании детей и молодежи в образовательных организациях, а также организациях отдыха детей и их оздоровления» и др.

Вышеобозначенные позиции диктуют необходимость выявления компонентов патриотической культуры личности, являющихся основой для проектирования тактических и оперативных задач патриотического воспитания. Анализ специальной литературы и законодательных документов позволяет выделить следующие компоненты патриотической культуры: патриотические знания, патриотические чувства, патриотическое сознание, патриотическое отношение, потребность в патриотической деятельности в интересах Отечества, патриотические качества, патриотические ценности личности (табл.).

Таблица

Компоненты патриотической культуры студенческой молодежи

Компоненты патриотической культуры личности	Характеристика
1	2
Патриотические знания	Осведомленность личности в вопросах социокультурного, исторического, социально-политического развития своей страны
Патриотическое сознание	Свойство личности, благодаря которому она осознаёт сущность патриотических ценностей как личностно-значимых категорий
Патриотическое отношение	Готовность личности формировать собственные позиции и установки в отношении патриотических ценностей и патриотической деятельности
Патриотические чувства	Сфера эмоций, отражающая способность личности проявлять свое отношение к Родине посредством чувств, а именно: любви, верности, долга, ответственности, благодарности, гордости, уважения, привязанности и др.
Потребность в патриотической деятельности в интересах Отечества	Сформированность социальных мотивов и стимулов, побуждающих личность служить своей Родине
Патриотические убеждения	Уверенность человека в правильности его взглядов и позиций, а также выбранных им способов патриотической деятельности

1	2
Патриотическая позиция	Качество личности, фиксирующее отношение к своему Отечеству, и определяющее выбор социально значимых действий
Готовность к активной патриотической деятельности	Нацеленность личности на патриотическую деятельность
Патриотические качества личности	Свойства личности, сформированные посредством участия в патриотической деятельности (патриотизм, ответственность, гуманизм, честь и др.)
Патриотические ценности личности	Значимые для личности явления в предметном поле Родина, Отечество, народ, государство

Конкретизация содержания каждого из названных компонентов позволяет определить систему оперативных задач патриотического воспитания. Так, задача, связанная с воспитанием патриотических чувств (на тактическом уровне), может быть представлена комплексом оперативных задач:

- воспитание чувства любви к своей Родине; чувства гордости за свою страну, за подвиги старших поколений;
- воспитание чувства ответственности за свой гражданский выбор, за распространение, сохранение и развитие национальной культуры, за высказывания по поводу политических институтов своей страны, государственного и конституционного строя;
- воспитание чувства долга перед Отечеством; чувства уверенности в необходимости служения Отечеству; чувства благодарности защитникам Отечества; чувства удовлетворенности своей патриотической деятельностью;
- воспитание чувства уважения к культурному и историческому прошлому России, ее традициям, Конституции Российской Федерации, законам, нормам общественной и коллективной жизни, символам Российской Федерации (герба, флага, гимна), другой российской символике и историческим святыням Отечества и др.

Заключение. Предложенный алгоритм проектирования цели и задач воспитания усилит степень осознанности, адекватности и системности педагогических действий, направленных на решение ключевой стратегической цели, – формирование патриотической культуры детей и молодежи. Это становится особенно актуальным в период пристального внимания российского общества к проблеме воспитания гражданина – патриота своей страны. Теоретическое осмысление стратегии целеполагания и выработка на этой основе алгоритма, помогающего педагогам-практикам грамотно и осмысленно ставить перед собой цель и задачи, является одним из условий организации эффективной системы патриотического воспитания в Российской Федерации.

Список источников

1. Астраханцева Т. Н. Гражданское и патриотическое воспитание: учебно-методическое пособие. – Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2022. – 35 с.
2. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Бузыкина Ю. С. Психологические характеристики и представление о патриотизме у молодежи // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 4. – С. 1–8.

4. Кашуркина С. С., Лукишина Т. А. Проблемы формирования патриотизма молодежи в контексте трансформационных процессов российского общества // *Дискуссия*. – 2017. – № 3. – С. 90–98.
5. Колпачева О. Ю., Сиволобова Н. А. Стратегии гражданско-патриотического воспитания современной молодежи: монография. – Ставрополь: СГПИ, 2023. – 93 с.
6. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.
7. Литвинов В. А. Об оценке эффективности патриотического и нравственного воспитания // *Педагогика и психология образования*. – 2018. – № 4. – С. 51–58.
8. Мартыанова А. И. Нравственное воспитание: содержание и формы: методические рекомендации // *Начальная школа*. – 2007. – № 7. – С. 21–29.
9. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
10. Павлов Б. С., Гогиберидзе Г. М., Пацула А. В. Актуальные модели государственной и региональной политики в сфере патриотического воспитания: монография. – М.: ИНФА-М, 2023. – 154 с.
11. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: Кн. для будущих родителей. – М.: Дет. лит., 1989. – 365 с.
12. Ширшов В. Д. Основы военно-патриотического воспитания: учебное пособие. – Екатеринбург: УрГПУ, 2021. – 290 с.

References

1. Astrakhantseva T. N. *Civil and Patriotic Education: Teaching and Methodological Manual*. Cheboksary: I. Ya. Yakovlev ChSPU, 2022, 35 p. (In Russian)
2. Borytko N. M. *In the Space of Educational Activity*: monograph. Scientific editor N. K. Sergeev. Volgograd: Peremena Publ., 2001, 181 p. (In Russian)
3. Buzykina Yu. S. Psychological Characteristics and Perceptions of Patriotism among Youth. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 4, pp. 1–8. (In Russian)
4. Kashurkina S. S., Lukishina T. A. Problems of Forming Patriotism among Youth in the Context of Transformational Processes in Russian Society. *Discussion*, 2017, no. 3, pp. 90–98. (In Russian)
5. Kolpacheva O. Yu., Sivolobova N. A. *Strategies of Civil and Patriotic Education of Modern Youth*: Monograph. Stavropol: SGPI, 2023, 93 p. (In Russian)
6. Karakovsky V. A., Novikova L. I., Selivanova N. L. *Theory and Practice of School Educational Systems*, Moscow: Novaya Shkola Publ, 1996, 155 p. (In Russian)
7. Litvinov V. A. On Assessing the Effectiveness of Patriotic and Moral Education. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2018, no. 4, pp. 51–58. (In Russian)
8. Martianova A. I. Moral education: content and forms: methodological recommendations. *Elementary school*, 2007, no. 7, pp. 21–29. (In Russian)
9. Monakhov N. I. *Studying the Effectiveness of Education: Theory and Methodology*. Moscow: Pedagogical, 1981, 144 p. (In Russian)
10. Pavlov B. S., Gogiberidze G. M., Patsula, A. V. *Current Models of State and Regional Policy in the Field of Patriotic Education*: Monograph. Moscow: INFA-M Publ., 2023, 154 p. (In Russian)
11. Soloveichik S. L. *Pedagogy for Everyone: A Book for Future Parents*. Moscow: Detskaya Literatura Publ., 1989, 365 p. (In Russian)
12. Shirshov V. D. *Fundamentals of Military and Patriotic Education*: Textbook. Yekaterinburg: UrGPU, 2021, 290 p. (In Russian)

Информация об авторе

Г. В. Аверкиева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, Архангельск, Россия.

Information about the author

G. V. Averkieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia.

Поступила: 20.01.2026

Одобрена после рецензирования: 20.02.2026

Принята к публикации: 20.03.2026

Received: 20.01.2026

Approved after review: 20.02.2026

Accepted for publication: 20.03.2026

Некоторые аспекты развития коммуникативных универсальных учебных действий

Дудковская Ирина Алексеевна¹

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

Аннотация. Введение. На сегодняшний день перед образованием стоит цель не только дать ученикам предметные знания, но и способствовать развитию универсальных учебных действий, которые включают в себя регулятивные, познавательные, коммуникативные, последние из которых играют важную роль. Благодаря коммуникативным универсальным учебным действиям учащиеся получают навыки эффективного взаимодействия с окружающими, корректно формулировать и выражать свои мысли, принимать участие в коллективной деятельности, находить компромиссы.

Методология. Теоретико-методологическую основу исследования составили исследования А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой и С. В. Молчанова. В ходе исследования применены следующие методы: теоретический педагогический анализ, систематизация и сравнение полученных данных.

Результаты исследования. Оценить уровень развития коммуникативных умений достаточно сложно. Учитель должен опираться и на возрастные психологические особенности и ориентироваться на федеральный государственный стандарт, в котором универсальные учебные действия, в том числе коммуникативные, занимают одну из главных позиций, ведь умения формируются и совершенствуются в деятельности. *Заключение.* Развитие коммуникативных универсальных учебных действий – это сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода. Использование различных методов обучения создает условия для развития навыков общения, критического мышления и совместной деятельности, что в свою очередь способствует адаптации учеников в быстро меняющемся обществе. Разработка и применение эффективных педагогических методик – важные шаги на пути к обеспечению качественного образования и всестороннего развития личности учащихся.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; коммуникативные универсальные учебные действия; развитие коммуникативных универсальных учебных действий

Для цитирования: Дудковская И. А. Некоторые аспекты развития коммуникативных универсальных учебных действий // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 52–60.

Some aspects of the development of communicative universal learning activities

Dudkovskaya Irina Alekseevna¹

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

Abstract. Introduction. Today, education aims not only to provide students with subject knowledge, but also to promote the development of universal learning activities that include regulatory, cognitive, and communicative, the latter of which play an important role. Through communicative universal learning activities, students gain the skills to effectively interact with others, correctly formulate and express their thoughts, participate in collective activities, and find compromises. *Methodology.* The theoretical and methodological basis of the study was the research of A. G. Asmolv, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya, O. A. Karabanova, N. G. Salmina and S. V. Molchanov. The following methods were used in the course of the study: theoretical pedagogical analysis, systematization and comparison of the data obtained. *Results of the study.* It is quite difficult to assess the level of development of communication skills. The teacher should rely on age-related psychological characteristics, and focus on the Federal State Standard, in which universal educational actions, including communicative ones, are assigned one of the main positions, because skills are formed and improved in activities. *Conclusion.* The development of communicative universal learning activities is a complex and multifaceted process that requires an integrated approach. The use of various teaching methods creates conditions for the development of communication skills, critical thinking and teamwork, which in turn contributes to the adaptation of students in a rapidly changing society. The development and application of effective pedagogical techniques is an important step towards ensuring high-quality education and comprehensive personal development of students.

Keywords: universal learning activities; communicative universal learning activities; development of communicative universal learning activities

For citation: Dudkovskaya I. A. Some aspects of the development of communicative universal learning activities. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 2 (30), pp. 52–60.

Введение. В современном образовательном процессе особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий (УУД), которые обеспечивают способность учащихся к саморазвитию и самообразованию [4; 6; 9]. Коммуникативные универсальные учебные действия (УУД) занимают важное место среди них, поскольку они способствуют эффективному взаимодействию учащихся в процессе обучения и социализации [3; 5].

Коммуникативные универсальные учебные действия представляют собой комплекс умений и навыков, позволяющих учащимся эффективно общаться, сотрудничать и взаимодействовать в различных ситуациях [11; 12]. Коммуникативные универсальные учебные действия – это, по сути, набор практических навыков, которые реально помогают в жизни [2; 8]. Например, умение выслушать другого человека, не перебивая, а потом четко и понятно высказать свою мысль или умение отстоять свою точку зрения с аргументами.

Методология. Теоретико-методологическую основу исследования составили исследования А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой и С. В. Молчанова [1]. В ходе исследования применены следующие методы: теоретический педагогический анализ, систематизация и сравнение полученных данных.

Результаты исследования, обсуждение. К видам коммуникативных УУД в рамках общения относят следующие.

1. Смысловое чтение текстов разных жанров, типов, назначений и аналитическая текстовая деятельность с ними. Это умение осмысленно воспринимать и анализировать письменную информацию в зависимости от ее характера и целей. Такой вид коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) включает несколько ключевых компонентов:

А. Осмысление содержания текста: понимать главную идею, выделять ключевые факты, аргументы и детали, которые раскрывают смысл.

В. При чтении важно учитывать жанр и тип текста, потому что от этого зависит, как построен текст и цель его написания. Например, повествование, описание и рассуждение устроены по-разному, как научный, публицистический или художественный текст. Также необходимо помнить о том, с какой целью создан текст: сообщить информацию, убедить читателей или просто развлечь. Все это влияет и на стиль, и на то, как автор выстраивает издание.

С. Аналитическая текстовая деятельность – это умение критически оценивать прочитанное, делать выводы, сравнивать разные точки зрения, а также находить скрытые смыслы и подтексты в тексте [7].

Д. Рефлексия – это когда человек может думать над прочитанным и уже на основе этого высказать свое мнение. То есть он не просто повторяет чужие слова, а старается сам понять, что хотел сказать автор, и потом сформулировать более широкий взгляд на это [10].

Е. Пересказ и интерпретация – это умение передать полученную информацию своими словами, без дословного повторения. Чтение при этом помогает школьникам не только узнать что-то новое, но и разобраться в прочитанном, обдумывать его и при необходимости обсуждать с другими. В итоге у учащихся постепенно развивается мышление и умение нормально общаться.

2. Активное участие учащихся в процессе обучения при общении с другими субъектами. Это один из важных видов коммуникативных УУД, который включает в себя умение грамотно и достаточно эффективно общаться с другими участниками образовательного процесса. Что должен уметь школьник в рамках коммуникативных УУД:

А. Вести нормальный диалог – не просто говорить, а слушать собеседника, задавать правильные вопросы, четко объяснять свою мысль. И если кто-то не согласен, не срываться, а спокойно выразить свое мнение.

В. Относиться к другим с уважением. Даже если спор и кто-то возражает – не злиться, не кричать, а спокойно отвечать. И вообще стараться, чтобы разговор шел ровно, без нервных срывов.

С. Уметь общаться по-разному. Не только вживую, лицом к лицу, но и онлайн – через видеоконференции, чаты, форумы. Сейчас это особенно важно: так ребенок учится грамотно писать, правильно формулировать мысли в сообщениях и не боится пользоваться техникой.

Д. Не только высказывать свое мнение, но и слушать других. Понимать, что человек хочет сказать, и, если нужно – дать обратную связь, но без резких фраз, спокойно.

Е. Важно следить за собой – как ты себя ведешь, какие эмоции показываешь. Иногда полезно посмотреть на себя со стороны: «А правильно ли я сейчас поступил? Что можно сделать лучше?» Постепенно так навыки общения улучшаются.

3. Продуктивно-творческая деятельность. Ученик не просто пересказывает что то, он сам создает или меняет учебные и творческие продукты:

А. Умение самому писать разные тексты (описание, рассуждение, повествование).

В. Развитие творческого мышления. Ребенок не копирует готовое, а придумывает что-то свое, ищет необычные решения, создает уникальные тексты и идеи.

С. Работа с виртуальными объектами. Ученик может делать презентации, схемы, карты знаний.

Д. Самостоятельная работа с информацией. Школьник сам ищет нужные материалы в книгах, интернете, статьях, потом их анализирует и использует в своей работе.

Е. Умение переделывать уже готовое под новые задачи.

К видам коммуникативных УУД в рамках совместной деятельности относят следующее:

1. На уроках нужно учитывать особенности как индивидуальной, так и командной работы. У каждого способа есть свои особенности. Эти УУД помогают ученикам эффективнее решать задачи независимо от того, как они организованы – индивидуально или коллективно.

Сюда входит:

А. Самостоятельная работа. Ученик должен уметь сам поставить цель, составить план, найти нужные материалы и выполнить задание.

В. Командная работа. В группе все строится на взаимодействии: сначала распределяют роли (кто за что отвечает), потом объединяют знания и навыки.

С. Выбор формата. Не для каждой задачи подходит один и тот же подход.

Д. Взаимодействие в группе. Чтобы работа шла гладко, нужно активно участвовать в обсуждениях; уважать мнения других, даже если они отличаются от твоего; спокойно решать конфликты, искать компромиссы; принимать решения вместе.

Е. Рефлексия. После завершения задания полезно подумать: «Что получилось хорошо? Где были ошибки? Как можно сделать лучше в следующий раз?» Такой анализ помогает улучшать навыки и выбирать более удачные стратегии в будущем.

2. Понимать цель совместной деятельности и коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результаты совместной работы. Это важный вид универсальных учебных действий (УУД), который развивает у обучающихся навыки эффективной работы в группе. Вот подробное описание этого вида УУД:

А. Осознание цели совместной деятельности:

- четкое понимание конечной задачи или результата, которого необходимо достичь;

- осознание значимости вклада каждого участника в общий успех.

В. Коллективное планирование действий:

- совместное формирование плана выполнения задачи;

- распределение ролей и функций среди участников, учитывая сильные стороны и интересы каждого;

- обсуждение и согласование последовательности действий.

С. Навыки ведения диалога и переговоров:

- способность договариваться о способах решения и организация работы с учётом мнений всех участников;

- умение слушать и учитывать разные точки зрения;

- развитие умения конструктивно решать конфликты.

D. Совместный контроль и коррекция процесса – это когда команда не просто делает свое дело, а периодически останавливается, чтобы свериться друг с другом.

Е. Оценка и обсуждение результатов совместной работы – это не формальность, а важный этап, который помогает команде стать сильнее. Вместо того чтобы просто сдать проект и забыть о нем, ученики вместе разбирают, что было сделано хорошо, а где возникли проблемы.

3. Умение обобщать мнения. То есть, когда в группе обсуждают что-то, ученик может не просто высказать свою точку зрения, а собрать идеи всех участников и сформулировать общий итог. Вот подробное описание этого вида УУД:

А. Обобщение мнений:

- способность слушать и воспринимать разные точки зрения участников;

- умение выделять ключевые идеи и сходства между мнениями;

- формулирование общего вывода или компромиссного решения, учитывающего интересы всех сторон.

В. Готовность руководить:

- понимание своей роли лидера в группе при необходимости;

- умение организовывать работу, мотивировать и направлять участников;

- принятие ответственности за достижение общих целей.

С. Выполнение поручений:

- готовность выполнять задачи, поставленные руководителем или группой;

- ответственность и дисциплинированность в исполнении своих обязанностей;

- активное участие в общем деле.

D. Умение подчиняться:

- уважительное отношение к авторитету и установленным правилам;

- умение принимать решения руководителя, даже если они не совпадают с личным мнением, при условии их обоснованности;

- сохранение конструктивного отношения и поддержка общей работы.

Е. Развитие навыков успешного взаимодействия:

- умение находить компромисс при выполнении командной работы;

- умение подстраиваться под изменения в ходе выполнения задач.

Данный вид УУД помогает учащимся сформировать навыки работы в команде и чувство собственной ответственности.

4. Планировать ход выполнения совместной работы, распределять роли и обязанности среди участников. Данный вид универсальных учебных действий направлен на эффективное взаимодействие и выполнение совместных задач. Ключевые моменты данного типа УУД:

А. Проработка и планирование хода выполнения совместных работ:

- умение определения и постановки целей и задач в коллективе;

- планирование действий с учетом поставленных задач;

- осознание сильных и слабых сторон команды.

В. Определение собственной роли:

- умение анализировать и принимать уровень собственной компетенции;
- ученик должен адекватно выбирать себе роль с учетом собственных навыков и возможностей;

- возложение на себя ответственности на выполнение своих обязанностей.

С. Командное распределение задач:

- анализировать возможности каждого участника;
- распределять задачи исходя из оценки навыков конкретного члена команды, что способствует эффективному достижению общей цели.

Д. Организация взаимодействия:

- установка границ внутри команды и способов коммуникации между ее членами;
- обсуждение совместных действий и контроль хода их выполнений;
- рассмотрение возникших возражений, корректировка плана с учётом этих возражений.

Е. Развитие навыков ответственности и сотрудничества:

- стремление всех участников команды достигнуть общей цели;
- взаимопомощь и поддержка;
- рефлексия по итогам совместной деятельности для повышения эффективности в будущем.

5. Одним из важных видов универсальных учебных действий является умение обучающегося принимать на себя определенную часть ответственности при выполнении групповой работы, качественно решать поставленные задачи в рамках своей зоны и согласовывать собственные действия с другими участниками коллектива. Этот вид УУД имеет большое значение для успешной реализации совместных учебных проектов, а также для формирования навыков взаимодействия в команде.

Рассмотрим основные компоненты данного вида УУД более подробно.

А. Ответственное отношение к выполнению своих обязанностей. Данный компонент предполагает, что обучающийся осознает личную ответственность за порученную ему часть работы, проявляет организованность при решении поставленных задач, умеет распределять время и имеющиеся ресурсы, стремится выполнить задание качественно, а не формально, а также соблюдает установленные требования и сроки.

В. Ориентация на достижение общего результата. Этот аспект выражается в том, что обучающийся учитывает значение даже отдельных деталей для итогового продукта всей группы, ориентируется не только на собственную задачу, но и на общий успех проекта, а при необходимости готов корректировать свои действия ради достижения коллективной цели.

С. Коммуникация внутри команды. Данный элемент включает регулярный обмен промежуточными результатами между участниками, согласование дальнейших действий для сохранения целостности проекта, а также наблюдение за ходом работы других членов группы с целью более точной координации совместных усилий.

Д. Навыки общения и сотрудничества. К этому относятся умение конструктивно взаимодействовать с участниками проекта без возникновения конфликтов, способность ясно и кратко передавать нужную информацию, а также готовность выслушивать, анализировать возражения и учитывать альтернативные предложения.

Е. Рефлексия как этап анализа совместной деятельности. Этот компонент связан с осмыслением собственных действий, направленных на достижение общего результата, и с оценкой того, насколько эффективно они были выполнены.

6. Оценка качества своего вклада в общий результат – важный вид универсальных учебных действий. Он помогает развивать самооценку и анализировать итоги совместной работы. Вот основные компоненты этого вида УУД:

А. Понимание критериев оценки. Это когда группа вместе обсуждает, как шла работа и что получилось, а потом оценивает результат по ключевым критериям.

В. Оценка своего вклада. Нужно понимать, что именно дал твой труд в общую картину. Плюс анализ своих плюсов и минусов, и готовность принять критику без обид.

С. Совместный анализ и обсуждение. Все вместе смотрят на достигнутое, сравнивают свой результат с чужими и думают, как сделать лучше в следующий раз.

Д. Рефлексия. Осмысливаешь свои действия для общего результата, смотришь на работу коллег, чтобы видеть весь процесс и движение к цели.

Е. Принятие ответственности. Готовность отвечать за общий итог и понимать свою роль в команде.

Ф. Мотивация. Повышение интереса у всех к работе и к цели. В итоге такой вид УУД учит критически думать, анализировать себя и лучше работать вместе.

7. Сопоставлять задачи с тем, что вышло в итоге, фиксировать обязанности по силам каждого в группе и быть готовым рассказать о проделанной работе – это важный вид универсальных учебных действий. Он связан с организацией и анализом совместной деятельности. Рассмотрим это подробнее:

А. Сравнение задач с результатами. Это когда цель сравнивается с результатом.

В. Оценка вклада каждого. Анализируешь работу участников с учетом их ролей и обязанностей. Важно видеть, кто сколько добавил в общий успех, признавать заслуги и ответственность всех.

С. Распределение ответственности. Закрепляешь за каждым конкретные задачи и функции, чтоб все понимали, кто за что в ответе. Это делает работу эффективнее, и при необходимости можно подкорректировать.

Д. Готовность отчитаться перед группой. Умеешь подготовить и представить результаты своей работы и всей команды. Объясняешь четко, отвечаешь на вопросы и нормально относишься к критике.

Е. Развитие рефлексии и коммуникации: вместе разбираете успехи и проблемы; планируете улучшения для следующих проектов; поддерживаете доверие и уважение в группе.

Таким образом, такой вид УУД формирует ответственность, аналитическое мышление, навыки организации и общения в коллективе.

Заключение. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий – это сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода. Использование различных методов обучения создает условия для развития навыков общения, критического мышления и совместной деятельности, что в свою очередь способствует адаптации учеников в быстро меняющемся обществе. Разработка и применение эффективных педагогических методик – важный шаг на пути к обеспечению качественного образования и всестороннего развития личности учащихся.

Список источников

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1 (5). – С. 104–110.

2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
4. Дудковская И. А. Приемы и методы интерактивного обучения, направленные на развитие коммуникативных УУД обучающихся на уроках информатики // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 3 (23). – С. 23–30.
5. Дзэк К. Установка на развитие. Как добиться успеха. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 320 с.
6. Жиркова В. С. Методы и приёмы формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках информатики // Молодой учёный. – 2014. – № 6 (65). – С. 88–91.
7. Изденева И. В. Развитие креативного мышления школьников при обучении базовому курсу информатики // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 1 (21). – С. 152–156.
8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: МГУ, 1971. – 43 с.
9. Никишова С. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения диалог: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2013. – 19 с.
10. Тарасова О. А. Развитие рефлексивной деятельности в процессе подготовки будущих учителей математики к профессиональной деятельности // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 4 (24). – С. 106–114.
11. Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников: практическое пособие. – М.: Владос, 2001. – 160 с.
12. Якиманская И. С. Личностно-ориентированный подход в образовании // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 10–17.

References

1. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A., Karabanova O. A., Molchanov S. V., Salmina N. G. Designing universal educational activities in high school. *National Psychological Journal*, 2011, no. 1 (5), pp. 104–110. (In Russian)
2. Bim-Bad B. M. *Pedagogical encyclopedic dictionary*. Moscow: Bolshaya ros. encikl., 2002, 528 p. (In Russian)
3. Bozhovich L. I. *Problems of personality formation: selected psychological works*. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK Publ., 1997, 352 p. (In Russian)
4. Dudkovskaya I. A. Techniques and methods of interactive learning aimed at the development of communicative learning skills of students in computer science lessons. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 3 (23), pp. 23–30. (In Russian)
5. Dweck K. *The development mindset. How to succeed*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2018, 320 p. (In Russian)
6. Zhirkova V. S. Methods and techniques of formation of communicative universal educational actions in computer science lessons. *Young scientist*, 2014, no. 6 (65), pp. 88–91. (In Russian)
7. Izhdeneva I. V. Development of creative thinking of schoolchildren in teaching the basic course of computer science. I. V. Izhdeneva. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 1 (21), pp. 152–156. (In Russian)
8. Leontiev A. N. *Needs, motives and emotions*. Moscow: MSU, 1971, 43 p. (In Russian)
9. Nikishova S. A. *Formation of communicative universal educational actions of younger schoolchildren in the process of teaching dialogue: abstract ... diss. of the Candidate of Pedagogical Sciences*. Yelets, 2013, 19 p. (In Russian)

10. Tarasova O. A. The development of reflexive activity in the process of preparing future mathematics teachers for professional activity. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 4 (24), pp. 106–114. (In Russian)
11. Zukerman G. A. *Psychological examination of younger schoolchildren: a practical guide*. Moscow: Vldos Publ., 2001, 160 p. (In Russian)
12. Yakimanskaya I. S. Personality-oriented approach in education. *Pedagogy*, 1995, no. 4, pp. 10–17. (In Russian)

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Поступила: 27.02.2026

Одобрена после рецензирования: 27.03.2026

Принята к публикации: 27.04.2026

Received: 27.02.2026

Approved after review: 27.03.2026

Accepted for publication: 27.04.2026

Ранняя профориентация в контексте парадигмы непрерывного образования

Шерехова Ольга Михайловна¹

¹Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия

Аннотация. Введение. Цели статьи – представить и проанализировать опыт организации профориентационной деятельности со школьниками младшего и среднего возраста. *Методология.* Профориентационная деятельность, по мнению О. Ю. Брюховой и Н. Н. Старцевой, представляет собой ряд мер, направленных на помощь обучающимся в выборе профессии и овладении ею. *Результаты исследования.* В статье описаны формы работы с учащимися школы, направленные на формирование их профессиональных интенций. *Заключение.* Вовлечение школьников в проекты, организованные преподавателями вуза, повышает познавательный интерес учащихся, развивает их творческие способности, помогает самоопределиваться с выбором профессии, а также формирует позитивный образ вуза.

Ключевые слова: профориентационная деятельность; ранняя профориентация; проектная деятельность; профессиональные интенции; имидж вуза

Для цитирования: Шерехова О. М. Ранняя профориентация в контексте парадигмы непрерывного образования // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 61–68.

Scientific article

Early career guidance in the context of the continuous education paradigm

Sherekhova Olga Mikhailovna¹

¹Petrozavodsk State University,
Petrozavodsk, Russia

Abstract. Introduction. The purpose of this article is to present and analyze the experience of organizing career guidance activities for primary and secondary school students. *Methodology.* According to O. Yu. Bryukhova and N. N. Stratseva, career guidance activities are a series of measures aimed at helping students choose a profession and master it. *Research results.* The article describes the forms of work with school students aimed at developing their career aspirations. *Conclusion.* Involving schoolchildren in projects organized by university faculty increases their cognitive interest, develops creativity, helps them make career choices, and fosters a positive image of the university.

Keywords: career guidance activities; early career guidance; project activities; professional intentions; university image

For citation: Sherekhova O. M. Early career guidance in the context of the continuous education paradigm. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 2 (30), pp. 61–68.

Введение. Сегодня в российских школах профориентационная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса [6]. Она включает в себя комплекс мероприятий, участие в которых помогает школьникам определиться в выборе своей будущей профессии, наметить для себя индивидуальную траекторию личностного и профессионального роста [8]. Хорошо организованная профориентационная работа способствует формированию необходимых компетенций у обучающихся [4], позволяющих им адаптироваться на рынке труда и быть конкурентоспособными. На протяжении последних нескольких лет реализуются федеральные и региональные проекты с целью повышения эффективности профориентационной работы. Такие проекты, как «Билет в будущее» [1], «Россия – мои горизонты» [6] представляют собой обязательные профориентационные курсы для обучающихся 6–11 классов и внесены отдельным предметом в расписание. Они включают различные тематические занятия, тесты, мастер-классы, посещение учреждений различных профессиональных сфер, участие в профессиональных пробах и многое другое. Все мероприятия организуются и проводятся с целью формирования индивидуальной образовательно-профессиональной траектории у школьников [5].

Кроме того, в некоторых регионах существуют собственные региональные проекты, позволяющие знакомить обучающихся с учреждениями высшего и среднего профессионального образования, а также со сферами профессиональной деятельности, остро нуждающимися в квалифицированных кадрах. Например, в Самарской области в сетевом формате реализуется самостоятельный профориентационный проект «Профориентация. Профессии будущего», который не является частью федеральных проектов. Проект рассчитан на широкую аудиторию, включающую школьников, студентов и взрослых. Для школьников предусмотрена трехступенчатая форма участия: знакомство с 19 направлениями профессиональной деятельности, углубленное изучение и участие в конкурсах.

Однако реализация самостоятельных инициатив в регионах – далеко не частое явление, в основном профориентационные мероприятия проходят в рамках федеральных проектов либо по инициативе учебных заведений профессионального образования, которые преследуют основную цель – привлечение выпускников школ к обучению в том или ином образовательном учреждении, другими словами, формирование контингента абитуриентов. Кроме того, организация профориентационных мероприятий способствует формированию образа образовательного учреждения, укреплению его репутации, поиску талантливой молодежи, которая впоследствии может составить основу кадрового резерва региона, а также решению социальных и экономических проблем региона посредством его обеспечения квалифицированными работниками по ключевым специальностям.

Таким образом, организация профориентационной работы имеет большое значение как для учреждений общего, специального и высшего образования, так и для региона и страны в целом. Кроме того, профориентация, которая представляет собой процесс определения будущей профессии, играет немаловажную роль в формировании профессиональных интенций у самих обучающихся, помогает сделать правильный выбор, соответствующий не только интересам подрастающего поколения, но и современным тенденциям и запросам общества.

Анализ исследований по данной теме говорит о недостаточно хорошей организации системной и партнерской работы вуза и школы [10], в результате чего констатируется отсутствие у школьников четкой образовательной профессиональной стратегии и появление у родителей неудовлетворенности результатами этой работы. Старшеклассники показывают низкую осведомленность о современных профессиях, собственный выбор профессии обуславливают стереотипным мышлением окружающих, они не до конца понимают функционирование систем СПО и ВО и не осознают необходимость выбора индивидуальной образовательной траектории для получения профессии [10].

Однако существует мнение, что «первичная актуализация профессионального выбора нередко происходит в возрасте до 7 лет» [10, с. 75], и поэтому считается целесообразным начинать профориентационную работу с детьми уже в дошкольном возрасте [2]. Ранняя профориентация способствует более успешной социализации ребенка. Конечно, в данном случае речь не идет о непосредственном выборе профессии, и профориентация носит преимущественно информационно-ознакомительный характер. Цель данной статьи – описать и проанализировать опыт организации профориентационных мероприятий у школьников младшего и среднего возраста в контексте парадигмы непрерывного образования.

Методология. Переход к модели непрерывного образования, появление новых профессий, конкуренция вузов в привлечении потенциальных студентов, нехватка специалистов в определенных отраслях вынуждают организации высшего и среднего профессионального образования пересматривать подходы к профориентационной деятельности [3]. Профориентационная деятельность, по мнению, О. Ю. Брюховой и Н. Н. Старцевой представляет собой ряд мер, направленных на помощь обучающимся в выборе профессии и овладении ею. Показателем эффективности профориентационной деятельности является количественный и качественный набор первокурсников в образовательное учреждение.

Профориентация имеет комплексный характер и включает в себя довузовский, вузовский и послевузовский этапы [3]. Профориентационная деятельность вузов включает в себя три составляющих: 1) поэтапную работу со школьниками, способствующую их осознанному выбору будущей профессии; 2) профориентационную работу со студентами, направленную на развитие их профессиональных компетенций и формирование «профессиональной идентичности»; 3) профориентационную работу с выпускниками, обеспечивающую помощь при трудоустройстве [12]. В данной статье мы делаем акцент на профориентационной деятельности вуза, направленной на взаимодействие со школьниками младшего и среднего звена с целью формирования у них первичных профессиональных интенций, обладание которыми будет в дальнейшем способствовать осознанному выбору учащихся своей будущей профессии.

В Петрозаводском государственном университете проводится регулярная профориентационная работа. Она входит в показатели эффективного контракта и является обязательной для всех институтов и кафедр в их составе. Координирует профориентационную работу отдел профориентации и довузовской работы, который разрабатывает ежегодный план профориентационной работы, включающий участие всех институтов в республиканском проекте «Путь в профессию». В мероприятия профессионально ориентированной деятельности вовлечены потенциальные абитуриенты – школьники и обучающиеся учебных заведений СПО, а также их роди-

тели и педагоги. Ежегодно во всех институтах проводятся Дни открытых дверей, университет участвует в федеральных проектах «Билет в будущее», «Неделя без турникетов», «Неделя высоких технологий и предпринимательства». Кроме того, каждым подразделением проводится индивидуальная работа по профориентации, которую инициируют кафедры или сами преподаватели. Мероприятия кафедр по профориентационной работе включены в общий план и дополнительно оплачиваются по эффективному контракту. В данном исследовании используются методы анализа литературы по проблеме организации профориентационной деятельности, проектная деятельность, включающая разработку совместных проектов системы «школа – вуз», наблюдение, опросы, анализ полученных результатов.

Результаты исследования, обсуждение. Кафедра иностранных языков и русского как иностранного для медицинских специальностей Медицинского института имени профессора А. П. Зильбера регулярно проводит профориентационные мероприятия, в которых участвуют, как правило, школьники и обучающиеся учреждений СПО города Петрозаводска и Республики Карелия. Кафедра реализует три самостоятельных проекта, которые уже зарекомендовали себя в школах города и республики. Первый проект направлен на знакомство школьников с 5 класса с миром профессий, а также на формирование позитивного имиджа учреждений профессионального образования города Петрозаводска.

Первый проект «Школа + ПетрГУ – старт успешного будущего» представляет собой организацию лекций, мастер-классов, экскурсий и интерактивных занятий по различным тематикам, связанным с профессиональным определением. Проект реализуется в сотрудничестве с МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5 имени Генерала В. А. Фролова» на протяжении двух лет. Занятия с обучающимися 5–6 классов проводят преподаватели кафедры. Школьникам рассказывают о различных профессиях, объединенных определенной тематикой, о знаниях, умениях и навыках, а также личностных качествах, необходимых для их получения. Первое вводное занятие посвящено путешествию в мир профессий. В рамках этой встречи школьникам рассказывают об интересных профессиях, например, о тех специалистах, кто спасает людей и животных; профессиях будущего; специалистах, связанных с искусством.

На вводном занятии учащимся представляется информация об университете и предлагается ответить на вопросы викторины об университете, его гербе и истории, о студентах, стипендии, зачетах и т. д. Школьникам предлагают к вопросам варианты ответов, среди которых встречаются шуточные, что облегчает задачу и делает викторину веселее. Последующие встречи и презентации к ним уже посвящены конкретным отраслям профессиональной деятельности. Например, ребята узнают о профессиях, связанных с взаимодействием с животными и уходом за ними. Школьникам рассказывают о таких профессиях, как ветеринар, кинолог, грумер, смотритель в зоопарке, ихтиолог, энтомолог (изучает насекомых), апитерапевт (специалист по лечению пчелиными продуктами). Школьники также участвуют в викторине «Угадай профессию по картинке», обсуждают необходимые знания и личностные качества человека, желающего получить профессию, связанную с общением с животными.

Следующее занятие о профессиях, связанных с информационными технологиями, называется «IT-профессии или современные супергерои» и рассказывает о программистах, веб-дизайнерах, гейм-дизайнерах, тестировщиках игр и многих

других. Занятие проводится в форме игры, а все «супергерои» обладают «суперсилами» – необходимыми качествами для этих профессий. Так, постепенно школьники узнают о разных профессиях, обсуждают свои потенциальные возможности для той или иной профессии, задумываются о том, по каким предметам необходимо усилить подготовку для поступления в вуз или колледж. Каждое занятие по блокам профессий завершается информацией, какие из них можно получить в главном университете Петрозаводска и других учреждениях профессионального образования республики Карелия.

Не менее полезными для формирования дальнейших профессиональных интенций, а также исследовательской компетенции являются блоки занятий преподавателей кафедры со школьниками среднего и старшего звена под названием «Менеджмент успешных проектов». В рамках данного проекта школьников знакомят с азами учебно-исследовательской и проектной деятельности. Согласно федеральным стандартам все обучающиеся 9 классов готовят и защищают свои проекты по различным дисциплинам. В связи с этим, начиная с седьмого класса, преподаватели кафедры знакомят учащихся с информацией о подготовке собственного проекта или исследования. Школьники узнают, что такое учебно-исследовательская деятельность и чем она отличается от проектной. На примере уже готовых проектов учащиеся узнают, что такое методы исследования, как сформулировать цель и задачи, как работать с литературой, какова структура работы и многое другое. В рамках этого проекта школьники также знакомятся со структурой научного доклада, а получают информацию по подготовке самого выступления. Для школьников проводится мастер-класс «Как избавиться от страха публичных выступлений». Встречи с преподавателями вуза способствуют формированию у школьников исследовательской компетенции, а как результат – повышению знаний, умений и навыков в исследовательской деятельности [11]. Эти занятия не только помогают обучающимся подготовить собственное исследование, но и понять, насколько они готовы заниматься научной деятельностью после окончания школы.

Третий проект кафедры называется «Неизведанная Карелия» и включает в себя конкурс видеороликов о нашей республике. Конкурс проходит в четыре этапа по сезонам: зима, весна, лето и осень и в разных возрастных группах, в том числе среди школьников младшего и среднего возраста. Для проекта принимаются работы в различных номинациях: 1) «Неизведанная Карелия» – работы о неизвестных местах республики, которые еще не приобрели популярность среди туристов, но притягательны для местных жителей своей красотой, атмосферностью и чистотой воздуха; 2) «Забытые ремесла» – видеоролики о ремеслах жителей Карелии, которые появились много лет назад, но до сих пор не теряют своей популярности у карелов; 3) «Сохранение языкового наследия» – ролики о языках коренных жителей республики и стремлении их поддержать и сохранить; 4) «Карельская кухня» – ролики о вкусных и популярных национальных блюдах Карелии и секретах их приготовления; 5) «Знаменитые люди Карелии» – ролики об известных персоналиях республики, которые внесли свой вклад в ее развитие и процветание.

И, наконец, проект принимает работы на свободную тему, в которой создатели могут осветить любую сторону жизни, истории и культуры своей малой родины. Школьники младшего и среднего звеньев, как правило, создают проекты в жанре «игровое видео». Такая деятельность развивает их креативные способности и раскрывает творческий потенциал. В рамках этого проекта также проводятся мастер-

классы для детей по созданию роликов, круглые столы, дискуссии. Авторы наиболее значимых проектов принимают участие в конференции, проходящей в Институте педагогики и психологии «Дети Севера».

Этот проект способствует созданию позитивного имиджа университета у школьников, знакомит их с различными направлениями подготовки, а также создает все условия для развития патриотических чувств и любви к малой родине.

Заключение. Таким образом, профориентационная деятельность имеет важное значение в работе современного вуза. В мероприятия вуза, относящихся к ранней профориентации, вовлекаются школьники младшего и среднего возрастов. Эти мероприятия носят познавательный и творческо-ориентированный характер и способствуют формированию ранних профессиональных интенций обучающихся. Участие школьников в проектах, организованных вузом, повышает их познавательный интерес, интерес к самому вузу, знакомит с профессиями, которые можно получить в нем, развивает их творческие способности. Все это позволяет формировать положительный образ образовательного учреждения, укреплять его репутацию, а самое главное – помогать школьникам определиться с правильным выбором профессии.

Список источников

1. *Билет в будущее*: Профориентационный проект, направленный на раскрытие талантов и осознанный выбор карьеры [Электронный ресурс]. – URL: <https://bvbinfo.ru/> (дата обращения: 21.01.2026).
2. Бронникова М. В. Ранняя профессиональная ориентация дошкольников как условие осознанного выбора профессии в будущем [Электронный ресурс] // Теория и практика современной науки. – 2021. – № 12 (78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rannaya-professionalnaya-orientatsiya-doshkolnikov-kak-uslovie-osoznannogo-vybora-professii-v-buduschem> (дата обращения: 21.01.2026).
3. Брюхова О. Ю., Старцева Н. Н. Организация профориентационной работы: анализ практик российских вузов [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 9. – URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.9.3> (дата обращения: 21.01.2026).
4. Игнатъев В. П., Дарамаева А. А. Три функции взаимодействия вуза и школы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (дата обращения: 20.01.2026).
5. Кондрашова А. В. Формы взаимодействия школы и вуза в современных условиях // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 9-1 (63). – С. 146–149.
6. Конструктор будущего – Курс занятий «Россия – мои горизонты» [Электронный ресурс]. – URL: <https://kb.bvbinfo.ru/?section=vneurochnaya-deyatelnost> (дата обращения: 20.01.2026).
7. Метелица В. И., Томских Е. О., Сладкая А. Д. Профориентационная деятельность как фактор развития обучающихся общеобразовательных организаций // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 169–172.
8. Паскарь В. С. Современные формы профориентационной работы в вузах [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – Т. 27. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/574011.htm> (дата обращения: 20.01.2026).
9. Патрахина Т. Н., Вялова К. С. Профориентационная работа в вузе: проектный подход [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2018. – № 4 (апрель). – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181024.htm> (дата обращения: 20.01.2026).

10. Платонова Р. И., Никитина А. Е., Сон Ц. Взаимодействие школы и вуза по организации профориентационной работы со старшеклассниками в современных условиях // АНИ: педагогика и психология. – 2024. – № 2 (47). – С. 90–94.

11. Пяткова О. Б. Формирование исследовательской компетенции учащихся при изучении естественнонаучных дисциплин // Школьные технологии. – 2018. – № 5. – С. 43–46.

12. Шапиева А. В., Русанова А. А., Лаврикова В. Н., Филиппова Е. В. Профориентационная работа в вузе как фактор формирования профессиональной идентичности у студентов (на материалах Забайкальского государственного университета) [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2021. – Т. 6, № 4. – URL: <https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-4-463-471> (дата обращения: 20. 01. 2026)

References

1. *Ticket to the future: Career Development Project aimed at talent development and informed career choice*. URL: <https://bvbinfo.ru/> (accessed: 21.01.2026). (In Russian)

2. Bronnikova M. V. Early professional orientation of preschool children as a condition of conscious choice of profession in the future. *Theory and practice of modern science*, 2021, no. 12 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rannyaya-professionalnaya-orientatsiya-doshkolnikov-kak-uslovie-osoznannogo-vybora-professii-v-buduschem> (accessed: 21.01.2026). (In Russian)

3. Bryukhova O. Yu., Startseva N. N. Organizing careers guidance: an analysis of practices at Russian universities. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2021, no. 9, pp. 30–36. URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.9.3>. (accessed: 21.01.2026). (In Russian)

4. Ignatev V. P., Daramaeva A. A. Three functions interaction of the university and the school. *Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (accessed: 20.01.2026). (In Russian)

5. Kondrashova A. V. Forms of interaction of school and university under modern conditions. *International Research Journal*, 2017, no. 9-1 (63), pp. 146–149. (In Russian)

6. Builder of the future – Course “Russia – my horizons”. URL: <https://kb.bvbinfo.ru/?section=vneurochnaya-deyatelnost> (accessed: 20.01.2026). (In Russian)

7. Meteliza V. I., Tomskii E. O., Slatnaya A. D. Vocational guidance as a factor in the development of student general education organizations. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 77-3, pp. 169–172. (In Russian)

8. Paskar V. S. Modern forms of career guidance work in universities. Electronic resource. *Scientific-Methodical Electronic Journal Concept*, 2017, no. 27. URL: <http://e-koncept.ru/2017/574011.htm> (accessed: 20.01.2026) (In Russian).

9. Patrahina T. N., Vyalkova K. S. Career guidance in the university: project approach. Electronic resource. *Scientific-Methodical Electronic Journal Concept*, 2018, no. 4. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181024.htm>. (accessed: 20.01.2026). (In Russian).

10. Platonova R. I., Nikitina A. I., Son Ts. Interaction of school and university on the organization of career guidance work with high school students in modern conditions. *Pedagogy and Psychology*, 2024, vol. 13, no. 2 (47), pp. 90–94. (In Russian).

11. Pyatkova O. B. Formation of research competence of students in the study of science disciplines. *School Technologies*, 2018, no. 5, pp. 43–46. (in Russian).

12. Shapieva A. V., Rusanova A. A., Lavrikova V. N., Filippova E. V. Career Guidance as a Factor of Professional Identity Development at the Transbaikal State University. Electronic resource. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological and Economic Sciences*, 2021, no. 6 (4). URL: <https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-4-463-471> (accessed: 20.01.2026). (In Russian)

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Поступила: 03.01.2026

Одобрена после рецензирования: 03.02.2026

Принята к публикации: 03.03.2026

Received: 03.01.2026

Approved after review: 03.02.2026

Accepted for publication: 03.03.2026

Научная статья

УДК 376.37

Обоснование и реализация специальных условий развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на основе комплексной диагностики

Кацап Наталья Петровна¹

Чистобаева Анна Юрьевна²

^{1,2}*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Введение. Формирование связной речи детей с тяжелыми нарушениями речи затруднено вследствие системного характера речевого дефекта, затрагивающего разные уровни языковой организации. Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и практической реализации комплекса специальных условий, направленных на развитие связной речи у старших дошкольников на основе данных комплексной диагностики. *Методология.* Методологическую основу составили психолингвистический, деятельностный и коммуникативный подходы. Использованы методы наблюдения, анализа речевой продукции и коррекционно-развивающей работы. *Результаты исследования.* В исследовании был разработан и проверен в практике комплекс специальных условий, включающий диагностическую систему, средства наглядного моделирования, мнемотехнические приемы и театрализованную деятельность с участием родителей. Анализ результатов показал положительную динамику развития связной речи по показателям смысловой полноты, структурной организации, лексико-грамматического оформления и самостоятельности высказывания. *Заключение.* Включение разработанного комплекса специальных условий в коррекционный процесс позволило добиться заметных положительных сдвигов в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности системно организованной работы.

Ключевые слова: специальные условия; связная речь; тяжелые нарушения речи; старшие дошкольники; комплексная диагностика; театрализованная деятельность; родители

Для цитирования: Кацап Н. П., Чистобаева А. Ю. Обоснование и реализация специальных условий развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на основе комплексной диагностики // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 69–79.

Justification and implementation of special conditions for the development of coherent speech in senior preschool children with severe speech disorders based on comprehensive diagnostics

Katsap Natalya Petrovna¹

Chistobaeva Anna Yurievna²

^{1,2}Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

Abstract. Introduction. The development of coherent speech in children with severe speech disorders is hindered by the systemic nature of the impairment affecting multiple levels of language organization. The aim of the study was to provide a theoretical justification and to test a set of special conditions aimed at developing coherent speech in senior preschool children based on comprehensive diagnostics. *Methodology.* The study was grounded in psycholinguistic, activity-based, and communicative approaches. The methods included observation, analysis of children's speech production, and correctional and developmental intervention. *Research results.* A set of special conditions was developed and implemented, including a diagnostic framework, visual modeling tools, mnemonic techniques, and theatrical activities involving parents. The findings indicate positive dynamics in the development of coherent speech in terms of semantic completeness, structural organization, lexico-grammatical accuracy, and independence of utterances. *Conclusion.* The implementation of the proposed conditions led to positive changes in the development of coherent speech in senior preschool children with severe speech disorders and confirmed the effectiveness of a systematically organized correctional approach.

Keywords: special conditions; coherent speech; severe speech disorders; senior preschool children; comprehensive diagnostics; theatrical activity; parents

For citation: Katsap N. P., Chistobaeva A. Yu. Justification and implementation of special conditions for the development of coherent speech in senior preschool children with severe speech disorders based on comprehensive diagnostics. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 2 (30), pp. 69–79.

Введение. Связная речь занимает центральное место в речевом и познавательном развитии ребенка, поскольку обеспечивает общение, участвует в становлении мышления и определяет успешность социального взаимодействия. В старшем дошкольном возрасте происходит переход от ситуативных высказываний к развернутой контекстной речи, что требует от ребенка умения планировать, организовывать и контролировать собственное высказывание. Рассматриваемый возрастной этап рассматривается – наиболее благоприятный для становления монологической речи, поскольку именно в этот период активно формируются когнитивные механизмы, обеспечивающие речевую деятельность. Уровень их развития напрямую связан с готовностью ребенка к школьному обучению [15; 17].

У старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи становление связного высказывания протекает с выраженными трудностями. Их высказывания отличаются недостаточной развернутостью, нарушением логической последовательности, ограниченностью словарного запаса и наличием грамматических ошибок.

Наиболее выраженные трудности возникают при необходимости самостоятельного построения связного высказывания без опоры на наглядный материал. Также отмечаются трудности в установлении причинно-следственных связей, выделении главного и второстепенного, а также удержании замысла высказывания [3; 13; 18].

Исследования показывают, что при системных нарушениях речи страдают не только языковые средства, но и сама структура речемыслительной деятельности. Как отмечает В. К. Воробьева, в подобных случаях нарушается целостность речевой деятельности, что выражается в недостаточной сформированности смыслового программирования, структурной организации и контроля высказывания [2]. В результате речь ребенка теряет связность, логичность и коммуникативную направленность [2; 3].

Существенным фактором, усложняющим формирование связной речи, является несформированность внутреннего плана высказывания, который обеспечивает предварительное осмысление содержания и последовательности речи. Отсутствие этого компонента приводит к тому, что ребенок испытывает затруднения при переходе от восприятия информации к ее самостоятельному воспроизведению, он не способен выстраивать высказывание как целостную смысловую единицу [9; 12].

Изучение имеющихся подходов показывает, что работа, направленная лишь на отдельные речевые навыки, не приводит к полноценному становлению связного высказывания. Эффективная коррекционная работа требует комплексного воздействия на все компоненты речевой деятельности и их согласованного развития [2; 15; 17].

В этой связи особую значимость приобретает создание таких педагогических условий, которые обеспечивают активное включение ребёнка в речевую деятельность. Одним из продуктивных направлений является использование театрализованной деятельности, позволяющей формировать речь в естественных коммуникативных ситуациях и повышать мотивацию к высказыванию. Включение родителей в данный процесс расширяет речевую среду ребенка и способствует закреплению сформированных навыков вне образовательной организации. Современные публикации также подчеркивают значимость включения взрослого в процесс порождения текста ребенком и необходимость поиска продуктивных речевых технологий, усиливающих самостоятельность высказывания [6; 8; 14].

Актуальность исследования связана с необходимостью повышения качества работы по развитию связной речи детей с тяжелыми нарушениями речи. Из практики мы знаем, что традиционные методы коррекционного воздействия не всегда обеспечивают желаемый результат. Требуются более действенные подходы. Обоснование и разработка специальных условий, направленных на целенаправленное формирование связного высказывания на основе результатов комплексной диагностики приобретают в данном случае особое значение. Учет индивидуального развития каждого ребенка в сочетании с комплексом специальных условий делает коррекционную работу результативной.

Цель исследования – теоретическое обоснование и реализация специальных условий развития связной речи старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Объектом исследования является процесс развития связной речи старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования составляют содержание и реализация специальных условий, направленных на повышение эффективности работы по развитию связного высказывания.

Предполагалось, что развитие связной речи будет более успешным при системном сочетании комплексной диагностики, индивидуализации коррекционной работы, специальных методик, наглядного моделирования и взаимодействия с родителями.

Методология. Проблема развития связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи рассматривалась с позиций понимания речи как сложной речемыслительной деятельности, включающей формирование замысла, внутреннее программирование и языковую реализацию высказывания. В рамках исследования связная речь трактуется как результат интеграции когнитивных, языковых и коммуникативных процессов.

Теоретической основой исследования выступили психолингвистический, деятельностный, коммуникативный и системный подходы. Их сочетание позволило рассматривать речь не только как языковую систему, но и как форму целенаправленной деятельности, реализуемой в условиях общения.

Психолингвистический подход обеспечил возможность анализа механизмов порождения высказывания и позволил учитывать особенности перехода от смыслового намерения к его речевому выражению. В соответствии с положениями теории речевой деятельности А. А. Леонтьева особое внимание уделялось этапам программирования и реализации высказывания [9].

Деятельностный подход рассматривал речь как особый вид активности, направленной на достижение коммуникативного результата в системе взаимодействия субъекта с окружающей средой [10]. Поэтому в коррекционной работе учитывались особенности саморегуляции. Это помогало в работе по развитию речевой деятельности.

С точки зрения коммуникативного подхода связная речь выступает как средство общения при взаимодействии детей. При этом она понималась как способность ребенка выражать свои мысли с учетом конкретной ситуации и собеседника [15; 17].

Системный подход позволил рассматривать связную речь как сложное явление, включающее несколько взаимосвязанных компонентов: смысловой, структурный и лексико-грамматический [2; 12]. Такой подход помог точнее выявить особенности речевых нарушений и показал необходимость комплексной коррекционной работы.

В исследовании использовались методы наблюдения за речевой деятельностью детей, анализа их высказываний и сопоставления результатов диагностических обследований. Эффективность коррекционно-развивающей работы оценивалась на основе сравнения данных первичной и итоговой диагностики [6; 7].

Результаты исследования, обсуждение. Комплексное диагностическое обследование позволило установить особенности связной речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и определить содержание последующей коррекционной работы.

Создание собственной диагностической системы было связано с тем, что имеющиеся методики в большей степени направлены на оценку отдельных компонентов речи и не обеспечивают целостного анализа связного высказывания [2; 3; 7; 16]. В связи с этим диагностика в данном исследовании рассматривалась не только как средство выявления речевых трудностей, но и как основа проектирования коррекционной работы [6].

В рамках исследования были выделены критерии оценки связной речи: смысловая полнота, логическая последовательность, структурная целостность, лексическое разнообразие, грамматическое оформление и самостоятельность высказыва-

ния. Это позволило рассматривать связную речь как целостную коммуникативную систему [2; 3; 7].

Данные первичного обследования показали, что большинству детей были свойственны фрагментарные высказывания, нарушения логической последовательности, бедность словаря и выраженные грамматические ошибки [3; 7; 13]. Наибольшие затруднения возникали в ситуациях, требующих самостоятельного развернутого высказывания без опоры на наглядный материал.

Анализ речевой продукции продемонстрировал, что высказывания детей носят преимущественно перечислительный характер, отличаются смысловой незавершенностью и недостаточной связностью. Дети испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей и объединении элементов ситуации в целостный текст [2; 3; 7].

Распределение уровней развития связной речи по данным первичной и итоговой диагностики отражено в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительные показатели уровней развития связной речи
у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.**

Уровень развития	Входящая диагностика (количество детей)	Итоговая диагностика (количество детей)
Высокий	0	4
Средний	9	8
Низкий	3	0

Анализ представленных в таблице данных позволяет отметить положительную динамику, достигнутую в результате проведенной коррекционной работы. Увеличилась доля детей, продемонстрировавших высокий уровень развития связной речи, тогда как по итогам обследования низкий уровень не был зафиксирован. Более детальный анализ качественных изменений представлен в таблице 2.

Таблица 2

Динамика развития связной речи по качественным критериям

Критерий	Входящая диагностика	Итоговая диагностика	Характер изменений
Смысловая полнота	низкий/средний	средний/высокий	значительное улучшение
Логическая последовательность	низкий/средний	средний	устойчивое улучшение
Структурная целостность	низкий	средний	выраженная динамика
Лексическое разнообразие	низкий/средний	средний	устойчивое улучшение
Грамматическое оформление	низкий/средний	средний/высокий	значительное улучшение
Самостоятельность речи	низкий	средний	постепенное улучшение

Таблица 2 показывает, что положительные изменения затронули все выделенные критерии связной речи. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в области смысловой полноты, структурной целостности и грамматического оформления речи.

Высказывания детей стали более содержательными, логически выстроенными и структурно завершенными. Отмечается расширение словарного запаса, снижение количества грамматических ошибок и повышение уровня самостоятельности речевой деятельности. Дети стали реже обращаться за помощью к взрослым и более уверенно строить высказывания. Особенно значимые изменения наблюдаются в смысловой и структурной организации речи: дети лучше удерживают замысел высказывания, устанавливают связи между событиями и более полно передают содержание. Улучшения в лексико-грамматическом оформлении проявляются в увеличении вариативности языковых средств и более точном использовании грамматических форм [4; 5; 17; 18].

Для наглядного сопоставления входящей и итоговой диагностики обобщённые данные представлены на рисунке.

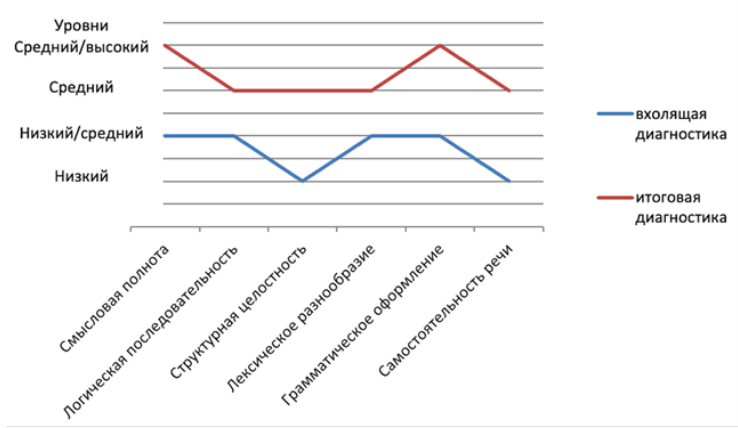


Рис. Динамика развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи по результатам входящей и итоговой диагностики

Результаты исследования позволили уточнить направления реализации специальных условий развития связной речи и выстроить коррекционную работу как систему взаимосвязанных воздействий, обеспечивающих развитие всех ее компонентов. При этом специальные условия рассматривались как совокупность целенаправленно организованных педагогических, методических и коммуникативных средств, обеспечивающих переход от фрагментарной речи к построению связного высказывания [2; 6].

Важным основанием для построения работы стало понимание диагностики как одного из условий развития связной речи, позволяющего осуществлять проектирование коррекционно-образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей. Такой подход был ранее обоснован в исследовании Н. П. Кацап и А. Ю. Чистобаевой, где диагностика рассматривается как условие проектирования коррекционно-образовательной работы в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта [6].

Одним из направлений коррекционной работы являлось формирование смысловой основы высказывания. Использовались задания на установление последовательности событий и восстановление логики текста («Что сначала, что потом», «Закончи рассказ», «Исправь ошибку»), направленные на развитие понимания содержания и удержание замысла высказывания [16].

Формирование структурной организации речи осуществлялось с использованием элементов мнемотехники (мнемотаблицы, схемы, графические модели), что способствовало осознанию структуры высказывания и выстраиванию логической последовательности [11; 16]. Работа проводилась с учетом подхода В. К. Воробьевой, с опорой на представления о связной речи как целостной системе [2].

Развитие лексико-грамматического оформления речи осуществлялось параллельно и включало упражнения на расширение словарного запаса и формирование грамматически правильных конструкций («Расширь предложение», «Подбери слово», «Скажи правильно»). Работа носила индивидуализированный характер и учитывала особенности речевого развития детей. Использование игровых приемов способствовало более эффективному усвоению грамматических норм и их переносу в самостоятельную речь. Так, для детей с выраженными аграмматизмами использовались игровые упражнения на моделирование предложений («Собери предложение», «Исправь ошибку героя»), направленные на формирование согласования слов в роде, числе и падеже. Для детей с ограниченным словарным запасом применялись игры на расширение и уточнение лексики («Назови по-другому», «Подбери признак», «Кто что делает»), что позволяло одновременно развивать лексическую и грамматическую стороны речи [4; 5; 17; 18].

Практика показала, что наибольшую эффективность демонстрируют игровые приемы, в которых грамматическая задача включена в сюжетную ситуацию. Например, в игре «Помоги сказочному герою» ребенку предлагалось найти и исправить ошибку в речи персонажа, что повышало мотивацию и снижало напряжение. В игре «Продолжи рассказ» акцент делался на использовании распространенных предложений с опорой на заданную грамматическую модель. Такой подход не только позволял формировать грамматические навыки, но и обеспечивал их перенос в самостоятельную речь. Индивидуализация грамматической работы выступала одним из специальных условий, поскольку позволяла учитывать различный темп усвоения материала, степень выраженности аграмматизмов и уровень речевой готовности каждого ребенка.

Особое внимание в работе уделялось развитию речевой самостоятельности. Сюжетно-ролевые игры, вошедшие у коррекционную работу по развитию связной речи, создавали ситуацию, где речь становилась необходимой. Желание быть участником игры повышало мотивацию к высказыванию и помогало снизить скованность [8; 14].

Использовалась театрализованная деятельность с участием родителей. Практическая работа строилась поэтапно: сначала дети знакомились с содержанием текста, затем распределялись роли, после чего проводились репетиции с постепенным усложнением речевых задач. Участие и поддержка родителей способствовали переносу сформированных навыков в повседневное общение.

Занятия театрализацией внесли заметные изменения в речевое поведение детей. Воспитанники, которые вначале не применяли в речи развернутых высказываний, со временем активнее включались в диалог, начинали отвечать на реплики партнё-

ров. Иногда дети изменяли заученный текст, дополняя его или изменяя в соответствии с ситуацией [8; 14].

В процессе работы были зафиксированы индивидуальные положительные изменения в речевом развитии детей, что подтверждает эффективность данной формы работы.

Так, у воспитанника № 1 на этапе входящей диагностики наблюдалась выраженная фрагментарность речи. При выполнении заданий мальчик ограничивался краткими ответами, состоящими из одного-двух слов. Построение даже простого повествования вызывало у него затруднения, а в ряде случаев он вовсе избегал ответа. В условиях театрализованной деятельности данный ребенок первоначально принимал пассивную позицию, но уже на этапе распределения ролей проявил интерес к участию. Постепенно, в ходе репетиций, он начал воспроизводить отдельные реплики, сначала повторяя за взрослым, затем самостоятельно. К моменту итогового представления ребенок смог не только воспроизводить текст своей роли, но и вступать в диалогическое взаимодействие с другими участниками. В его речи появились развернутые высказывания, снизилась скованность, повысилась речевая активность.

Другой пример демонстрирует иную динамику. Воспитанник № 2 на начальном этапе обладал относительно сохранной фразовой речью, однако его высказывания отличались нарушением логической последовательности и недостаточной связностью. При составлении рассказа он часто перескакивал с одного события на другое, не удерживал общую линию повествования. В процессе подготовки к театрализации мальчик активно включался в обсуждение сюжета, задавал вопросы, уточнял содержание реплик. Это помогло ребенку лучше ориентироваться в последовательности событий. Постепенно его речь изменилась: он увереннее удерживал сюжетную линию, реже возникали смысловые разрывы. Сохраняя общий смысл, ребенок отходил от заученного текста. Эти изменения подтвердились в ходе итоговой диагностики.

Приведенные примеры показывают, что театрализованная деятельность по-разному влияет на развитие связной речи, в зависимости от исходного уровня ребёнка. В целом можно говорить о повышении речевой активности и большей уверенности.

Интересно, что изменения затронули не только речевую сторону: дети чувствовали себя спокойнее, меньше боялись говорить, легче взаимодействовали. Речь становилась более осмысленной. В сочетании с участием родителей театрализация выступает важным условием развития связной речи детей с тяжёлыми речевыми нарушениями [8; 14].

На формирующем этапе положительная динамика прослеживалась по разным направлениям. Изменения коснулись содержания высказываний, их структуры, а также лексико-грамматического оформления. Дети стали говорить более развернуто, последовательно, чаще проявляли самостоятельность. Использование наглядного моделирования, мнемотехники, игровых приёмов и элементов театрализации помогало поддерживать речевой интерес и вовлекать детей во взаимодействие [2; 6; 16; 17].

Полученные результаты позволяют говорить о том, что организованные специальные условия дают устойчивый результат и способствуют развитию связной речи как целостной системы.

Заключение. Проведенное исследование позволило описать особенности связной речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и выбрать эффективные направления работы. Выяснилось, что трудности затрагивают не только языковое оформление, но и смысловую, а также структурную организацию высказывания.

Разработанная система диагностики позволила комплексно оценить состояние речи и стала основой для построения коррекционной работы. А комплексное применение специальных условий в работе (наглядного моделирования, мнемотехники, игровых методов и театрализованной деятельности с участием родителей) обеспечило положительные изменения качественных показателей связной речи.

Итоговые результаты показали явную положительную динамику. Речь детей стала более полной и логичной, улучшилось грамматическое оформление, расширился словарный запас. Повысилась самостоятельность в построении высказываний. Изменения затронули как количественные, так и качественные характеристики речи.

Практическая значимость работы связана с возможностью использования предложенных подходов в деятельности дошкольных образовательных организаций, работающих с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

В целом можно сделать вывод, что специально организованная коррекционная работа, основанная на сочетании различных методов и приемов, действительно способствует развитию связной речи детей с тяжелыми нарушениями речи.

Список источников

1. Волкова Г. А. Логопедия: учебник. – М.: Владос, 2018. – 287 с.
2. Воробьёва В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ, 2022. – 158 с.
3. Глухов В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. – М.: Аркти, 2019. – 176 с.
4. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 2020. – 223 с.
5. Жукова Н. С. Логопедия. – М.: Эксмо, 2021. – 320 с.
6. Кацан Н. П., Чистобаева А. Ю. Диагностика как одно из специальных условий развития связной речи дошкольников в рамках реализации ФГОС [Электронный ресурс] // Смалта. – 2025. – № 1. – URL: <https://smalta-ckt.ru/article/view/740/461> (дата обращения: 17.03.2026).
7. Лебедева И. Н. Диагностика речевого развития дошкольников. – М.: Владос, 2019. – 160 с.
8. Лебедева И. Н., Газиева Я. З. Особенности речемыслительной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи при изучении сказок со схожим сюжетом // Специальное образование. – 2024. – № 2 (74). – С. 161–175.
9. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 2017. – 287 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2019. – 304 с.
11. Лисина И. А. Использование авторской методики В. К. Воробьёвой для формирования навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Инновационная наука. – 2022. – № 5-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-avtorskoy-metodiki-v-k-vorobievoy-dlya-formirovaniya-navykov-pereskaza-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-onr> (дата обращения: 11.03.2026).
12. Лурия А. Р. Язык и сознание. – СПб.: Питер, 2018. – 336 с.
13. Мастюкова Е. М. Нарушения речи у детей. – М.: Владос, 2018. – 240 с.

14. Митина Е. В. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи [Электронный ресурс] // Вестник науки. – 2024. – № 3 (72). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinkveyn-v-rabote-po-razvitiyu-rechi-doshkolnikov-s-tnr/pdf> (дата обращения: 14.03.2026).
15. Сохин Ф. А. Развитие речи дошкольников. – М.: Просвещение, 2020. – 224 с.
16. Ткаченко Т. А. Развитие связной речи у дошкольников. – М.: Аркти, 2021. – 192 с.
17. Ушакова О. С. Методика развития речи дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2022. – 256 с.
18. Филичева Т. Б. Логопедия. Теория и практика. – М.: Владос, 2021. – 304 с.

References

1. Volkova G. A. *Logopedics*. Moscow: Vldos Publ., 2018, 287 p. (In Russian)
2. Vorobyeva V. K. *Methods for the development of coherent speech in children with systemic speech disorders*. Moscow: AST Publ., 2022, 158 p. (In Russian)
3. Glukhov V. P. *Development of coherent speech in preschool children with general speech underdevelopment*. Moscow: ARKTI Publ., 2019, 176 p. (In Russian)
4. Efimenkova L. N. *Correction of oral speech in preschool children*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2020, 223 p. (In Russian)
5. Zhukova N. S. *Logopedia*. Moscow: Eksmo Publ., 2021, 320 p. (In Russian)
6. Katsap N. P., Chistobaeva A. Yu. Diagnostics as one of the special conditions for the development of coherent speech in preschool children within the framework of the Federal State Educational Standard. *Smalta*, 2025, no. 1, pp. 17–28. URL: <https://smalta-ckt.ru/article/view/740/461> (accessed 17.03.2026). (In Russian)
7. Lebedeva I. N. *Diagnostics of speech development in preschool children*. Moscow: Vldos Publ., 2019, 160 p. (In Russian)
8. Lebedeva I. N., Gazieva Ya. Z. Features of speech-thinking activity of preschool children with severe speech disorders when studying fairy tales with similar plots. *Special Education*, 2024, no. 2 (74), pp. 161–175. (In Russian)
9. Leontiev A. A. *Fundamentals of psycholinguistics*. Moscow: Smysl Publ., 2017, 287 p. (In Russian)
10. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Akademiya Publ., 2019, 304 p. (In Russian)
11. Lisina I. A. The use of V. K. Vorobyeva's methodology for developing retelling skills in senior preschool children with general speech underdevelopment. *Innovative Science*, 2022, no. 5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-avtorskoy-metodiki-v-k-vorobievoy-dlya-formirovaniya-navykov-pereskaza-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozhrasta-s-onr> (accessed 11.03.2026). (In Russian)
12. Luria A. R. *Language and consciousness*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2018, 336 p. (In Russian)
13. Mastukova E. M. *Speech disorders in children*. Moscow: Vldos Publ., 2018, 240 p. (In Russian)
14. Mitina E. V. Cinquain in speech development work with preschool children with severe speech disorders. *Bulletin of Science*, 2024, no. 3 (72). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinkveyn-v-rabote-po-razvitiyu-rechi-doshkolnikov-s-tnr/pdf> (accessed 14.03.2026). (In Russian)
15. Sokhin F. A. *Speech development of preschool children*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2020, 224 p. (In Russian)
16. Tkachenko T. A. *Development of coherent speech in preschool children*. Moscow: ARKTI Publ., 2021, 192 p. (In Russian)
17. Ushakova O. S. *Methods of speech development in preschool children*. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2022, 256 p. (In Russian)

18. Filicheva T. B. *Logopedia: theory and practice*. Moscow: Vlados Publ., 2021, 304 p. (In Russian)

Информация об авторах

Н. П. Кацап, студент 2 курса направления «Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Логопедические технологии преодоления расстройств речевой деятельности», Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия.

А. Ю. Чистобаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Information about the authors

N. P. Katsap, 2nd-year student in Special (Defectological) Education, Master's program "Speech Therapy Technologies for Overcoming Speech Disorders", Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

A. Y. Chistobaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

Поступила: 13.02.2026

Одобрена после рецензирования: 13.03.2026

Принята к публикации: 13.04.2026

Received: 13.02.2026

Approved after review: 13.03.2026

Accepted for publication: 13.04.2026

Результаты экспериментального исследования по оптимизации эмоционального благополучия дошкольников средствами пластилинографии

Кузнецова Елена Владимировна¹

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

Аннотация. Введение. Актуальность эмоционального развития дошкольников связана с его влиянием на адаптацию к школе и социализацию. Однако интенсификация дошкольной подготовки приводит к эмоциональным перегрузкам и стрессу у детей. Существующие методы часто игнорируют значимость сенсорно-моторной вовлеченности, критически важной в этом возрасте. Пластилинография как техника объемного изображения из пластилина сочетает творческую деятельность, развитие мелкой моторики и сенсорную интеграцию. Благодаря тактильной стимуляции и трехмерному моделированию она способствует эмоциональной разрядке и, в отличие от традиционного рисования, обеспечивает полную сенсорную вовлеченность. В условиях цифровизации образования пластилинография выступает «аналоговой» альтернативой, снижающей экранное время и развивающей осознанность. Ее мультифункциональность и доступность обосновывают актуальность внедрения в практику эмоционального развития старших дошкольников. Актуальность темы определяется ее соответствием глобальным образовательным трендам: направленности на эмоциональное здоровье, индивидуализацию и интеграцию искусства в обучение. Изучение возможностей пластилинографии позволяет предложить научно обоснованный, практикоориентированный подход к укреплению эмоционального здоровья старших дошкольников, отвечающий на актуальные вызовы образовательной среды. *Методология.* Эмоциональное благополучие является центральным понятием современной психологии, выступая интегральным критерием психического здоровья и качества жизни. Результаты теоретического анализа позволили сделать вывод о том, что эмоциональное благополучие выступает интегральной характеристикой личности, проявляющейся в преобладании положительных эмоций, развитой способности к гибкой эмоциональной регуляции, адекватной и стабильной самооценке, а также в переживании гармонии с социальным окружением. Актуальность поиска методов поддержки психического здоровья дошкольников обусловлена возрастающей эмоциональной напряженностью в детской среде. Одним из перспективных направлений выступает пластилинография – современная технология комплексного воздействия, интегрирующая изобразительное творчество и развитие тактильно-моторной сферы. Пластилинография представляет собой эффективный арт-терапевтический инструмент, объединяющий творчество, сенсорную интеграцию и эмоциональную экспрессию. *Результаты исследования.* Выявленные в ходе первичной диагностики признаки эмоционального неблагополучия стали обоснованием необходимости разработки и проведения коррекционно-развивающей программы с использованием пластилинографии. Результаты контрольного этапа эксперимента показали позитивную динамику в оптимизации основных показателей эмоционального благополучия дошкольников, обусловленную: тактильной стимуляцией, обеспечивающей релаксационный эффект

в ходе работы с пластилином, символической работой с эмоциональными переживаниями за счет создания и трансформации образов. *Заключение.* Систематическое использование пластилинографии как инструмента психолого-педагогического воздействия демонстрирует свой реабилитационный потенциал в работе с эмоциональной сферой детей старшего дошкольного возраста, что открывает перспективы для дальнейшего изучения и методического совершенствования данного направления.

Ключевые слова: дошкольный возраст; эмоциональное благополучие; коррекционно-развивающая работа; пластилинография; формирующий эксперимент

Для цитирования: Кузнецова Е. В. Результаты экспериментального исследования по оптимизации эмоционального благополучия дошкольников средствами пластилинографии // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 80–89.

Scientific article

Results of an experimental study on optimizing the emotional well-being of preschoolers using plasticineography

Kuznetsova Elena Vladimirovna¹

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

Abstract. Introduction. The relevance of the emotional development of preschoolers is related to its impact on school adaptation and socialization. However, intensification of pre-school preparation leads to emotional overload and stress in children. Existing methods often ignore the significance of sensory-motor engagement, critical at this age. Plasticineography, as a three-dimensional image technique made of plasticine, combines creative activity, the development of fine motor skills and sensory integration. Thanks to tactile stimulation and three-dimensional modeling, it promotes emotional discharge and, unlike traditional drawing, provides more complete sensory engagement. In the context of digitalization of education, plasticineography acts as an «analog» alternative that reduces screen time and develops awareness. Its multifunctionality and accessibility justify the relevance of introducing the emotional development of older preschoolers into practice. The relevance of the topic is determined by its compliance with global educational trends: focus on emotional health, individualization and integration of art into learning. The study of the possibilities of plasticineography makes it possible to propose a scientifically based, practical-oriented approach to strengthening the emotional health of older preschoolers, responding to current challenges of the educational environment. *Methodology.* Emotional well-being is a central concept of modern psychology, acting as an integral criterion for mental health and quality of life. The results of theoretical analysis made it possible to conclude that emotional well-being is an integral characteristic of the personality, manifested in the predominance of positive emotions, developed ability to flexible emotional regulation, adequate and stable self-esteem, as well as in the experience of harmony with the social environment. The urgency of finding methods to support the mental health of preschoolers is due to the increasing emotional tension in the child environment. One of the promising areas is plasticineography – a modern technology of complex impact that integrates visual creativity and the development of the tactile-motor sphere. Plasticineography is an effective art therapeutic tool that combines creativity, sensory integration and emotional expression. *Research results.* The signs of emotional distress identified during the initial diagnosis were the rationale for the need to develop and conduct a correctional and developmental program

using plasticinography. The results of the control stage of the experiment showed positive dynamics in optimizing the main indicators of the emotional well-being of preschoolers, due to: tactile stimulation, which provides a relaxation effect during work with plasticine, symbolic work with emotional experiences due to the creation and transformation of images. *Conclusion.* The systematic use of plasticineography as a tool for psychological and pedagogical influence demonstrates its rehabilitation potential in working with the emotional sphere of older preschool children, which opens up prospects for further study and methodological improvement in this area.

Keywords: preschool age; emotional well-being; correctional and developmental work; plasticinography; forming an experiment

For citation: Kuznetsova E. V. Results of an experimental study on optimizing the emotional well-being of preschoolers using plasticineography. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 2 (30), pp. 80–89.

Введение. В системе современного дошкольного образования акцент на эмоциональном развитии детей обусловлен его прямым влиянием на успешность школьной адаптации, социализации и когнитивного развития. Вместе с тем интенсификация подготовки к учебной деятельности создает для старших дошкольников риски эмоциональных перегрузок, возникновения тревожности и стрессовых состояний [7]. Существующие традиционные подходы к эмоциональному развитию, как правило, не учитывают необходимость сенсорно-моторной вовлеченности ребенка, которая является критически значимой для данного возрастного этапа.

Техника пластилинографии, заключающаяся в создании объемных изображений из пластилина, способствует сенсорной интеграции, активизации творческой деятельности, развитию мелкой моторики и эмоциональной разрядке [6]. В условиях нарастающей цифровизации образования пластилинография выступает значимой «аналоговой» альтернативой, позволяющей сократить экранное время и формировать осознанность через тактильный контакт. Востребованность внедрения пластилинографии в практику эмоционального развития старших дошкольников обусловлена ее мультифункциональностью, доступностью и соответствием возрастным особенностям детей.

Таким образом, актуальность исследования возможностей пластилинографии в эмоциональном развитии старших дошкольников детерминирована ее созвучием ключевым тенденциям современного образования и психологии: приоритету эмоционального благополучия, индивидуализации педагогических стратегий и интеграции художественных практик в образовательный процесс. Обращение к данной технике позволяет содержательно ответить на вызовы современной образовательной среды, предлагая научно обоснованный и практикоориентированный инструментарий укрепления эмоционального здоровья детей.

Методология. В современной психологии категория «эмоциональное благополучие» приобретает статус ключевого интегрального показателя, отражающего психическое здоровье и качество жизни человека [9]. Вместе с тем анализ научной литературы свидетельствует об отсутствии унифицированного определения данного понятия.

Сложность и многокомпонентность феномена порождают широкий спектр исследовательских подходов: от гедонистических, связывающих благополучие с доминированием положительных эмоций и общей удовлетворенностью, до эвдемонии

стических, трактующих его через реализацию личностного потенциала, стремление к самоактуализации и обретение смысложизненных ориентаций [5].

В исследованиях Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной эмоциональное благополучие трактуется как интегральное состояние уверенности и защищенности, которое выступает необходимым условием здорового развития личности ребенка, формирования его позитивных личностных качеств и *benevolentного* (доброжелательного) отношения к окружающим. В качестве противоположного полюса авторы выделяют эмоциональное неблагополучие, характеризующееся как устойчивое состояние душевного напряжения, доминирования негативных эмоций, переживаний беспокойства, тревоги, страха либо депрессивных состояний [14].

Согласно позиции В. И. Слободчикова эмоциональное благополучие обеспечивает становление таких значимых личностных образований, как адекватная самооценка и самоконтроль, формирует направленность на достижение успеха и создает основу для эмоционального комфорта в различных социальных контекстах (в семье и за ее пределами) [10].

Д. С. Никулина рассматривает эмоциональное благополучие как органичную составляющую психологического благополучия личности в целом. Согласно авторской позиции эмоциональное благополучие (равно как и его противоположность – эмоциональное неблагополучие) представляет собой интегральную характеристику, интегральное переживание, в котором аккумулируются чувства, обусловленные успешностью либо неуспешностью функционирования всех сторон личности [8].

В исследованиях М. Ю. Стожаровой и И. О. Кузнецовой в структуре эмоционального благополучия выделяются следующие компоненты:

- 1) низкий уровень нервно-психического напряжения;
- 2) психическая уравновешенность;
- 3) отсутствие интенсивных переживаний, пронизывающих систему отношений и поведения человека, препятствующих эффективной социально-психологической адаптации и самореализации личности [11].

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволил сделать вывод о том, что эмоциональное благополучие является базовым компонентом психологического здоровья личности и характеризуется уровнем развития способностей к саморегуляции психоэмоциональных состояний, к построению продуктивных межличностных отношений и эффективному совладанию со стрессовыми ситуациями.

Техника пластилинографии, основанная на создании художественных образов посредством лепных картин из пластилина, является арт-терапевтическим инструментом, позволяющим ребенку выразить свои эмоциональные состояния, трансформировать внутренние переживания в конкретные образы, справляться со страхами и внутриличностными конфликтами [4; 6; 12; 13; 15]. Работа с пластилином способствует стимуляции мелкой моторики, активизации правого полушария мозга, отвечающего за структурирование образов и эмоциональные проявления, при этом создавая условия безопасного «проживания» сложных чувств через метафорическое моделирование.

А. С. Шестернина и О. А. Комова акцентируют внимание на том, что отличительной особенностью пластилинографии является тактильная стимуляция, которая способствует активизации проприоцептивной и сенсорной систем восприятия. Выраженное релаксирующее воздействие на нервную систему оказывают соверша-

емые ритмичные повторяющиеся движения разминания, раскатывания, сплющивания в процессе работы с пластилином [16].

По мнению Е. А. Медведевой, пластилинография является для дошкольников безопасным инструментом выражения внутренних состояний. В процессе лепки цвет, форма и объем действуют в качестве символических медиаторов, нивелируя агрессивные импульсы. Процесс создания трехмерного образа позволяет ребенку перейти от внутреннего проживания эмоционального состояния к ее внешнему воплощению [1].

По утверждению Е. С. Ивановой, терапевтический потенциал пластилинографии заключается в ее комплексном воздействии на эмоциональную сферу детей старшего дошкольного возраста. Автор подчеркивает, что данная эффективность обусловлена интеграцией сенсорного, когнитивного и социального компонентов в процессе арт-терапевтической работы [2]. Релаксационный эффект является ключевым механизмом воздействия пластилинографии на психику ребенка. Тактильное взаимодействие с пластилином стимулирует парасимпатическую нервную систему, способствуя физиологическому снижению уровня кортизола. Ритмичность движений при работе с материалом способствует переключению ребенка с тревожных состояний на творческую деятельность. Хотя этот механизм во многом схож с песочной терапией, пластилинография обладает важным преимуществом: актом созидания. Процесс превращения материала в конкретный образ развивает чувство субъектности и контроля, что играет существенную роль в нивелировании негативных психоэмоциональных состояний.

В рамках групповых занятий пластилинография способствует формированию эмпатии и навыков кооперации. Совместные проекты требуют распределения ролей, обсуждения идей, учета мнений сверстников. Например, создание коллективного панно на тему дружбы учит детей договариваться, делиться материалами, оказывать поддержку тем, кто испытывает трудности. Это формирует социальную компетентность, снижает эгоцентризм, характерный для дошкольного возраста, и создает опыт позитивного взаимодействия. В отличие от индивидуальных занятий групповая работа добавляет элемент обратной связи: дети учатся воспринимать и интерпретировать эмоции других через их творческие продукты, что укрепляет эмоциональные связи в коллективе.

Таким образом, пластилинография оказывает комплексное воздействие на эмоциональную сферу за счет сочетания тактильной стимуляции, творческой экспрессии и когнитивного вовлечения.

Результаты исследования, обсуждение. Анализ изученного теоретического материала позволил сформулировать гипотезу исследования, основанную на предположении о том, что систематическое применение пластилинографии в работе со старшими дошкольниками способствует формированию позитивного психического состояния и снижению уровня тревожности.

Для проверки гипотезы было проведено экспериментальное исследование на базе МКДОУ Куйбышевского района Новосибирской области – детский сад «Родничок». В исследовании приняли участие старшие дошкольники в возрасте 5–6 лет в количестве 15 детей.

Экспериментальное исследование включало в себя несколько последовательно сменяющих друг друга этапов. На констатирующем этапе экспериментального исследования было проведено первичное диагностическое обследование, направлен-

ное на изучение показателей эмоционального благополучия старших дошкольников с помощью психодиагностических методик:

- методики «Паровозик» (С. В. Велиевой), позволяющей определить выраженность позитивного или негативного психического состояния ребенка;
- теста тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен), позволяющей исследовать проявления тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

Проведенное диагностическое исследование позволило выявить у 47 % старших дошкольников достаточно высокий уровень выраженности негативных психоэмоциональных состояний, свидетельствующий о переживании эмоционального дискомфорта, проявляющегося в проявлении тревожности, страхов, подавленности, либо раздражительности и проявлении агрессии.

Результаты по тесту тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен) свидетельствуют о том, что у 33 % обследуемых дошкольников выявлен достаточно высокий уровень тревожности, что так же является свидетельством переживания эмоционального неблагополучия.

Таким образом, выявленные в ходе первичной диагностики показатели, свидетельствующие о нарушении эмоционального благополучия старших дошкольников, определили необходимость целенаправленного психолого-педагогического вмешательства.

На формирующем этапе эксперимента разработана и реализована коррекционно-развивающая долгосрочная программа, направленная на оптимизацию эмоционального благополучия старших дошкольников средствами пластилинографии. Структура программы включала четыре содержательных блока:

- 1) адаптационный блок, направленный на формирование безопасного пространства для творческого самовыражения дошкольников, на построение конструктивных межличностных отношений между участниками;
- 2) эмоционально-коррекционный блок, ориентированный на осознание и гармонизацию психоэмоциональных состояний дошкольников;
- 3) социально-коммуникативный блок, направленный на развитие эмпатийных способностей в процессе коллективной творческой деятельности;
- 4) закрепляющий блок, целью которого являлось создание ситуации успеха, способствующей формированию позитивной самооценки и чувства компетентности.

Необходимо отметить, что финальные работы детей отличались повышенной смысловой сложностью и осознанным использованием символов. Также отмечалась возросшая самостоятельность детей при выборе сюжета творческого проекта и нивелирование негативных психоэмоциональных проявлений. Этот факт подтверждает наше предположение, что пластилинография как арт-терапевтическая техника способствует оптимизации эмоционального благополучия дошкольников и формированию адаптивных механизмов саморегуляции, что является условием для эффективной социально-психологической адаптации.

На контрольном этапе экспериментального исследования проведена повторная диагностика показателей эмоционального благополучия старших дошкольников. Проведенный статистический анализ при помощи t-критерия Стьюдента для связанных выборок позволил выявить позитивную динамику в стабилизации психоэмоционального фона, купировании тревожных состояний. Этот факт обусловлен тем, что тактильные ощущения, получаемые от работы с пластилином, и символическая трансформация негативных эмоциональных проявлений через художественные об-

разы создавали релаксационный эффект, способствуя снижению мышечного напряжения, предоставляя безопасный способ выражения внутренних переживаний.

Таким образом, полученные в ходе экспериментального исследования результаты подтвердили гипотезу о том, что применение пластилинографии в работе с дошкольниками способствует гармонизации психоэмоционального состояния.

Заключение. Проведенный анализ теоретических подходов к определению эмоционального благополучия в психологической литературе позволяет констатировать многомерность данного феномена, включающего физиологические, когнитивные, социальные и личностные аспекты. Эмоциональное благополучие выступает интегральной характеристикой личности, проявляющейся в преобладании положительных эмоций, развитой способности к гибкой эмоциональной регуляции, адекватной и стабильной самооценке, а также в переживании гармонии с социальным окружением.

Для решения задачи оптимизации эмоционального благополучия старших дошкольников наиболее релевантным представляется интегративный подход, в рамках которого пластилинография может быть рассмотрена как средство, обеспечивающее:

- сенсорно-физиологическую регуляцию (снижение напряжения через тактильную стимуляцию и мелкую моторику;
- эмоционально-когнитивную гибкость (трансформацию негативных состояний через творческое переосмысление;
- социально-эмоциональную включенность (формирование опыта кооперации и принятия в групповой работе;
- личностную самореализацию (укрепление самооценки через создание завершенного продукта.

Таким образом, пластилинография выступает интегративной технологией, позволяющей комплексно воздействовать на ключевые компоненты эмоционального благополучия дошкольников.

Список источников

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для вузов / под ред. Е. А. Медведевой. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 269 с.
2. Иванова Е. С. Пластилинография как средство развития воображения у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2016. – № 4 (11). – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28094482> (дата обращения: 10.03.2026).
3. Ильина И. Ю. Предметно-развивающая среда как средство обеспечения эмоционального благополучия дошкольников ДОУ // Проблемы и перспективы дошкольного и начального образования: современный научный поиск. – 2017. – С. 288–290.
4. Копытин А. И. Арт-терапия: теория и практика. – 3-е изд. – СПб.: Лань, 2024. – 244 с.
5. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие. – М.: Академия, 2003. – 168 с.
6. Кузнецова Е. В. Возможности пластилинографии в оптимизации эмоционального благополучия старших дошкольников [Электронный ресурс] // Конструктивные педагогические заметки. – 2025. – № 3 (27). – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83043717> (дата обращения: 10.03.2026).

7. Мезенцева О. И. Сущность и содержание эмоционального развития дошкольников [Электронный ресурс] // Конструктивные педагогические заметки. – 2023. – № 11-1 (19). – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50024101> (дата обращения: 10.03.2026).

8. Никулина Д. С. Подходы к определению эмоционального благополучия [Электронный ресурс] // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2008. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 18.03.2026).

9. Одинцова В. В., Горчакова Н. М. Эмоциональное благополучие как интегративная характеристика эмоциональной сферы [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-integrativnaya-harakteristika-emotsionalnoy-sfery> (дата обращения: 18.03.2026).

10. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

11. Стожарова М. Ю., Кузнецова И. О. Изучение уровня сформированности эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // СДО. – 2022. – № 5 (101). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-urovnya-sformirovannosti-emotsionalnogo-blagopoluchiya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 18.03.2026).

12. Тарачкова Д. А., Парфёнова Г. Л. Арт-терапия как средство формирования эмоционального благополучия у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Вопросы науки и образования. – 2019. – № 27 (76). – С. 160–165. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/artterapiya-kak-sredstvo-formirovaniya-emotsionalnogo-blagopoluchiya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 18.03.2026).

13. Толкова Н. М. Возможности арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-art-terapii-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.06.2025).

14. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. – М.: «Владос», 1995. – 296 с.

15. Шерешкова Е. А. Психологическая коррекция эмоционального неблагополучия старших дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-korreksiya-emotsionalnogo-neblagopoluchiya-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 18.03.2026).

16. Шестернина А. С., Комова О. А. Пластилинография как средство развития творчества у детей [Электронный ресурс] // Наука, образование и культура: сборник научных статей по итогам XII Международной научно-практической конференции. – Шуя, 2022. – С. 160–164. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48323473> (дата обращения: 18.03.2026).

References

1. *Art pedagogy and art therapy in special and inclusive education: a textbook for universities*. Edited by E. A. Medvedeva. 2nd ed., rev. and add. Moscow: Yurayt Publ., 2025, 269 p. (In Russian)

2. Ivanova E. S. Plasticinography as a means of developing imagination in older preschool children. *Preschool education: experience, problems, development prospects*, 2016, no. 4 (11). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28094482> (accessed: 10.03.2026). (In Russian)

3. Ilyina I. Yu. Subject-developing environment as a means of ensuring the emotional well-being of preschool children. *Problems and prospects of preschool and primary education: modern scientific research*, 2017, pp. 288–290. (In Russian)

4. Kopytin A. I. *Art therapy: theory and practice*. 3rd ed. St. Petersburg: Lan, 2024, 244 p. (In Russian)

5. Kosheleva A. D. *Emotional development of preschoolers: manual*. Moscow: Academiya Publ., 2003, 168 p. (In Russian)

6. Kuznetsova E. V. The possibilities of plasticinography in optimizing the emotional well-being of older preschoolers. *Constructive Pedagogical Notes*, 2025, no. 3 (27). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83043717> (accessed: 10.03.2026). (In Russian)

7. Mezentseva O. I. Essence and content of emotional development of preschoolers. *Constructive Pedagogical Notes*, 2023, no. 11-1 (19). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50024101> (accessed: 10.03.2026). (In Russian)

8. Nikulina D. S. Approaches to the definition of emotional well-being. *Bulletin of SFU. Technical Sciences*, 2008, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (accessed: 18.03.2026). (In Russian)

9. Odintsova V. V., Gorchakova N. M. Emotional well-being as an integrative characteristic of the emotional sphere. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, 2019, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-integrativnaya-harakteristika-emotsionalnoy-sfery> (accessed: 18.03.2026). (In Russian)

10. Slobodchikov V. I. Genesis of reflective consciousness at a junior school age. *Questions of Psychology*, 1990, no. 3, pp. 25–36. (In Russian)

11. Stozharova M. Yu., Kuznetsova I. O. Study of the level of formation of emotional well-being of older preschool children. *SDO*, 2022, no. 5 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-urovnya-sformirovannosti-emotsionalnogo-blagopoluchiya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (accessed: 18.03.2026). (In Russian)

12. Tarachkova D. A., Parfyonova G. L. Art therapy as a means of forming emotional well-being in preschool children. *Questions of Science and Education*, 2019, no. 27 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/artterapiya-kak-sredstvo-formirovaniya-emotsionalnogo-blagopoluchiya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (accessed: 18.03.2026). (In Russian)

13. Tolkova N. M. The possibilities of art therapy in working with preschool children. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 74-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-art-terapii-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta> (accessed: 15.06.2025). (In Russian)

14. Uruntaeva G. A., Afonkina Yu. A. *Workshop on child psychology*. Moscow: Vlados Publ., 1995, 296 p. (In Russian)

15. Shereshkova E. A. Psychological correction of the emotional distress of older preschoolers. *Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University*, 2021, no. 4 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-korreksiya-emotsionalnogo-neblagopoluchiya-starshih-doshkolnikov> (accessed: 18.03.2026). (In Russian)

16. Shesternina A. S., Komova O. A. Plasticinography as a means of developing creativity in children. *Science, education and culture: a collection of scientific articles based on the results of the XII International Scientific and Practical Conference*. Shuya, 2022, pp. 160–164. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48323473> (accessed: 18.03.2026). (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: 20.02.2026

Одобрена после рецензирования: 20.03.2026

Принята к публикации: 20.04.2026

Received: 20.02.2026

Approved after review: 20.03.2026

Accepted for publication: 20.04.2026

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОНСТРУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ. 2026. № 2 (30)

CONSTRUCTIVE PEDAGOGICAL NOTES, 2026, no. 2 (30)

Научная статья

УДК 159.9.072

Результаты экспериментального исследования по развитию социально-коммуникативной компетентности старших подростков средствами тренинговой работы

Кузнецова Елена Владимировна¹

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

Аннотация. Введение. Изучение социально-коммуникативной компетентности в старшем подростковом возрасте приобретает особую значимость, потому что этот период выступает фундаментом формирования адаптационных ресурсов личности, необходимых для успешной автономной жизнедеятельности. Актуальность исследования социально-коммуникативной компетентности старших подростков продиктована спецификой современной социокультурной ситуации. Подростающее поколение испытывает множественные и противоречивые воздействия со стороны культуры, окружения, медиа и, прежде всего, цифровой среды. Технологии, создавая новые горизонты для общения, обучения и творчества, одновременно порождают риски зависимостей и инфантилизации. В этих условиях социально-коммуникативная компетентность выступает системообразующим фактором, обеспечивающим формирование зрелой личности, адекватную социализацию, развитие рефлексии и осознанное стремление к самопознанию. Несформированность социально-коммуникативной компетентности в подростковом возрасте является фактором риска, провоцирующим множественные деструктивные последствия: кризис идентичности, академическую и профессиональную дезадаптацию, межличностные дисфункции, психологические нарушения и дефициты саморегуляции. Это обосновывает необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по ее развитию. *Методология.* Теоретический анализ подходов в понимании феноменологии социально-коммуникативной компетентности позволил сделать вывод о том, что это интегральная способность субъекта к установлению и пролонгированному поддержанию контакта с другими людьми, необходимая для продуктивного достижения общих целей и конструктивного решения задач, возникающих в ходе совместной деятельности. В структуре социально-коммуникативной компетентности могут быть выделены три уровня, образующие иерархическое единство. Базовым выступает когнитивный уровень, репрезентирующий интеллектуальные ресурсы личности в сфере социального познания: способность к прогнозированию, пониманию поведения других и рефлексии собственной позиции (социальный интеллект). Над ним надстраивается эмоциональный уровень, обеспечивающий аффективную регуляцию взаимодействия. Его ключевыми состав-

ляющими являются эмпатия (способность к сопереживанию и пониманию эмоциональных состояний), эмоциональная отзывчивость и способность к самоконтролю, предотвращающему деструктивные аффективные реакции (эмоциональный интеллект). Вершина структуры – поведенческий уровень, интегрирующий когнитивные и эмоциональные ресурсы в реальных актах поведения. Он включает умение гибко регулировать собственные действия, целенаправленно влиять на поведение партнера, конструктивно разрешать конфликты и применять адаптивные копинг-стратегии в трудных ситуациях взаимодействия. Ключевым методом формирования социально-коммуникативной компетентности выступает тренинг. Ключевым фактором эффективности тренинга является его ориентация на индивидуальные особенности подростков и их подготовку к реальной коммуникативной практике. Принципиально значимо обращение к присущей подростковому возрасту потребности в общении со сверстниками, которая в тренинговом формате получает возможность конструктивной реализации. Тренинг позволяет моделировать разнообразные паттерны взаимодействия, создавая условия для раскрытия ресурсного потенциала личности, формирования ценностных ориентаций и облегчения процессов вхождения подростка в социум. *Результаты исследования.* Первичная диагностика уровня развития социально-коммуникативной компетентности старших подростков зафиксировала низкий уровень развития социального и эмоционального интеллекта. Этот факт является значительным препятствием к эффективной социально-психологической адаптации, проявляющейся в эмпатийном дефиците, трудностях установления конструктивных межличностных отношений. На основе полученных диагностических данных разработана и реализована коррекционно-развивающая программа тренингового формата, направленная на целостное развитие социально-коммуникативной компетентности в старшем подростковом возрасте. Контрольный этап эксперимента зафиксировал позитивную динамику развития социально-коммуникативной компетентности старших подростков по всем выделенным компонентам: 1) когнитивный – развитие способности предвидеть последствия поведения, понимание чувств и потребностей других, улучшение интерпретации ситуаций взаимодействия; 2) эмоциональный – совершенствование навыков управления эмоциями, повышение эмоциональной устойчивости; 3) поведенческий – возрастание частоты просоциального поведения, готовности к сотрудничеству и совместной деятельности. Полученные данные подтверждают эффективность разработанной тренинговой программы. Заключение. Тренинг выступает компенсирующим и развивающим ресурсом, целенаправленно формирующим у подростков навыки эффективной коммуникации, управления конфликтами, эмпатии и кооперации, необходимые для успешной социальной адаптации. Результаты исследования подтверждают, что тренинг как высокоструктурированный метод активного обучения, моделирующий жизненный опыт в безопасной групповой среде, является одним из наиболее эффективных инструментов целостного развития социально-коммуникативной компетентности старших подростков.

Ключевые слова: старшие подростки; социально-психологическая компетентность; коррекционно-развивающая работа; тренинг; формирующий эксперимент

Для цитирования: Кузнецова Е. В. Результаты экспериментального исследования по развитию социально-коммуникативной компетентности старших подростков средствами тренинговой работы // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 90–101.

Results of an experimental study on the development of social and communicative competence of older adolescents through training work

Kuznetsova Elena Vladimirovna¹

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

Abstract. Introduction. The study of socio-communicative competence in older adolescents is of particular importance due to the fact that this period acts as the foundation for the formation of adaptive resources of the individual necessary for successful autonomous life. The relevance of the study of the socio-communicative competence of older adolescents is dictated by the specifics of the modern socio-cultural situation. The younger generation is experiencing multiple and contradictory impacts from culture, environment, media and, above all, the digital environment. Technologies, creating new horizons for communication, learning and creativity, simultaneously generate the risks of addictions and infantilization. In these conditions, socio-communicative competence acts as a system-forming factor that ensures the formation of a mature personality, adequate socialization, the development of reflection and a conscious desire for self-knowledge. Lack of social and communicative competence in adolescence is a risk factor that provokes multiple destructive consequences: identity crisis, academic and professional maladjustment, interpersonal dysfunctions, psychological disorders and deficits of self-regulation. This justifies the need for targeted psychological and pedagogical work on its development. *Methodology.* A theoretical analysis of approaches in understanding the phenomenology of socio-communicative competence made it possible to conclude that this is the integral ability of the subject to establish and prolong contact with other people, necessary for the productive achievement of common goals and constructive solution of problems arising in the course of joint activities. In the structure of socio-communicative competence, three levels can be distinguished, forming a hierarchical unity. The basic level is the cognitive level, representing the intellectual resources of the individual in the field of social cognition: the ability to predict, understand the behavior of others and reflect one's own position (social intelligence). An emotional level is built over it, providing affective regulation of interaction. Its key components are empathy (the ability to empathize and understand emotional states), emotional responsiveness and the ability to self-control, which prevents destructive affective reactions (emotional intelligence). The apex of the structure is the behavioral level, integrating cognitive and emotional resources in real acts of behavior. It includes the ability to flexibly regulate one's own actions, purposefully influence the partner's behavior, constructively resolve conflicts and apply adaptive coping strategies in difficult situations of interaction. The key method for the formation of social and communicative competence is training. The key factor in the effectiveness of the training is its orientation to the individual characteristics of adolescents and their preparation for real communicative practice. It is fundamentally important to appeal to the inherent need for communication with peers in adolescence, which in the training format gets the opportunity for constructive implementation. The training allows you to model a variety of interaction patterns, creating conditions for revealing the resource potential of a person, forming value orientations and facilitating the processes of a teenager's entry into society. *Research results.* The primary diagnosis of the level of development of social competence of older adolescents recorded a low level of development of social and emotional intelligence.

This fact is a significant obstacle to effective socio-psychological adaptation, manifested in an empathy deficit, difficulties in establishing constructive interpersonal relationships. Based on the obtained diagnostic data, a corrective and developmental training format program was developed and implemented, aimed at the holistic development of socio-communicative competence in older adolescents. The control stage of the experiment recorded positive dynamics in the development of socio-communicative competence of older adolescents in all identified components: 1) cognitive – development of the ability to foresee the consequences of behavior, understanding the feelings and needs of others, improving the interpretation of interaction situations; 2) emotional – improvement of emotional management skills, increased emotional stability; 3) behavioral – an increase in the frequency of prosocial behavior, readiness for cooperation and joint activities. The data obtained confirm the effectiveness of the developed training program. *Conclusion.* The training is a compensating and developing resource that purposefully develops the skills of effective communication, conflict management, empathy and cooperation among adolescents necessary for successful social adaptation. The results of the study confirm that training as a highly structured method of active learning, simulating life experience in a safe group environment, is one of the most effective tools for the holistic development of socio-communicative competence of older adolescents.

Keywords: older adolescents; social and psychological competence; correctional and developmental work; training; formative experiment

For citation: Kuznetsova E. V. Results of an experimental study on the development of social and communicative competence of older adolescents through training work. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 2 (30), pp. 90–101.

Введение. Старший подростковый возраст представляет собой сензитивный период для формирования социально-коммуникативной компетентности, поскольку именно на данном этапе онтогенеза закладываются базовые механизмы эффективного взаимодействия с социумом, обеспечивающие в дальнейшем успешную интеграцию индивида в самостоятельную жизнедеятельность.

Социализация современного подростка протекает в качественно иной, чем у предыдущих поколений, среде, характеризующейся интенсивным воздействием множества факторов: макросоциальных (культура, СМИ), микросоциальных (ближайшее окружение) и, доминирующих сегодня, цифровых (виртуальная реальность, социальные сети). Эти факторы не просто сопутствуют развитию, но активно конструируют систему отношений подростка к миру и самому себе, формируют его убеждения и поведенческие стратегии. Особого внимания заслуживает двойственная роль технологий, выступающих одновременно катализатором когнитивного и творческого развития и источником деструктивных тенденций (цифровая зависимость, социальный инфантилизм). В связи с этим именно сформированность социально-коммуникативной компетентности становится тем условием, которое позволяет подростку не только адаптироваться к таким влияниям, но и сохранять субъектность в процессе личностного и социального созревания.

Уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности в старшем подростковом возрасте выступает значимым предиктором траектории личностного развития и показателей психологического благополучия. Сформированная компетентность способствует осознанию субъектом собственных целей, ценностных ориентаций и интересов, становлению устойчивой системы моральных принципов и развитию чувства ответственности. Это, в свою очередь, создает осно-

ву для успешного самоопределения: определения своей социальной ниши, осознанного выбора профессионального пути и формирования готовности к автономной жизнедеятельности. На основе выстроенной системы приоритетов личность обретает способность к перспективному целеполаганию и стратегическому планированию, направленному на реализацию собственного потенциала. Осмысленность жизненных целей придает деятельности экзистенциальную наполненность, выступает источником устойчивой мотивации, повышает стрессоустойчивость и обеспечивает конструктивное преодоление трудностей.

Низкий уровень социально-коммуникативной компетентности в подростковом возрасте является предиктором широкого спектра деструктивных явлений. В первую очередь, страдает процесс личностного самоопределения: возникают трудности в формировании идентичности, что может проявляться в ролевом смешении и ценностно-смысловой неопределенности. Во-вторых, наблюдаются устойчивые сложности в учебной деятельности и снижение академической успешности, что в дальнейшем лимитирует возможности профессионального самоопределения и карьерного роста. В-третьих, нарушается сфера межличностных отношений: коммуникативная некомпетентность провоцирует конфликтность, изоляцию или деструктивные паттерны взаимодействия. Наконец, кумулятивный эффект перечисленных факторов создает почву для развития психологических расстройств (тревожных, депрессивных состояний) и дефицитов волевой регуляции поведения.

Методология. В современной науке понятие «компетентность» утвердилось как междисциплинарная категория, используемая в разных областях знания и практики. Это обуславливает вариативность его содержательного наполнения в зависимости от контекста и, соответственно, наличие широкого спектра теоретических подходов в психолого-педагогических исследованиях. Анализ литературы демонстрирует существование нескольких направлений в понимании данного феномена. Так, значительная часть исследователей рассматривает компетентность сквозь призму единства личностных характеристик и деятельностных проявлений.

В научных трудах А. В. Хуторского представлено концептуальное разграничение понятий «компетенция» и «компетентность». Согласно позиции автора, под компетенцией понимается совокупность взаимосвязанных личностных характеристик индивида (знаний, умений, навыков, способов деятельности), релевантных определенной сфере человеческой практики и выступающих необходимым условием продуктивной деятельности. Компетентность же трактуется исследователем как интегративное личностное качество, проявляющееся в освоении субъектом соответствующей компетенции и предполагающее сформированное ценностное отношение к ней [15]. Иначе говоря, в интерпретации А. В. Хуторского компетентность выступает более широким понятием, включающим в себя компетенцию в качестве базового компонента и обогащенным личностным опытом и субъектной позицией обучающегося. Компетентность, таким образом, понимается как состоявшееся личностное образование, неразрывно связанное с практическим опытом индивида в конкретной деятельности.

Э. Ф. Зеер разрабатывает понятие компетентности в русле профессионально-ориентированного подхода. Ученый трактует компетентность как сложное многокомпонентное образование, аккумулирующее:

- профессиональные знания и умения;
- личностные качества, значимые для профессии;

- практический опыт деятельности;
- индивидуальный стиль, выступающий инструментом реализации профессиональных функций.

В данной трактовке компетентность выступает необходимым условием продуктивного выполнения трудовых обязанностей и профессиональной самореализации [5].

В русле системного подхода к пониманию компетентности З. Н. Касумова и А. Р. Гасанов трактуют ее как психическое новообразование, возникающее в ходе деятельностного развития субъекта. Данное новообразование представляет собой целостную, иерархически организованную систему, выполняющую ключевую регулятивную функцию: она опосредует постановку и реализацию целей деятельности, а также обеспечивает мобилизацию внутренних ресурсов для преодоления проблемных ситуаций. Таким образом, компетентность выступает не просто суммой знаний и умений, а системным качеством, интегрирующим различные психические структуры для решения деятельностных задач [7].

Одними из первых к определению понятия «социальная компетентность» обратились А. П. Ветошкин и С. З. Гончаров. В их трактовке данная категория раскрывается через понимание индивидом целевого назначения социальных институтов, усвоение социальных норм и отношений, а также владение умениями самостоятельно реализовывать социальные технологии [1]. Отдавая должное значимости данной дефиниции как одной из первоначальных в исследовании феномена, следует отметить ее концептуальную ограниченность. Представляется, что предложенное понимание не в полной мере отражает системную природу социальной компетентности и сужает спектр реализуемых ею целей, редуцируя сложное личностное образование до совокупности знаний и операциональных умений в социальной сфере.

Более широкий подход демонстрирует Е. В. Каменская, которая интерпретирует социальную компетентность в контексте социальной психологии личности. Согласно ее позиции, это высший уровень социальной активности индивида, выступающий результатом освоения и преобразования социальной действительности. Достигается такой уровень в процессе разнообразных форм взаимодействия с миром (деятельности, общения, созерцания) благодаря гармоничному сочетанию осознания социальных проблем и системы ценностных ориентаций личности [6]. Данное определение несколько глубже предыдущего в контексте сущности социальной компетентности, однако в нем рассматриваемое понятие трактуется как некий достигнутый результат, не требующий дальнейшего развития, что на наш взгляд, является важным моментом, стимулирующим индивида к саморазвитию.

С. А. Учурова предлагает определение, в котором социальная компетентность трактуется как базисная, интегральная характеристика личности. Данная характеристика, по мнению автора, отражает достижения индивида в выстраивании межличностных отношений, обеспечивает полноценное освоение социальной реальности и позволяет эффективно регулировать поведение в соответствии с ситуационным контекстом и актуальными социокультурными нормами и ценностями [14]. Представленная дефиниция, на наш взгляд, отличается концептуальной завершенностью и глубиной проработки. Ее преимущество перед рассмотренными выше подходами заключается в том, что автору удалось органично синтезировать сущностные характеристики, функциональное назначение и содержательные особенности социальной компетентности, представив её как целостное, многомерное образование.

Таким образом, теоретический анализ позволил сделать вывод о том, что под социально-коммуникативной компетентностью понимается системное качество личности, проявляющееся в способности инициировать и устойчиво поддерживать межличностное взаимодействие, направленное на эффективное достижение совместно значимых целей и разрешение возникающих в коммуникации задач.

Анализ исследований структуры социально-коммуникативной компетентности [6; 9; 10; 13] позволяет выделить в ней три взаимосвязанных компонента, образующих функциональное единство.

Когнитивный компонент составляет интеллектуальную основу компетентности и включает способности к социальному прогнозированию, пониманию поведения окружающих и рефлексии собственной позиции в контексте социального взаимодействия. Данный компонент может быть соотнесен с понятием социального интеллекта.

Эмоциональный компонент обеспечивает регуляцию аффективной стороны общения. Его ядром выступает эмпатия – способность к осознанному сопереживанию и пониманию эмоционального состояния другого человека, что влечет за собой эмоциональную отзывчивость, готовность оказывать поддержку. Другой составляющей эмоционального компонента социально-коммуникативной компетентности является эмоциональный интеллект, включающий эмоциональную саморегуляцию и способности к осознанию собственных и чужих эмоциональных переживаний.

Поведенческий компонент представлен способностями корректировать собственное поведение в зависимости от ситуаций, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, а также использовать продуктивные стратегии стресс-совладающего поведения.

Исследования ряда авторов [13; 14; 16] показывают, что современные старшеклассники характеризуются низким уровнем развития социально-коммуникативной компетентности, определяя трудности социально-психологической адаптации, сложности в выстраивании конструктивных межличностных отношений. Данный факт обусловлен социокультурными особенностями развития современных подростков, существенными трансформациями коммуникативной среды, опосредованной цифровыми технологиями, определяющей специфику социализации. Это сопровождается трансформацией механизмов социальной перцепции – визуальный канал гипертрофируется, а невербальный редуцируется. В онлайн-коммуникации формируется упрощенный, стереотипизированный образ собеседника, утрачивающий индивидуальную многомерность. Возникающие перцептивные искажения блокируют полноценное понимание партнера, снижают эмпатийную включенность и не позволяют адекватно оценить его интеллектуальные и личностные характеристики, что в совокупности ведет к обеднению межличностного взаимодействия.

В старшем подростковом возрасте дезадаптационные проявления нередко обуславливают дестабилизацию взаимодействия личности с социальным окружением. Согласно данным исследователей, недостаточный уровень развития социально-коммуникативных навыков у данной возрастной группы сопряжен с выраженными трудностями в сфере эмпатии, дефицитностью рефлексивного анализа и неспособностью к выстраиванию продуктивного диалога. Существенным препятствием выступает несформированность навыков интерпретации невербальных сигналов: такие подростки испытывают затруднения в распознавании жестов, мимики и интонационных нюансов собеседника. Дефицит рефлексии, в свою очередь, провоцирует гипертрофированную самокритичность и чрезмерную фиксацию на собственных

недостатках, что в совокупности существенно затрудняет интеграцию индивида в социум и негативно сказывается на его психологическом благополучии.

Среди многообразия методов формирования социально-коммуникативной компетентности ведущее место принадлежит тренингу как активной форме психолого-педагогического воздействия. Признавая существование и продуктивное развитие иных способов обогащения коммуникативного опыта, следует отметить особую востребованность тренинговых форматов, направленных на развитие базовых коммуникативных умений и навыков командообразования. Именно данные виды тренингов выступают наиболее эффективным инструментом, обеспечивающим интеграцию теоретических знаний и практических навыков в ситуациях, моделирующих реальное взаимодействие.

В основе тренинга социально-коммуникативной компетентности развитие коммуникативных способностей происходит через моделирование в тренинговых упражнениях ситуаций, максимально приближенных к реальному социальному взаимодействию [2, 3, 9, 11, 12]. Продуктивность данного метода обусловлена несколькими факторами:

- 1) индивидуально-ориентированным характером подготовки к конкретной коммуникативной деятельности;
- 2) опорой на возрастную потребность подростков в общении со сверстниками;
- 3) возможностью экспериментального проживания и осмысления коммуникативного опыта в безопасных условиях группы.

Реализация тренинга позволяет актуализировать ресурсные возможности участников, сформировать у них ориентацию на социально значимые ценности и создать условия для более успешной интеграции в социум.

Результаты исследования, обсуждение. Анализ изученного теоретического материала позволил сформулировать гипотезу исследования, основанную на предположении о том, что тренинг является эффективным средством развития социально-коммуникативной компетентности старших подростков.

Для проверки гипотезы было проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ СОШ № 47 Барабинского района Новосибирской области, в котором приняли участие 23 обучающихся 11 класса в возрасте 16–18 лет.

Экспериментальное исследование включало в себя несколько последовательно сменяющих друг друга этапов.

На констатирующем этапе экспериментального исследования было проведено первичное диагностическое обследование, направленное на изучение компонентов социально-коммуникативной компетентности старших подростков с помощью психодиагностических методик:

- тест Дж. Гилфорда и О`Салливана «Диагностика социального интеллекта» (адаптация Е. С. Алешиной);
- методика М. А. Манойлова «Диагностика эмоционального интеллекта» (МЭИ);
- методика С. Хобфолла «Модели преодолевающего поведения. Шкала SACS» (русскаяязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой).

Проведенное диагностическое исследование выявило у подростков преимущественно низкий уровень развития социального интеллекта, проявляющийся, в первую очередь, в недостаточной способности к пониманию поведения окружающих в различных ситуациях взаимодействия. Дефицитарность социального интеллекта закономерно влечет за собой трудности в установлении и поддержании конструктивных межличностных отношений, что обусловлено ограниченной способностью

к эмпатии – распознаванию и адекватной интерпретации эмоциональных и социальных сигналов партнеров по общению. Следствием этого выступает снижение эффективности вербальной и невербальной коммуникации, затруднения в разрешении конфликтов и формировании доверительных отношений.

Данные подтверждаются низкими групповыми показателями по шкалам, отражающим осознание собственных чувств и эмоций, а также чувств и эмоций других людей. Недостаточная рефлексия эмоциональной сферы окружающих провоцирует эмпатийный дефицит, ведущий к конфликтам и разрывам в отношениях. Дополнительным фактором, усугубляющим описанную картину, выступают низкие показатели по ключевым конструктивным стратегиям стресс-совладающего поведения, что в совокупности со сниженными интегральными показателями эмоционального и социального интеллекта создает устойчивый комплекс трудностей в социальном взаимодействии.

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности социально-коммуникативной сферы старших подростков определили необходимость целенаправленного психолого-педагогического вмешательства. Логическим следствием диагностического этапа стала разработка и реализация коррекционно-развивающей программы в тренинговом формате, ориентированной на комплексное развитие всех компонентов социально-коммуникативной компетентности с учетом сензитивности данного возрастного периода.

На формирующем этапе эксперимента была разработана и реализована тренинговая программа, направленная на развитие ключевых компонентов социально-коммуникативной компетентности старших подростков. Структура программы включала три содержательных блока:

Эмоциональный блок ориентирован на развитие у участников способности к осознанию и регуляции собственных эмоциональных состояний, а также пониманию эмоций окружающих.

Личностный (когнитивный) блок нацелен на совершенствование умений прогнозировать последствия поведения в различных ситуациях, понимать логику развития взаимодействия и интерпретировать значение поведенческих проявлений участников коммуникации.

Поведенческий блок направлен на формирование конструктивных стратегий совладающего поведения и развитие навыков продуктивного разрешения конфликтных ситуаций.

На контрольном этапе эксперимента проведена повторная диагностика уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности старших подростков, позволяющая оценить динамику изменений по выделенным компонентам.

Анализ результатов контрольного этапа формирующего эксперимента позволил зафиксировать позитивную динамику в развитии всех структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности старших подростков.

Включенность в интерактивный режим в формате тренинга способствовала развитию перцептивных способностей старшеклассников, способностей прогнозирования развития социальных ситуаций на основе понимания причин и эмоциональных состояний партнеров по общению. Анализ и групповое обсуждение конфликтных ситуаций и сложных коммуникативных сценариев позволили участникам тренировать способность к предвидению и анализу потенциальных результатов своего поведения.

Динамика в развитии эмпатийных способностей обусловлена тем, что в ходе тренинга применялись упражнения, направленные на распознавание эмоциональных состояний окружающих. Знакомство со стратегиями управления стрессом и освоение техник эмоциональной саморегуляции, методами релаксации способствовало развитию эмоционального интеллекта старших подростков.

Опыт сотрудничества и взаимодействия, полученный в ходе реализации тренинга способствовал динамике формирования стратегии просоциального поведения, обусловленной потребностью в конструктивных межличностных отношениях, направленностью на сотрудничество.

Заключение. Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о том, что проведенная тренинговая программа оказала положительное влияние на развитие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социально-коммуникативной компетентности старших подростков, являющейся условием эффективной социально-психологической адаптации.

Полученные эмпирические данные позволяют квалифицировать тренинг как высокоструктурированный и эффективный метод активного обучения, который благодаря возможности моделирования жизненных ситуаций в безопасной групповой среде обеспечивает присвоение подростками нового коммуникативного опыта. Это дает основание рассматривать его в качестве одного из ключевых инструментов целостного развития структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности в старшем подростковом возрасте.

Список источников

1. Ветошкин А. П., Гончаров С. З. Гуманитаризация профессионально-педагогического образования // Профессионально-педагогическое образование: сборник научных трудов. В 2. Ч. 1. Содержание и проблемы развития. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1994. – С. 44–56.

2. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков. – СПб.: Питер, 2021. – 160 с.

3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

4. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.

5. Зеер Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: тезисы докладов II научно-практической конференции (Екатеринбург, 12–15 марта 2002 г.): в 3 ч. Ч. 2. Екатеринбург: РГППУ, 2002. – С. 23–25.

6. Каменская Е. В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5383> (дата обращения: 22.02.2026).

7. Касумова З. Н., Гасанов А. Р. Компетентность учителя будущего [Электронный ресурс] // Вестник СПИ. – 2021. – № 3 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-uchitelya-buduschego> (дата обращения: 10.02.2026).

8. Ковалева О. А. Состояние проблемы определения, оценки и становления социально-коммуникативной компетентности личности [Электронный ресурс] // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-problemy-opredeleniya-otsenki-i-stanovleniya-sotsialno-kommunikativnoy-kompetentnosti-lichnosti> (дата обращения: 22.02.2026).

9. Кузнецова Е. В. Возможности тренинговой работы в развитии социального интеллекта старших подростков // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 3 (23). – С. 82–90.
10. Макарова Е. А. Компетентность личности [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-lichnosti> (дата обращения: 20.02.2026).
11. Махмутова Е. Н., Андреева М. М., Дмитренко Т. А. Социально-психологический тренинг как средство формирования коммуникативной компетентности студентов-менеджеров [Электронный ресурс] // ИТС. – 2018. – № 1 (90). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskii-trening-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-menedzherov> (дата обращения: 20.02.2026).
12. Мезенцева О. И. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям. – Новосибирск: Немо Пресс, 2018. – 140 с.
13. Саврасова С. В. Коммуникативная компетентность подростков [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. – 2020. – № 24-3 (102). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-podrostkov> (дата обращения: 21.02.2026).
14. Учурова С. А. Развитие социальной компетентности подростков в учебной групповой работе // Известия Уральского государственного университета. – Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2007. – № 50, вып. 21. – С. 47–51.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 59–68.
16. Ярыгина И. И. Тренинг как форма профилактики Интернетзависимости подростков [Электронный ресурс] // Гаудеамус. – 2021. – № 1 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trening-kak-forma-profilaktiki-internet-zavisimosti-podrostkov> (дата обращения: 22.02.2026).

References

1. Vetoshkin A. P. Humanitarization of vocational pedagogical education. A. P. Vetoshkin, S. Z. Goncharov. *Vocational pedagogical education: a collection of scientific papers*. In 2. Part 1. Content and problems of development. Ural State Prof.-ped. un-T. Yekaterinburg: UGPPU Publishing House, 1994, pp. 44–56. (In Russian)
2. Gretsov A. G. *Communication training for adolescents*. St. Petersburg: Piter Publ., 2021, 160 p. (In Russian)
3. Emelyanov Yu. N. *Active social and psychological training*. Leningrad: Publishing House of Leningrad State University, 1985, 168 p. (In Russian)
4. Yemelyanov Yu. N. *Theory of formation and practice of improving communicative competence*. Moscow: Enlightenment, 1995, 183 p. (In Russian)
5. Seer E. F. Key competencies that determine the quality of education. *Education in the Ural region: scientific foundations of development: theses of reports of the II scientific-practical conference* (Yekaterinburg, March 12–15, 2002): in 3 hours Yekaterinburg: RSPU, 2002, part 2, pp. 23–25. (In Russian)
6. Kamenskaya E. V. Social competence: the ratio of scientific theories. Electronic resource. *Modern problems of science and education*, 2012, no. 1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5383> (accessed: 22.02.2026). (In Russian)
7. Kasumova Z. N., Hasanov A. R. Competence of the teacher of the future. Electronic resource. *Bulletin of SPI*, 2021, no. 3 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-uchitelya-buduschego> (accessed: 22.02.2026). (In Russian)

8. Kovaleva O. A. State of the problem of determining, assessing and establishing social and communicative competence of the individual. Electronic resource. *Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 2017, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-problemy-opredeleniya-otsenki-i-stanovleniya-sotsialno-kommunikativnoy-kompetentnosti-lichnosti> (accessed: 22.02.2026). (In Russian)

9. Kuznetsova E. V. Opportunities for training work in the development of social intelligence of older adolescents. *Constructive Pedagogical Notes*, 2024, no. 3 (23), pp. 82-90. (In Russian)

10. Makarova E. A. Personality competence. Electronic resource. *Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*, 2020, no. 1 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-lichnosti> (accessed: 22.02.2026). (In Russian)

11. Makhmutova E. N., Andreeva M. M., Dmitrenko T. A. Socio-psychological training as a means of forming the communicative competence of student managers. Electronic resource. *ITS*, 2018, no. 1 (90), pp. 91-106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskii-trening-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-menedzherov> (accessed: 22.02.2026). (In Russian)

12. Mezentseva O. I. *Modern pedagogical technologies: a textbook for undergraduate students studying in pedagogical areas and specialties*. Novosibirsk: Nemo Press, 2018, 140 p. (In Russian)

13. Savrasova S. V. Communicative competence of adolescents. Electronic resource. *Bulletin of Science and Education*, 2020, no. 24-3 (102). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-podrostkov> (accessed: 22.02.2026). (In Russian)

14. Uchurova S. A. Development of social competence of adolescents in educational group work. Electronic resource. *Bulletin of the Ural State University*, Ser. 1, Problems of education, science and culture. 2007, no. 50, issue 21, pp. 47-51. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/23014> (accessed: 20.02.2026). (In Russian)

15. Khutorskoy A. V. Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education. *Public Education*, 2003, no. 2, pp. 59-68. (In Russian)

16. Yarygina I. I. Training as a form of prevention of Internet dependence of adolescents. Electronic resource. *Gaudeamus*, 2021, no. 1 (39), pp. 89-93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trening-kak-forma-profilaktiki-internet-zavisimosti-podrostkov> (accessed: 22.02.2026). (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: 30.01.2026

Одобрена после рецензирования: 30.02.2026

Принята к публикации: 30.03.2026

Received: 30.01.2026

Approved after review: 30.02.2026

Accepted for publication: 30.03.2026

Тайм-менеджмент как средство развития саморегуляции студентов

Степанова Любовь Николаевна¹

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

Аннотация. Введение. В современном образовательном пространстве, характеризующемся высокой учебной нагрузкой и динамичностью, способность студентов эффективно управлять собой, своим временем и внутренними ресурсами приобретает первостепенное значение. *Методология.* Саморегуляция личности рассматривается как комплекс сознательных и бессознательных психических процессов, обеспечивающих целенаправленное управление человеком своим поведением, эмоциональными состояниями и когнитивными функциями. Тайм-менеджмент как совокупность методов и практик, направленных на эффективное планирование, организацию и контроль времени для достижения поставленных целей, может рассматриваться как эффективное средство развития саморегуляции студентов. *Результаты исследования.* В ходе эмпирического исследования, целью которого было внедрение программы по тайм-менеджменту для студентов, подтвердилась положительная динамика показателей саморегуляции студентов и ее отдельных компонентов, таких как общая волевая саморегуляция, настойчивость, самообладание, самоконтроль. *Заключение.* Изучение и понимание роли инструментов тайм-менеджмента в развитии саморегуляции студентов позволит разработать более эффективные образовательные программы и методы профессиональной подготовки, направленные на повышение академической успеваемости и качества образования.

Ключевые слова: саморегуляция; самоконтроль; самообладание; тайм-менеджмент

Для цитирования: Степанова Л. Н. Тайм-менеджмент как средство развития саморегуляции студентов // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 102–109.

Scientific article

Time management as a means of developing students' self-regulation

Stepanova Lyubov Nikolaevna¹

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

Abstract. Introduction. In today's educational environment, characterized by high academic load and dynamism, students' ability to effectively manage themselves, their time, and internal resources becomes of utmost importance. *Methodology.* Self-regulation of personality is considered as a complex of conscious and unconscious mental processes that enable individuals to purposefully manage their behavior, emotional states, and cognitive

functions. Time management, as a set of methods and practices aimed at effectively planning, organizing, and controlling time to achieve specific goals, can be considered an effective means of developing students' self-regulation. *Research results.* In an empirical study aimed at implementing a time management program for students, positive dynamics were observed in terms of students' self-regulation and its individual components, such as general volitional self-regulation. *Conclusion.* Studying and understanding the role of time management tools in the development of students' self-regulation will allow for the creation of more effective educational programs and training methods aimed at improving academic performance and the quality of education.

Keywords: self-regulation; self-control; self-possession; time management

For citation: Stepanova L. N. Time management as a means of developing students' self-regulation. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 2 (30), pp. 102–109.

Введение. Современные условия быстро развивающегося общества требуют от человека способности гибко адаптироваться к постоянным изменениям, планировать и осуществлять профессиональный рост, овладевать новыми видами деятельности, решать нестандартные задачи, быстро действовать в ситуации неопределенности. Все эти навыки тесно связаны с общей способностью к саморегуляции личности, которая проявляется в осознанности при выборе пути достижения цели, учете внешних условий в любом виде деятельности и собственных возможностей человека. Эффективность любого вида деятельности, в том числе учебной деятельности, обусловлена умением субъекта этой деятельности организовывать свой график, справляться с психологическими нагрузками, регулировать свое поведение.

В современном образовательном процессе студенты вузов сталкиваются с возрастающим объемом информации и множеством задач, требующих эффективного управления временем и ресурсами. В связи с этим способность к планированию, организации и контролю собственных действий является ключевым фактором успешной адаптации и обучения в высших учебных заведениях. Недостаточный уровень саморегуляции может приводить к прокрастинации, стрессу и снижению академической успеваемости.

Анализ специальной литературы демонстрирует, что в современной психологической науке достаточно хорошо разработано понятие саморегуляции, выделены различные стили, техники, приемы, методы саморегуляции. При этом недостаточно исследованы инструменты развития саморегуляции в юношеском возрасте в период профессиональной подготовки.

Одним из эффективных инструментов, способных повысить уровень саморегуляции студентов, является тайм-менеджмент. Навыки эффективного планирования и использования времени позволяют студентам более осознанно подходить к выполнению задач, распределять нагрузку и избегать переутомления. В связи с этим целью данной статьи является выявление возможностей тайм-менеджмента в развитии саморегуляции студентов.

Методология. В современной психологии проблема саморегуляции деятельности – предмет пристального внимания ряда исследователей, чьи работы внесли значительный вклад в понимание данного феномена. Так, О. А. Конопкин разработал концепцию осознанного саморегулирования произвольной активности человека, рассматривая ее как ключевой механизм достижения поставленных целей в различных видах деятельности [5]. В рамках данной концепции акцент делается на осознанном построении и реализации планов, а также на контроле и коррекции действий в процессе их выполнения.

В. И. Моросанова развила концепцию индивидуального стиля саморегуляции, подчеркивая, что различия в эффективности саморегуляции могут быть обусловлены индивидуальными особенностями личности и предпочтительными стратегиями управления собственной деятельностью [6; 7]. Изучение индивидуальных стилей саморегуляции позволяет глубже понять причины устойчивых различий в успешности достижения целей у разных людей.

К. А. Абульханова-Славская рассматривает личность как субъекта, активно преобразующего действительность и себя самого, и определяет саморегуляцию как координатора разномодальных личностных качеств, обеспечивающего целостность и устойчивость личности во времени и пространстве [1]. Саморегуляция в таком понимании является центральным механизмом самоопределения и самореализации личности.

Обобщая современные исследования и имеющиеся публикации, можно определить саморегуляцию как сложный психический процесс, регулирующий самоорганизацию различных видов психической активности человека. Этот процесс играет ключевую роль в обеспечении целостности индивидуальности и способствует становлению бытия личности. Саморегуляция позволяет индивиду осознанно и целенаправленно управлять своими действиями, эмоциями и мыслями, адаптироваться к изменяющимся условиям среды и достигать поставленных целей. Она является центральным механизмом, лежащим в основе успешной адаптации, обучения, профессиональной деятельности и формирования личности в целом.

По мнению Г. С. Никифорова, А. К. Осницкого, Е. А. Черкевич, И. В. Шаповаленко в студенческом возрасте на уровень саморегуляции оказывают влияние как внутренние, так и внешние факторы, взаимодействие которых определяет успешность адаптации и обучения [8–10; 12].

К внутренним факторам можно отнести личностные особенности (характер, темперамент, locus контроля и др.), особенности мотивации, самооценки и уровня притязаний, эмоциональную устойчивость, когнитивные способности. К внешним факторам, влияющим на специфику саморегуляции студентов, относят: особенности учебной среды и организации учебного процесса, социальная поддержка со стороны семьи, друзей, одноклассников и преподавателей, социально-экономические условия, культурные нормы и ценности.

Тайм-менеджмент также можно рассматривать как один из значимых инструментов, способствующих повышению уровня саморегуляции студентов. В широком смысле тайм-менеджмент представляет собой совокупность техник и стратегий, направленных на эффективное использование времени для достижения поставленных целей. Включает в себя планирование, расстановку приоритетов, организацию рабочего пространства, контроль над отвлекающими факторами и рациональное использование времени для выполнения задач.

В узком понимании тайм-менеджмент – управленческий процесс, направленный на оптимизацию использования времени как ресурса для достижения максимальной производительности и эффективности. По мнению Г. А. Архангельского, тайм-менеджмент – «это технология, которая позволяет использовать невосполнимое время жизни в соответствии с целями и ценностями человека» [3, с. 12].

Применительно к студенческой среде тайм-менеджмент подразумевает умение распределять учебные часы, рационально планировать подготовку к занятиям и экзаменам, эффективно использовать время для отдыха и восстановления, а также

находить баланс между учебой и другими сферами жизни.

Исследования М. А. Хачатрян демонстрирует, что целенаправленное применение технологий тайм-менеджмента в вузе оказывает положительное влияние на уровень саморегуляции студентов [11]. Кроме того, работы М. А. Хачатрян подчеркивают, что навыки тайм-менеджмента имеют особое значение для будущих педагогов, поскольку успешное управление временем является неотъемлемой частью профессиональной деятельности учителя [11]. Умение планировать уроки, организовывать учебный процесс, эффективно использовать время на занятиях и находить баланс между работой и личной жизнью необходимо для поддержания высокой профессиональной эффективности и предотвращения эмоционального выгорания.

По мнению исследователя Е. Н. Агранович, технология тайм-менеджмента ориентирована на развитие не только навыков самоорганизации, но и саморегуляции в целом, способности управлять собственным учебным и профессиональным становлением будущих педагогов. В содержательном контексте данная технология выступает и как способ деятельности, и как принцип и регулятор процесса деятельности, и как сам процесс обучения, приобретения педагогических компетенций [2].

Исследование, выполненное в 2020 г. Р. К. Гаджимурадовой и К. С. Шалагиной, показало, что применение технологий тайм-менеджмента оказывает положительное влияние на уровень самоорганизации студентов, повышает эффективность управления личным временем и отдыхом [4]. Установлено, что внедрение указанных методик способствует улучшению ряда ключевых показателей, среди которых способность к прогнозированию собственных действий, постановка четких целей, рациональное планирование временных ресурсов, эффективное осуществление самоконтроля и своевременная коррекция собственной деятельности. Следовательно, полученные результаты подтверждают эффективность методов тайм-менеджмента для формирования у обучающихся устойчивых навыков эффективного распределения личного времени и повышения общей продуктивности учебно-познавательной деятельности.

Результаты исследования, обсуждение. Полученные в ходе теоретического анализа выводы легли в основу рабочей гипотезы, базирующейся на предположении о том, что целенаправленное применение технологии тайм-менеджмента способствует развитию саморегуляции студентов.

Эмпирическое исследование проводилось в 2024/25 учебном году на базе КФ ФГБОУ ВО «НГПУ». В исследовании приняли участие 15 респондентов, обучающиеся 2–3 курсов.

Исследование включало реализацию ряда этапов.

1. Констатирующий этап. Подразумевал проведение первичной диагностики уровня развития саморегуляции студентов. В качестве диагностического инструментария использовались методики: опросник «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана и «Проба на внимание и самоконтроль» П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой.

2. Формирующий этап. Включал разработку и апробацию авторской программы использования технологии тайм-менеджмента. Цель программы заключалась в создании психологических условий для развития саморегуляции студентов с использованием технологий тайм-менеджмента. Задачи программы: знакомство с понятиями «тайм-менеджмент», «планирование», «время», «поглотители времени»; формирование представления о времени как о ценном невозполнимом ресурсе, которым

можно управлять; формирование навыков целеполагания; формирование навыков планирования; развитие рефлексивных способностей студентов.

3. Контрольный этап. Подразумевал повторную диагностику уровня развития саморегуляции студентов, сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов.

Обратимся к анализу результатов исследования, полученных в ходе статистической обработки эмпирических данных по методике «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйсмана.

По итогам реализации развивающей программы, количество студентов с высоким уровнем волевой саморегуляции повысилось с 33 до 58 %. Также выросли показатели настойчивости с 44 до 52 % и самообладания с 38 до 45 % (рис.).

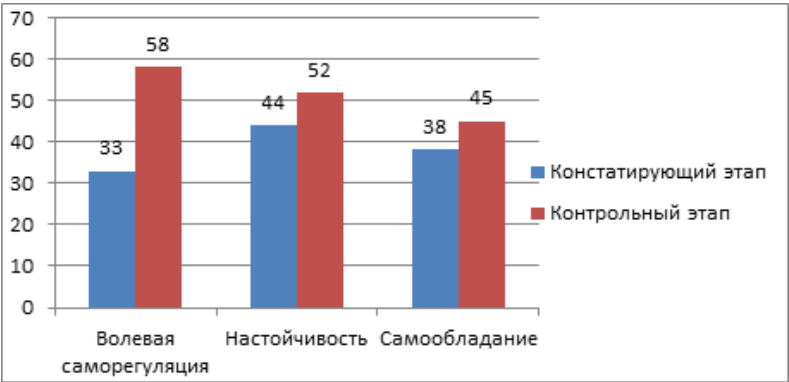


Рис. Результаты диагностики показателей саморегуляции студентов по методике «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйсмана на констатирующем и контрольном этапах

Рост показателей саморегуляции подтвердился в результате использования метода математической статистики *t*-критерия Стьюдента (табл. 1).

Таблица 1

Результаты расчета *t*-критерия Стьюдента на констатирующем и контрольном этапах по опроснику А. В. Зверькова и Е. В. Эйсмана

Показатели	X	Y	t _{эмп}	Уровень значимости
Общая волевая саморегуляция	0,36	0,77	2,79*	0,05
Настойчивость	0,42	0,67	2,62	Тенденция
Самообладание	0,67	1,33	2,68	Тенденция

Примечание: X – результаты констатирующего этапа, Y – результаты контрольного этапа.
 tкр = 2,78, при p ≤ 0,05*,
 tкр = 4,6, при p ≤ 0,01** при n = 15

Следовательно, реализация авторской программы по тайм-менеджменту способствовала формированию устойчивых навыков осознанного управления своим поведением, действиями и эмоциональным состоянием. Студенты научились выделять приоритетные задачи, концентрировать внимание на важном в данный момент, фокусируясь на необходимости выполнить приоритетные учебные дела. Научились

более самостоятельно выстраивать линию своего поведения, сознательно регулировать свою деятельность, преодолевать внутренние и внешние трудности с целью достижения поставленных целей. Внедрение инструментов тайм-менеджмента, нацеленных на формирование умений, связанных с руководством временем: установление сроков, контроль за временем труда и отдыха, четкое планирование и распределение времени также способствовали росту показателей настойчивости и самообладания студентов, подразумевающих способность сохранять целеустремленность, спокойствие и рациональность несмотря на внешние и внутренние трудности.

Полученные навыки не только способствуют поддержанию внутренней мотивации учебной деятельности студентов, но и позволяют избегать прокрастинации, становиться более настойчивым в достижении целей, владеть собственными эмоциями в процессе выполнения той или иной деятельности и общения.

Выявлена положительная динамика показателей саморегуляции студентов по методике «Проба на внимание и самоконтроль» П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой.

Подвергнув полученные результаты статистической обработке, также получено частичное подтверждение предположений, касающихся эффективности программы (табл. 2).

Таблица 2

Результаты расчета t-критерия Стьюдента на констатирующем и контрольном этапах по методике П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой

Показатели	X	Y	$t_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
Внимание	0,39	3,25	2,58	Тенденция
Самоконтроль	0,28	4,65	2,49	Тенденция

Примечание: X – результаты констатирующего этапа, Y – результаты контрольного этапа.

$t_{\text{кр}} = 2,78$ при $p \leq 0,05^*$,

$t_{\text{кр}} = 4,6$ при $p \leq 0,01^{**}$ при $n = 15$

Как видно из таблицы 2, на уровне тенденции выросли показатели самоконтроля и произвольного внимания студентов. Следовательно, можно отметить устойчивую тенденцию роста способности обучающихся к сознательному управлению своими мыслями и эмоциями, готовности отказаться от сиюминутных удовольствий ради достижения более значимых будущих результатов, умения ставить цели и разрабатывать шаги для их достижения. Совершенствование показателей внимания говорит о росте способности студентов выбирать, на что направлять внимание, и фильтровать ненужную информацию, сохранять и сосредотачивать внимание, несмотря на усталость или внешние раздражители.

Следует отметить, что эффективное планирование невозможно без систематической рефлексии, поэтому, пользуясь, например, упражнением «Матрица Эйзенхауэра» при распределении дел на важные и срочные / неважные, студенты организуют систему наблюдений за своей деятельностью, самостоятельную проверку собственных действий, осуществляют воздействие на собственную личность с целью регулирования своего поведения.

Рост обозначенных показателей свидетельствует о положительных личностных и когнитивных изменениях, которые могут значительно повышать академическую

успеваемость, стрессоустойчивость, личную эффективность и общее психологическое благополучие студентов.

Развитие саморегуляции студентов связано с целенаправленной самоорганизацией в учебной деятельности и активизацией их внутренних возможностей, для этого необходимо, чтобы молодые люди учились осмысленно выбирать средства и способы регуляции собственной деятельности с опорой на внутреннюю мотивацию и самоконтроль.

Заключение. Таким образом, анализ результатов исследования позволяет установить, что тайм-менеджмент выступает эффективным средством развития саморегуляции студентов. Апробация авторской программы тайм-менеджмента продемонстрировала рост саморегуляции студентов в целом, а также отдельных ее показателей, таких как настойчивость, самообладание, внимание и самоконтроль. Следовательно, овладение навыками тайм-менеджмента существенно повышает уровень личностной эффективности обучающихся. Грамотное и осознанное управление временем способствует более продуктивному подходу к планированию и организации учебной деятельности, что приводит к снижению уровня стресса, переутомления, повышению академической успеваемости и развитию ключевых навыков саморегуляции.

Перспективы дальнейших научных исследований могут быть связаны с расширением выборки испытуемых, а также с использованием цифровых технологий: различных приложений, онлайн-платформ и других инновационных инструментов тайм-менеджмента для повышения саморегуляции студентов и их адаптации к современным условиям обучения.

Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Социально-философская и психологическая проблема субъекта // Мир психологии. – 2019. – № 2. – С. 262–275.
2. Агранович Е. Н. Технология тайм-менеджмент как средство самоорганизации учебной деятельности студентов: дис. ... доктора философии. Алматы, 2020. – 212 с.
3. Архангельский Г. А. Тайм-менеджмент. Полный курс. – М.: Альпина Паблишер, 2023. – 311 с.
4. Гаджимурадова Р. К., Шалагинова К. С. Теоретико-методическое обоснование построения модели самоорганизации студентов с использованием технологии тайм-менеджмент // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 7 (97). – С. 55–58.
5. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Стереотип, 2018. – 320 с.
6. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета (Психология) – 2019. – № 1. – С. 36–46.
7. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 1. – С. 14–22.
8. Никифоров Г. С. Психология самоконтроля. – СПб.: Скифия, 2020. – 232 с.
9. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М.: Логос, 2010. – 206 с.
10. Черкевич Е. А. Формирование саморегуляции психических состояний подростков. – Омск: ОмГПУ, 2007. – 187 с.
11. Хачатрян М. А. Тайм-менеджмент как успешное средство подготовки студентов к педагогической деятельности в современном мире [Электронный ресурс] // МНКО. – 2023. – № 5 (102). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taym-menedzhment>

kak-uspeshnoe-sredstvo-podgotovki-studentov-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-sovremennom-mire (дата обращения 18.11.2025).

12. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2019. – 349 с.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. The Social-Philosophical and Psychological Problem of the Subject. *World of Psychology*, 2019, no. 2, pp. 262–275. (In Russian)

2. Agranovich E. N. *Time Management Technology as a Means of Self-Organization of Students' Educational Activities*: diss. ... Doctor of Philosophy. Almaty, 2020, 212 p. (In Russian)

3. Arkhangelsky G. A. *Time Management. Full Course*. Moscow: Alpina Publ., 2023, 311 p. (In Russian)

4. Gadzhimuradova R K., Shalaginova K. S. Theoretic and methodological substantiation of building a model of self-organization of students using time management technology. *International Research Journal*, 2020, no. 7(97), pp. 55–58. (In Russian)

5. Konopkin O. A. *Psychological mechanisms of activity regulation*. Moscow: Stereotype Publ., 2018, 320 p. (In Russian)

6. Morosanova V. I. Individual features of conscious self-regulation of human voluntary activity. *Bulletin of Moscow University (Psychology)*, 2019, no. 1, pp. 36–46. (In Russian)

7. Morosanova V. I., Aronova E. A. Self-regulation and self-awareness of the subject. *Psychological Journal*, 2008, vol. 29, no. 1, pp. 14–22. (In Russian)

8. Nikiforov G. S. *Psychology of Self-Control*. Saint Petersburg: Scythia Publ., 2020, 232 p. (In Russian)

9. Osnitsky A. K. *Self-regulation of a student's activity and the formation of an active personality*. Moscow: Logos Publ., 2010, 206 p. (In Russian)

10. Cherevich E. A. *Formation of self-regulation of mental states in adolescents*. Omsk: OmGPU, 2007, 187 p. (In Russian)

11. Khachatryan M. A. Time Management as a Successful Means of Preparing Students for Pedagogical Activities in the Modern World. *MNKO*, 2023, no. 5 (102). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taym-menedzhment-kak-uspeshnoe-sredstvo-podgotovki-studentov-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-sovremennom-mire> (accessed 18.11.2025) (In Russian)

12. Shapovalenko I. V. *Age Psychology*. Moscow: Gardariki Publ., 2019, 349 p. (In Russian)

Информация об авторе

Л. Н. Степанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

L. N. Stepanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 23.02.2026

Одобрена после рецензирования: 23.03.2026

Принята к публикации: 23.04.2026

Received: 23.02.2026

Approved after review: 23.03.2026

Accepted for publication: 23.04.2026

О готовности бакалавров педагогических вузов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

Тарасова Ольга Анатольевна¹

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

Аннотация. Введение. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки педагогических кадров в условиях модернизации инклюзивного образования. Актуальность исследования обусловлена противоречием между социальным заказом на специалистов, готовых к работе с детьми с ОВЗ, и недостаточной готовностью выпускников вузов к такой деятельности. *Методология.* Автором проведен теоретический анализ структуры готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. *Результаты исследования.* Эмпирическая часть работы направлена на диагностику уровня сформированности данной готовности у бакалавров педагогических вузов. *Заключение.* В статье обосновывается вывод о том, что теоретическая подготовка студентов не всегда подкрепляется развитием практических умений и личностной мотивации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; педагогическое образование; студенты-бакалавры; готовность к инклюзии; структура готовности

Для цитирования: Тарасова О. А. О готовности бакалавров педагогических вузов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании // Конструктивные педагогические заметки. – 2026. – № 2 (30). – С. 110–121.

Scientific article

On the readiness of bachelors of pedagogical universities for professional work in inclusive education

Tarasova Olga Anatolyevna¹

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

Abstract. Introduction. This article examines the pressing issue of training teachers in the context of inclusive education modernization. The relevance of the study stems from the contradiction between the social demand for specialists prepared to work with children with disabilities and the inadequate preparedness of university graduates for such work. *Methodology.* The author conducted a theoretical analysis of the structure of future teachers' readiness for professional work in inclusive education. *Research results.* The empirical part of the study aims to assess the level of development of this readiness among undergraduate students. *Conclusion.* The article substantiates the conclusion that students' theoretical preparation is not always supported by the development of practical skills and personal motivation.

Keywords: professional training; teacher education; undergraduate students; inclusion readiness; readiness framework

For citation: Tarasova O. A. On the readiness of bachelors of pedagogical universities for professional work in inclusive education. *Constructive pedagogical notes*, 2026, no. 2 (30), pp. 110–121.

Введение. Трансформация образовательной политики Российской Федерации, обусловленная гуманистическими приоритетами государства, нашла отражение в комплексе стратегических документов. Ключевыми ориентирами для системы образования на ближайшее десятилетие стали утвержденные Министерством просвещения РФ «Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ до 2030 года» и сопутствующая им «Концепция подготовки педагогических кадров» (Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 г. № 1688-р). Центральным мероприятием данной Концепции является разработка унифицированного подхода к предметной и методической подготовке будущих педагогов, что напрямую направлено на формирование компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, и обеспечение готовности к работе с разнообразными категориями обучающихся.

Региональная образовательная политика Новосибирской области полностью синхронизирована с федеральным вектором развития. Подтверждением этому служит вхождение региона в число шести пилотных субъектов РФ для реализации проекта «Формирование системы образовательного маршрута детей и молодёжи с инвалидностью и ОВЗ». Эта инициатива предполагает создание непрерывной модели сопровождения на всех этапах жизненного пути человека – от детского сада до трудоустройства – по четырём ключевым направлениям: «Обучение», «Социализация», «Профессиональная ориентация» и «Трудоустройство». Подобные инициативы на региональном уровне наглядно демонстрируют, что одной из ключевых задач становится подготовка педагогов, компетентных в сфере инклюзивного образования.

Анализ литературы по теме исследования выявляет противоречие современного этапа развития инклюзивного образования в РФ. С одной стороны, мы наблюдаем активное включение детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу, а с другой – нехватка преподавателей готовых и способных обеспечить качественное образование для всех участников этого процесса. Указанное противоречие позволяет отнести проблему формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе в инклюзивном образовании к числу приоритетных задач современной педагогической науки.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью оперативного реагирования на динамичные изменения образовательной среды, ростом числа обучающихся с ОВЗ и императивными требованиями федерального законодательства.

Цели данной работы – выявление и научное обоснование критериев, уровней и показателей готовности бакалавров к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании для построения эффективной системы их подготовки в вузе.

В соответствии с поставленной целью определены задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ особенностей подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзии;
- 2) осуществить диагностику уровня сформированности данной готовности у студентов педагогического вуза;

3) разработать научно обоснованные рекомендации по совершенствованию процесса подготовки бакалавров к инклюзивной деятельности.

Методология. Методологическую основу исследования составили:

- концепция педагогического образования, направленного на развитие профессионально-компетентного педагога (И. А. Зимняя [9], Н. В. Кузьмина [12], В. А. Сластенин [15] и др.);
- концепция инклюзивного образования (М. М. Семаго и Н. Я. Семаго [17], Е. Р. Ярская-Смирнова [25] и др.);
- исследования о подготовке бакалавров педагогических вузов к работе в инклюзивном образовании (Ч. Д. Домур-Оол [6], И. Р. Федорова [21], И. Н. Хафизулина [22], В. В. Хитрюк [23], Ю. В. Шумиловская [24] и др.).

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов. Анализ теоретических положений и нормативных документов позволил выявить ключевые аспекты проблемы. Для оценки реального уровня готовности бакалавров к реализации инклюзивного обучения, а также пробелов в знаниях и умениях, было проведено анкетирование студентов.

Результаты исследования, обсуждение. В настоящее время проблема подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзии находится в центре внимания педагогического сообщества. В современных научных работах изучают различные аспекты данного вопроса, направленные на повышение уровня инклюзивной компетентности и готовности будущих учителей к взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями.

Перейдем к рассмотрению различных толкований понятия «готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования». Это позволит детально разобраться в его сути и обозначить главные направления формирования данной готовности у бакалавров педагогических вузов.

Ю. В. Шумиловская [24] определяет готовность будущего педагога к осуществлению образовательной деятельности в условиях инклюзии как интегративное качество личности, включающее наличие специальных знаний и представлений об особенностях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, владение методиками и приемами организации образовательного процесса в инклюзивных классах, а также сформированность профессионально значимых личностных характеристик, способствующих стабильному профессиональному интересу и мотивации к указанной сфере деятельности.

В исследовании В. В. Хитрюк [23] дано определение понятия «инклюзивная готовность будущего педагога» как особой психолого-педагогической характеристики и ключевого элемента профессиональной готовности будущих педагогов, раскрывающейся через систему компетенций и определяющее профессиональный выбор, установки, коммуникативные стратегии и методы педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

В диссертационном исследовании И. В. Ивенских [10] вводится термин «психологическая готовность будущих педагогов к инклюзивной деятельности», определяемый спецификой самой деятельности и заключающийся в совокупности личностных качеств, которые мотивируют, активизируют и координируют данную деятельность.

О. Г. Грибукова [4; 5] в 2021–2025 гг. представила ряд исследовательских работ, в которых под «готовностью будущих педагогов к профессиональной деятельности

в инклюзивном образовании» автор понимает особое состояние педагога, проявляющееся в личностных качествах, обеспечивающих устойчивую мотивацию к осуществлению инклюзивного образования как важного общественного процесса. Оно характеризуется владением специальными методами и приемами работы в инклюзивной среде и реализуется на основе глубокого понимания принципов инклюзивного образования, знаний особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, владений современными методиками и технологиями организации совместной учебы детей с различными возможностями.

Анализ различных точек зрения позволяет нам заметить общее в подходах ученых к данному вопросу: готовность педагога (будущего педагога) к работе в инклюзивной среде предполагает не только знание теории и владение практическими навыками, но и личную позицию, его внутреннюю установку на принятие детей с ОВЗ и уважение к индивидуальности каждого ребёнка.

Обзор научных трудов [1; 3; 8; 11; 13; 18; 19] демонстрирует прямую зависимость готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования от уровня развития их инклюзивной компетентности. Так, например, И. Н. Хафизуллина [22] акцентирует внимание на том, что инклюзивная компетентность будущих учителей заключается не только в обладании определенными знаниями и умениями, но и в способности качественно исполнять профессиональные задачи в условиях инклюзивного обучения, учитывая при этом индивидуальные потребности учащихся и создавая комфортные условия для полноценного участия детей с ограниченными возможностями здоровья в учебном процессе, что способствует их развитию и личной самореализации.

В работе «Инклюзивная готовность и компетентность педагога» И. Р. Федоровой [21] делается вывод о том, что существует непосредственная связь между понятиями «готовность» и «компетентность». Однако автор утверждает, что состояние готовности не тождественно компетентности, а является одним из базовых условий ее формирования, развития и проявления.

Рассмотрев близкие по смыслу определения, связанные со способностью осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования, необходимо выделить ключевые характеристик данной готовности для будущих педагогов, для чего проанализируем ряд современных исследований по этому вопросу.

В структуре готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзии, согласно Ю. В. Шумиловской [24], выделяются следующие компоненты: мотивационный – это наличие стойких внутренних мотивов и позитивной установки на работу с детьми с ОВЗ, признание ценности каждого ученика; когнитивный – система знаний о психофизических особенностях детей с ОВЗ и специфике построения педагогического процесса в инклюзивном классе; креативный компонент отражает способность педагога к творческому решению профессиональных задач, созданию оригинальных педагогических продуктов и развитию творческого потенциала учащихся с учетом их индивидуальных особенностей; деятельностный компонент проявляется в умении применять теоретические знания на практике, владении конкретными технологиями и методами работы с детьми с ОВЗ, что выражается в сформированных профессиональных компетенциях.

В своих исследованиях О. Г. Грибукова [4; 5] выделяет три ключевых критерия готовности будущих педагогов к работе в инклюзивной среде: мотивационно-ценностный, который характеризуется отношением к проблемам инклюзии,

стремлением реализовывать профессиональные ценности и общей установкой на педагогическую деятельность; деятельностный, проявляющийся через наличие профессионально важных качеств, способности решать педагогические задачи и уровень развития коммуникативных навыков; эмоционально-волевой, определяющийся умением контролировать эмоции, уровнем волевой саморегуляции и наличием профессионально-волевой направленности.

Центральным вкладом исследователя В. В. Хитрюк [23] в теорию инклюзивного образования становится введение термина «инклюзивная готовность». Автор трактует его как комплекс компетенций, который определяет намерения и способность будущего педагога к эффективной работе в инклюзивном пространстве. При этом она выделяет в структуре этой готовности пять ключевых компонентов: когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, рефлексивный и коммуникативный.

Анализ научных работ показывает, что при всем многообразии моделей готовности будущего педагога к инклюзии, большинство авторов сходятся во мнении о необходимости трех базовых компонентов: мотивационного (ценностное отношение), когнитивного (система знаний) и рефлексивного (самоанализ). При этом включение других элементов в структуру готовности является факультативным и зависит от конкретной исследовательской позиции.

Систематизируем теоретические положения о структуре готовности, представив их в виде таблицы (табл. 1), в которой обобщены основные критерии и конкретные показатели, характеризующие каждый компонент.

Таблица 1

Компоненты и показатели готовности будущих учителей к инклюзивному образованию

№	Компонент	Критерий	Показатель
1	Мотивационный	Психологическая установка	Осознание ценности инклюзии, стремление работать с детьми с ОВЗ, эмпатия, толерантность, отсутствие стереотипов
2	Когнитивный	Система знаний	Уровень знаний о нормативной базе инклюзии, понимание особенностей различных групп детей с ОВЗ, Знание инклюзивных технологий и подходов
3	Деятельностный	Владение практическими умениями	Умение планировать уроки для инклюзивного класса, навыки работы в команде (учитель – дефектолог – психолог – родители), опыт участия в инклюзивных практиках, проектах, волонтерстве

На основе выделенных компонентов и показателей готовности будущих учителей к инклюзивному образованию разработана программа эмпирического исследования, направленная на выявление уровня готовности бакалавров к профессиональной деятельности в инклюзивной среде. Таблица с критериями и показателями послужила основой для конструирования диагностического инструментария и определения содержания проведения эксперимента.

Эксперимент проводился на базе Куйбышевского филиала НГПУ среди студентов 3–5 курсов направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (заочная форма обучения) и 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (очная форма обучения) в количестве 120 человек. В качестве

основных методов использовались анкетирование, анализ результатов учебной деятельности и интерпретация результатов по уровневой шкале (низкий, средний, высокий), соответствующей выделенным критериям и показателям готовности.

Перечислим конкретные инструменты для диагностики каждого компонента готовности бакалавров педагогического вуза к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Для выявления уровня сформированности мотивационного компонента был использован авторский опросник, состоящий из 10 вопросов, таких как: «Считаете ли Вы, что дети с ОВЗ должны обучаться в обычных классах?», «Испытываете ли Вы тревогу или неуверенность при мысли о работе в инклюзивном классе?», «Что для Вас является главной целью работы с ребенком с ОВЗ?» и т. п.

Для оценки когнитивного компонента использовался метод педагогического тестирования. Разработана авторская анкета-тест, состоящая из трех блоков вопросов: нормативно-правовая база, психолого-педагогические особенности детей с ОВЗ, технологии и методики инклюзивного обучения.

Для выявления уровня сформированности деятельностного компонента готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном классе использован комплекс методов, ориентированных на анализ их практической деятельности: анализ результатов учебной деятельности (курсовые работы, рефераты и проекты, посвященные проблемам инклюзивного образования, разработке технологических карт уроков для инклюзивного класса), анализ результатов педагогических практик (участие студентов в работе с детьми с ОВЗ в реальных или моделируемых инклюзивных классах), решение ситуационных заданий (моделирование инклюзивного урока и разбор педагогических ситуаций).

Уровень сформированности мотивационного компонента. По результатам обработки данных авторского опросника выявлено, что у студентов направления 44.03.01 (заочная форма обучения) чаще формируется позитивное отношение к инклюзивному образованию, что связано с их практическим опытом работы в школах. Однако у части студентов (особенно 3–4 курсов) отмечается повышенная тревожность и неуверенность при мысли о работе в инклюзивном классе.

У студентов направления 44.03.05 (очная форма обучения) уровень мотивационной готовности в среднем ниже: чаще встречаются сомнения в целесообразности обучения детей с ОВЗ в обычных классах и отсутствие четко сформулированной цели работы с ребёнком с ОВЗ. В целом по мотивационному компоненту у большинства студентов обоих направлений сформирован лишь средний уровень готовности.

Уровень сформированности когнитивного компонента. Анализ результатов педагогического тестирования показал, что когнитивный компонент готовности у студентов обоих направлений в среднем развит выше, чем мотивационный и деятельностный.

Студенты направления 44.03.01 (заочная форма) лучше справляются с вопросами по нормативно-правовой базе и общей психолого-педагогической теории, что связано с необходимостью практического применения знаний в работе.

Студенты направления 44.03.05 (очная форма) демонстрируют более равномерный уровень знаний по всем трём блокам теста (нормативно-правовая база, особенности детей с ОВЗ, инклюзивные технологии), но также отмечаются пробелы в знании специфических технологий и методик работы с отдельными группами ОВЗ.

В целом по когнитивному компоненту у большинства студентов сформирован средний уровень, у отдельных – высокий, особенно среди студентов 5 курса.

Уровень сформированности деятельностного компонента. По результатам анализа учебных продуктов, педагогических практик и выполнения ситуационных заданий выявлено, что деятельностный компонент готовности у студентов обеих форм обучения развит слабее, чем когнитивный и частично мотивационный.

У студентов направления 44.03.01 (заочная форма) отмечается высокий практический опыт работы в условиях реальной школы, однако во многих технологических картах уроков недостаточно прописаны конкретные приёмы дифференциации и поддержки ребёнка с ОВЗ.

У студентов направления 44.03.05 (очная форма) практический опыт более ограничен, что особенно сказывается на 3–4 курсах: при моделировании инклюзивного урока студенты чаще ограничиваются общими описаниями вместо конкретных педагогических действий.

В ситуации разбора педагогических конфликтов или трудных инклюзивных ситуаций у большинства студентов обоих направлений прослеживается недостаток чётких алгоритмов взаимодействия с родителями и специалистами.

Таким образом, по деятельностному компоненту у большинства студентов сформирован низкий или средний уровень готовности, тогда как высокий уровень отмечен лишь у отдельных студентов 5 курса, активно участвующих в практиках и инклюзивных проектах.

Для наглядного представления результатов ниже приводятся таблицы (табл. 2, 3) с распределением студентов по уровням готовности (низкий, средний, высокий).

Таблица 2

**Распределение уровня готовности бакалавров
по направлению подготовки и форме обучения (в %)**

Направление и форма обучения	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
44.03.01 (заочная)	22	50	28
44.03.05 (очная)	31	48	21

Таблица 3

**Уровень сформированности компонентов готовности
по направлению подготовки и форме обучения (в %)**

Компонент уровня форсированности готовности	Направления подготовки	
	44.03.01 (заочная)	44.03.05 (очная)
Мотивационный (низкий/средний/высокий)	20 / 55 / 25	30 / 50 / 20
Когнитивный (низкий/средний/высокий)	10 / 45 / 45	15 / 50 / 35
Деятельностный (низкий/средний/высокий)	35 / 50 / 15	40 / 45 / 15

Анализ результатов диагностики показал, что большинство студентов демонстрируют средний уровень общей готовности. При этом отмечается достаточная сформированность когнитивного компонента (базовых теоретических знаний) на фоне выраженного дефицита в практической и эмоционально-мотивационной сферах. Эти данные согласуются с современными концепциями готовности учителя к инклюзии, где особое значение придаётся не только знаниям, но и практическим навыкам, эмпатии и профессиональной мотивации.

Выявленная в ходе исследования тенденция к росту уровня готовности студентов от младших курсов к старшим, а также преимущество направления 44.03.01,

полностью соотносятся с современными представлениями о структуре готовности педагога. Отметим, что студенты направления 44.03.01 обучаются на заочной форме, и большинство из них уже имеют опыт педагогической деятельности в школе. Это позволяет заключить, что ключевую роль в формировании готовности играют не только когнитивные знания, но и деятельностный, а также эмоционально-личностный компоненты, которые развиваются именно через приобретение практического опыта.

В связи с этим для повышения качества подготовки бакалавров (особенно обучающихся по очной форме) рекомендуется акцентировать внимание на усилении практической составляющей обучения, расширении спектра инклюзивных практик.

Выводы. На основе проведенного теоретического анализа и обобщения практического опыта можно сформулировать следующие выводы.

Готовность бакалавров к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании представляет собой интегративное личностное качество, включающее три основных компонента: мотивационный, когнитивный, деятельностный.

Необходимость формирования данной готовности диктуется актуальными требованиями федерального законодательства (ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС ВО) и стратегическими документами Минпросвещения РФ, определяющими вузы как ключевой ресурс кадрового обеспечения инклюзии.

Анализ структуры готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании показывает, что когнитивный компонент (теоретические знания) традиционно является наиболее сформированным в вузе, в то время как мотивационный и деятельностный компоненты требуют целенаправленной и системной работы по их развитию.

Формирование готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании не может быть обеспечено отдельными дисциплинами или эпизодическими мероприятиями. Требуется системный подход, интегрирующий коррекционно-педагогическую, психологическую и методическую подготовку на протяжении всего периода обучения.

На основе сделанных выводов можно предложить следующие рекомендации.

Внедрение междисциплинарных модулей (в части формируемой участниками образовательных отношений). Разработать и внедрить в учебные планы интегрированные курсы, объединяющие знания из области специальной психологии, коррекционной педагогики и предметных методик (например, «Методика обучения математике детей с ОВЗ»).

Усиление практической направленности. Увеличить долю практической подготовки, связанной с работой в реальных инклюзивных классах. Это может быть реализовано через организацию волонтерской деятельности студентов, педагогические практики на базе школ-партнеров с обязательным сопровождением тьютора или наставника.

Использование активных методов обучения. Активно применять кейс-технологии, решение ситуационных задач и тренинги, моделирующие проблемные ситуации взаимодействия с детьми с ОВЗ, их родителями и коллегами. Это способствует формированию деятельностного компонента готовности.

Разработка программ ДПО. Для студентов старших курсов и выпускников, не имеющих достаточной практики, рекомендовать разработку программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) с фокусом на конкретные нозологии и технологии инклюзивного обучения.

Список источников

1. *Безносюк Е. В.* Актуальность формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2024. – С. 213–215.
2. *Браткова М. В., Галкина В. А.* Трудности молодых педагогов в первые годы работы в условиях инклюзивного образовательного пространства и пути их преодоления (на примере выпускников Московского городского педагогического университета) // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 3. – С. 314–322.
3. *Газиева М. З., Газиева Я. З.* Готовность будущих педагогов к использованию инклюзивных практик и возможности формирования инклюзивной культуры педагога // Специальное образование. – 2024. – № 3 (75). – С. 199–213.
4. *Грибукова О. Г., Дочкин С. А.* Критерии уровня готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 2 (54). – С. 19–26.
5. *Грибукова О. Г., Дочкин С. А.* Использование потенциала ресурсных центров в формировании готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – № 3 (59). – С. 139–146.
6. *Домур-Оол Ч. Д., Рагулина М. И.* Инклюзивная компетентность будущего учителя информатики как перспективная цель современного образования // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы VIII Международной научной конференции: в 4 ч. (Красноярск, 24–27 сентября 2024 г.). – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2024. – С. 144–148.
7. *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: Издательский дом «Среда», 2021. – С. 116–119.
8. *Зимнухова Т. Ю., Кожеекина Т. В., Кондратьева В. В.* Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 4. – С. 22–28.
9. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2009. – 384 с.
10. *Ивенских И. В.* Психологическая готовность будущих педагогов начального образования к работе с младшими школьниками в условиях инклюзивного обучения: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: дис. ... кандидата психологических наук. – Хабаровск, 2019. – 207 с.
11. *Инденбаум Е. Л.* Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 452. – С. 194–204.
12. *Кузьмина Н. В., Жаринова Е. Н.* Предмет акмеологии фундаментального образования. – М.: Русайнс, 2023. – 126 с.
13. *Малиновская М. П.* Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве // Развитие образования. – 2019. – № 2 (4). – С. 41–45.
14. *Мезенцева О. И.* Развитие профессиональной компетентности современного педагога в системе повышения квалификации. – Новосибирск: Немо Пресс, 2018. – 226 с.

15. Педагогика: учебник и практикум / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова, Н. Ю. Борисова [и др.]. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 246 с.
16. Садыкова Е. Р., Разумова О. В. О подготовке будущего учителя математики к работе в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы математики и математического образования: сборник научных статей Международной научной конференции: к 225-летию Герценовского университета (Санкт-Петербург, 04–06 июня 2022 г.) / под редакцией В. В. Орлова и М. Я. Якубсона. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. – С. 51–56.
17. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Научно-методическое и ресурсное обеспечение инклюзивного образования // Образовательная панорама. – 2018. – № 2 (10). – С. 11–14.
18. Тарасова О. А. Интерактивные методы обучения бакалавров педагогического образования как средство развития их профессиональных компетенций // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции (Куйбышев, 05 ноября 2020 г.). – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2021. – С. 84–88.
19. Тарасова О. А. О подготовке бакалавров педагогического вуза к работе с детьми с ОВЗ: анализ современных исследований // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 07 апреля 2022 г.) / науч. редактор С. Г. Лещенко. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2022. – С. 156–157.
20. Тарасова О. А. Формирование педагогической рефлексии у студентов педагогического направления // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 1 (21). – С. 45–49.
21. Федорова И. Р. Инклюзивная готовность и компетентность педагога // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2022. – Т. 3, № 6. – С. 11–16.
22. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.
23. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... доктора педагогических наук. – Калининград, 2015. – 22 с.
24. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. – Шуя, 2011. – 26 с.
25. Ярская-Смирнова Е. Р., Ярская-Смирнова В. Н., Зайцев Д. В. Студенты с инвалидностью как агенты поля высшего образования: роль социального капитала // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2019. – № 51. – С. 167–177.

References

1. Beznosyuk E. V. Relevance of the formation of inclusive competence in future teachers. *The world of childhood in the modern educational space*: Collection of articles by students, master's students, and postgraduates. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2024, pp. 213–215. (In Russian)
2. Bratkova M. V., Galkina V. A. Difficulties of young teachers in the first years of work in an inclusive educational space and ways to overcome them (based on the example of graduates of the Moscow City Pedagogical University). *Pedagogy. Theory and Practice*, 2025, vol. 10, no. 3, pp. 314–322. (In Russian)

3. Gazieva M. Z., Gazieva Ya. Z. Readiness of future teachers to use inclusive practices and the possibility of forming an inclusive culture of a teacher. *Special education*, 2024, no. 3 (75), pp. 199–213. (In Russian)
4. Gribukova O. G., Dochkin S. A. Criteria for the level of readiness of students of a pedagogical university for professional activity in the context of inclusive education. *Professional education in Russia and abroad*, 2024, no. 2 (54), pp. 19–26. (In Russian)
5. Gribukova O. G., Dochkin S. A. Using the potential of resource centers in shaping the readiness of students of a pedagogical university for professional activity in inclusive education. *Professional education in Russia and abroad*, 2025, no. 3 (59), pp. 139–146. (In Russian)
6. Domur-Ool Ch. D., Ragulina M. I. Inclusive competence of future computer science teachers as a promising goal of modern education. *Informatization of education and e-learning methods: digital technologies in education: Proceedings of the VIII International Scientific Conference*. In 4 parts, Krasnoyarsk, September 24–27, 2024. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, 2024, pp. 144–148. (In Russian)
7. Dudkovskaya I. A. The role of visualization of cognitive data in improving the effectiveness of learning. *ISocial and pedagogical issues of education and upbringing: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation*, Cheboksary, February 18, 2021. Cheboksary: Publishing House «Sreda», 2021, pp. 116–119. (In Russian)
8. Zimnukhova T. Yu., Kozhekina T. V., Kondratieva V. V. Formation of inclusive competence of future teachers as a component of their professional competence. *Scientific research in education*, 2011, no. 4, pp. 22–28. (In Russian)
9. Zimnyaya I. A. *Pedagogical Psychology: a textbook for students of higher educational institutions studying in pedagogical and psychological areas and specialties*. 2nd ed., supplemented, corrected and revised. Moscow: Logos Publ., 2009, 384 p. (In Russian)
10. Ivenskikh I. V. *Psychological readiness of future primary education teachers to work with primary school students in the context of inclusive education: specialty 19.00.07 «Pedagogical Psychology»: dissertation for the degree of candidate of psychological sciences.*, 2019, 207 p. (In Russian)
11. Indenbaum E. L. Inclusive competence as a prospect of modern pedagogical education. *Bulletin of Tomsk State University*, 2020, no. 452, 194–204. (In Russian)
12. Kuzmina N. V., Zharinova E. N. *Subject of acmeology of fundamental education*. Moscow: Rusines Publ., 2023, 126 p. (In Russian)
13. Malinovskaya M. P. Formation of readiness of future teachers for professional activity in an inclusive educational space. *Development of education*, 2019, no. 2 (4), pp. 41–45. (In Russian)
14. Mezentseva O. I. *Development of professional competence of a modern teacher in the system of advanced training*. Novosibirsk: Nemo Press Publ., 2018, 226 p. (In Russian)
15. *Pedagogy: Textbook and practical training*. V. A. Slastenin, L. S. Podymova, N. Yu. Borisova [et al.]. 2nd ed., trans. and add. Moscow: Yurait Publ., 2020, 246 p. (In Russian)
16. Sadykova E. R., Razumova O. V. On the preparation of future mathematics teachers for work in the context of inclusive education. *Modern problems of mathematics and mathematical education: Collection of scientific articles of the International scientific conference: dedicated to the 225th anniversary of Herzen University*, St. Petersburg, June 4–6, 2022. Edited by V. V. Orlov and M. Ya. Yakubson. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 2022, pp. 51–56. (In Russian)
17. Semago M. M., Semago N. Ya. Scientific, methodological and resource support for inclusive education. *Educational panorama*, 2018, no. 2 (10), pp. 11–14. (In Russian)
18. Tarasova O. A. Interactive methods of teaching bachelors of pedagogical education as a means of developing their professional competencies. *Psychological and pedagogical*

education in modern conditions: a collection of articles based on the materials of the III All-Russian scientific and practical conference, Kuibyshev, November 5, 2020. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2021, pp. 84–88. (In Russian)

19. Tarasova O. A. On the training of bachelors of a pedagogical university to work with children with disabilities: analysis of modern research. *Psychological and pedagogical support for general, special and inclusive education of children and adults*: Collection of materials of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation, Tula, April 7, 2022. Scientific editor S. G. Leshchenko. Cheboksary: Limited Liability Company «Publishing House «Sreda»», 2022, pp. 156–157. (In Russian)

20. Tarasova O. A. Formation of pedagogical reflection in students of the pedagogical direction. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 1 (21), pp. 45–49. (In Russian)

21. Fedorova I. R. Inclusive readiness and competence of the teacher. *Actual problems of pedagogy and psychology*, 2022, vol. 3, no. 6, pp. 11–16. (In Russian)

22. Khafizullina I. N. *Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training*: specialty 13.00.08 «Theory and methodology of professional education»: abstract of a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Astrakhan, 2008, 22 p. (In Russian)

23. Khitryuk V. V. *Formation of inclusive readiness of future teachers in the context of higher education*: specialty 13.00.08 «Theory and methodology of vocational education»: abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Kaliningrad, 2015, 22 p. (In Russian)

24. Shumilovskaya Yu. V. *Preparing a future teacher to work with students in the context of inclusive education*: abstract of a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Shuya, 2011, 26 p. (In Russian)

25. Yarskaya-Smirnova E. R., Yarskaya-Smirnova V. N., Zaitsev D. V. Students with disabilities as agents of the higher education field: the role of social capital. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*, 2019, no. 51, pp. 167–177. (In Russian)

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Поступила: 16.02.2026

Одобрена после рецензирования: 16.03.2026

Принята к публикации: 16.04.2026

Received: 16. 02. 2026

Approved after review: 16.03.2026

Accepted for publication: 16. 04. 2026

АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



«Конструктивные педагогические заметки» – официальное научное издание, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

«Конструктивные педагогические заметки» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом научной новизны и качества их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в редакции научного издания в течение 5 лет.

Требования к рукописям статей:

1. Содержание рукописи статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

2. Метаданные статьи на русском и английском языках: сведения об авторе (для каждого автора/ соавтора: ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город); название статьи; аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы; ключевые слова (не менее 5).

3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

4. В конце статьи приводится список литературы, на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Указание на источники списка литературы оформляется сплошной нумерацией по всей статье, размещается в квадратных скобках после цитаты на со-ответствующий источник. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

5. Статьи отправлять по адресу: kon_ped_zam@mail.ru

6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.

Почтовый адрес: г. Куйбышев, 632387, ул. Молодёжная, дом 7 (редакция журнала «Конструктивные педагогические заметки»)