



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

Серия:
Психолого-педагогические науки

Том 22
№ 2
2025

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

ВЕСТНИК Самарского государственного технического университета Серия: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2025
Том 22
№ 2

Научный рецензируемый журнал по психологии и педагогике.
Издается с 2004 года. Выходит 4 раза в год

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»
Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия,
свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77-66654 от 27.07.16

Рекомендован ВАК

Индексация:

РИНЦ (Science Index)
Google Scholar
Cyberleninka
DOAJ

Адрес и контакты редакции и издателя:

Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244,
главный корпус

Е-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
Факс: +7 (846) 278 44 00
https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569

Распространяется по подписке:

Индекс 18107 в каталоге
"ООО Урал-Пресс Округ"

Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 14
Тираж 500 экз. Цена свободная

Оригинал-макет изготовлен
ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»

Редактор *Г.В. Загребина*
Компьютерная верстка *Т.П. Ключиной*

Отпечатано в типографии Самарского
государственного технического
университета. 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244. Корпус № 8
Рег. № 101/25. Заказ № 160
Подписано в печать 18.06.2025
Выход в свет 20.06.2025

Полное или частичное воспроизведение
материалов, содержащихся в настоящем
издании, допускается только с письменного
разрешения редакции, ссылка на журнал
обязательна

© Авторы, 2025

© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 2025

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

В.В. Доброва, канд. психол. наук, доцент (Самара, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Ю.В. Лопухова, д-р пед. наук, доцент (Самара, Россия)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

П.Г. Лабзина, канд. пед. наук, доцент (Самара, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.М. Аллагулов – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)

Т.А. Барышева – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия)

А.К. Белоусова – д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону, Россия)

О.Л. Жук – д-р пед. наук, проф. (Минск, Белоруссия)

Ю.Н. Зиятдинова – д-р пед. наук, доц. (Казань, Россия)

В.А. Курина – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)

А.В. Москвина – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)

А.В. Микляева – д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург, Россия)

О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, проф. (Москва, Россия)

Г.С. Прыгин – д-р психол. наук, проф. (Набережные Челны, Россия)

В.И. Панов – д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)

В.Г. Рындак – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)

Т.И. Руднева – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)

В.А. Толочек – д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)

В.П. Фурманова – д-р пед. наук, проф. (Саранск, Россия)

И.М. Шадрина – д-р пед. наук, доц. (Мурманск, Россия)

И.М. Юсупов – д-р психол. наук, проф. (Казань, Россия)

О.В. Юсупова – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)

П.Б. Сейтказы – д-р пед. наук, проф. (Астана, Казахстан)

С.В. Снапковская – д-р пед. наук, проф. (Минск, Белоруссия)

Р. Энвефа – д-р психол. наук, проф. (Батон Руж, США)

Т. Корякина Антунес – д-р соц. наук, (Матозиньюш,
Португалия)

Э. ван де Луийтгаарден – д-р в сфере социальных наук, проф.
(Ситтард, Нидерланды)

Я. Лавонен – д-р хим.-тех. наук, проф. (Хельсинки, Финляндия)

Йога Прихатин – д-р в сфере обучения англ. языку (Тегал,
Индонезия)

Имам Вахуди Каримуллах – д-р в сфере обучения англ. языку
(Маланг, Индонезия)

VESTNIK of Samara State Technical University

2025
Volume 22
No. 2

Series: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES

SCIENTIFIC PUBLICATION. Published since 2004. Four issues a year

Founder

Samara State Technical University
Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation

Indexation

Russian Science Citation Index
Google Scholar
Cyberleninka
DOAJ

Editorial contact

Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Phone: +7 (846) 278 43 76
<https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569>

Subscription

Open Access for all users on website.
Print version is available via "Ural-Press"
service with index 18107

Publisher

Samara State Technical University
Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
Phone: +7 (846) 278 43 11
E-mail: rector@samgtu.ru

© Samara State Technical University, 2025

EDITOR-IN-CHIEF

V.V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

DEPUTY CHIEF EDITOR

Yu.V. Lopukhova, Dr. Ped. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

EXECUTIVE SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD

P.G. Labzina, Cand. Ped. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

EDITORIAL BOARD

A.M. Allagulov, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)

T.A. Barysheva, Dr. Psych. Sci., Prof. (Saint Petersburg, Russia)

A.K. Belousova, Dr. Psych. Sci., Prof. (Rostov-on-Don, Russia)

O.L. Zhuk, Dr. Ped. Sci., Prof. (Minsk, Belarus)

J.N. Ziyatdinova, Dr. Ped. Sci., Assoc. (Kazan, Russia)

V.A. Kurina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)

A.V. Moskvina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)

A.V. Miklyaeva, Dr. Psych. Sci., Assoc. (Saint Petersburg, Russia)

O.N. Olejnikova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Moscow, Russia)

G.S. Prigin, Dr. Psych. Sci., Prof. (Naberezhnye Chelny, Russia)

V.I. Panov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)

V.G. Ryndak, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)

T.I. Rudneva, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)

V.A. Tolochek, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)

V.P. Furmanova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Saransk, Russia)

I.M. Shadrina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Murmansk, Russia)

I.M. Yusupov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Kazan, Russia)

O.V. Yusupova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)

P.B. Seitkazy, Dr. Ped. Sci., Prof. (Astana, Kazakhstan)

S.V. Snapkovskaya, Dr. Ped. Sci., Prof. (Minsk, Belarus)

R. Envefa, Dr. Psych. Sci., Prof. (Baton Rouge, USA)

T. Koraykina Antunes, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Matosinhos, Portugal)

E. van de Luijngaarden, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Sittard, the Netherlands)

J. Lavonen, Dr. Phys. and Chem. Sci., Prof. (Helsinki, Finland)

Yoga Prihatin, Dr. in English Education (Tegal, Indonesia)

Imam Wahyudi Karimullah, Dr. in English Education (Malang, Indonesia)

СОДЕРЖАНИЕ

■ ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Сущность и структура процесса развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов в ходе военно-научной работы 5

Алексеевко А.Е.

Особенности обучения иностранному языку детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования 23

Золотова М.В., Ганюшкина Е.В., Лунина В.Л.

Методические средства обучения иностранному языку детей с расстройством аутистического спектра 35

Тимофеева О.М., Чугунова Е.Ю.

Методические подходы к организации научно-технических профориентационных конкурсов 53

Морозов В.В.

Использование новогодней тематики для формирования лингвокультурной компетенции у студентов, изучающих РКИ: практический аспект 73

Горлова Е.А., Полухина М.О.

■ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Управление педагогической ситуацией: практические аспекты 89

Доброва В.В.

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Межкультурная перспектива: мнение российских студентов об индонезийском преподавателе английского языка на онлайн-занятиях 101

Прихатин Й.

■ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Предикторы межэтнической напряженности в многонациональном регионе России 113

Юсупов И.М., Хуснутдинова Р.Р.

■ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Риски освоения интернет-пространства для студентов и школьников в контексте цифровизации современного общества 129

Бурганова И.Н.

■ ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Когнитивные особенности детей раннего возраста в зависимости от способа рождения 149

Бабина Е.А., Жданова С.Ю.

CONTENTS

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

The essence and structure of the process of developing the cadets' intellectual and creative potential in the course of military scientific work 5

Alekseenko A.E.

Peculiarities of teaching a foreign language to students with health impairments in inclusive education 23

Zolotova M.V., Ganyushkina E.V., Lunina V.L.

Tools of teaching a foreign language to children with autism. 35

Timofeyeva O.M., Chugunova Y.Yu.

Methodological approaches to organizing science and technology career guidance competitions 53

Morozov V.V.

Developing lingvocultural competence through the New Year theme for students learning Russian as a foreign language: a practical approach 73

Gorlova E.A., Polukhina M.O.

■ THEORY OF PEDAGOGY

Pedagogical situation management: practical aspects 89

Dobrova V.V.

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

Cross cultural perspective: Russian students' views on Indonesian English teacher in online class 101

Prihatin Y.

■ SOCIAL PSYCHOLOGY

Predictors of interethnic tension in the multinational region of Russia 113

Yusupov I.M., Khusnutdinova R.R.

■ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

The risks of mastering the internet space for students and schoolchildren in the context of digitalization of modern society. 129

Burganova I.N.

■ GENERAL PSYCHOLOGY

Cognitive features of young children according to birth method 149

Babina E.A., Zhdanova S.Y.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСАНТОВ В ХОДЕ ВОЕННО-НАУЧНОЙ РАБОТЫ

© А.Е. Алексеенко

Военный ордена Жукова университет радиоэлектроники
Российская Федерация, 162622, г. Череповец, Советский просп., 126

Поступила в редакцию 27.03.2025

Окончательный вариант 18.05.2025

■ Для цитирования: Алексеенко А.Е. Сущность и структура процесса развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов в ходе военно-научной работы // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 5-22. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.1>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена сложившимся противоречием между объективной потребностью общества, государства, Вооруженных Сил Российской Федерации в военных специалистах с развитым интеллектуально-творческим потенциалом, способных адаптироваться, эффективно действовать и принимать конструктивные решения в нестандартных ситуациях будущей военно-профессиональной деятельности, и недостаточной ориентированностью существующей системы подготовки военных специалистов на данную потребность. В статье раскрывается целостный педагогический процесс развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов военных вузов в ходе военно-научной работы. Предлагается уточненное определение понятия «интеллектуально-творческий потенциал курсантов военных вузов», его структура как взаимосвязь мотивационно-потребностного, содержательно-операционального, регулятивно-волевого, рефлексивно-оценочного компонентов. Обосновывается роль, значимость военно-научной работы как важного инструмента интеллектуально-творческого развития обучающихся. Раскрывается структура исследуемого процесса в виде совокупности задачно-целевого (цель и задачи), содержательного (содержание, субъекты и объекты, подходы, функции, закономерности, противоречия, принципы обучения), методического (методы, формы, средства обучения) и результативного (результат) компонентов, реализующихся в ходе определенных процессуальных этапов. Делается акцент на специфических закономерностях, противоречиях данного процесса, а также принципах обучения как основополагающих требованиях к организации и содержанию процесса развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов в ходе военно-научной работы.

Ключевые слова: интеллектуально-творческий потенциал курсантов, военно-научная работа.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PROCESS OF DEVELOPING THE CADETS' INTELLECTUAL AND CREATIVE POTENTIAL IN THE COURSE OF MILITARY SCIENTIFIC WORK

© *A.E. Alekseenko*

Military Order of Zhukov University of Radio Electronics
126, Sovetskiy pr., Cherepovets, 162622, Russian Federation

Original article submitted 27.03.2025

Revision submitted 18.05.2025

■ For citation: Alekseenko A.E. The essence and structure of the process of developing the cadets' intellectual and creative potential in the course of military scientific work. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(2):5–22. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.1>

Abstract. The relevance of the research is explained by the existing contradiction between the objective need of society, the state, and the Armed Forces of the Russian Federation for military specialists with developed intellectual and creative potential who are able to adapt, act effectively and make constructive decisions in non-standard situations of future military professional activity, and the insufficient orientation of the existing system of training military specialists to real needs. The research reveals the holistic pedagogical process of developing the intellectual and creative potential of cadets of military universities in the course of military scientific work. A refined definition of the concept of «intellectual and creative potential of military universities cadets» is proposed, its structure as a relationship of motivational-need, content-operational, regulatory-volitional, reflexive-evaluative components. The role and importance of military scientific work as an important tool for the intellectual and creative development of students is substantiated. The structure of the process under study is revealed in the form of a set of task-oriented (goal and objectives), meaningful (content, subjects and objects, approaches, functions, patterns, contradictions, principles of learning), methodological (methods, forms, means of learning) and effective (result) components implemented during certain procedural stages. The emphasis is placed on the specific patterns, contradictions of this process, as well as the principles of training, as the fundamental requirements for the organization and content of the process of developing the intellectual and creative potential of cadets in the course of military scientific work.

Keywords: intellectual and creative potential of cadets; military scientific work.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

В условиях нестабильной геополитической обстановки, повышения уровня сложности и напряженности военно-профессиональной деятельности, роста технологических инноваций выдвигаются высокие требования к подготовке кадров для Вооруженных Сил Российской Федерации.

В центре военно-профессиональной подготовки – современный специалист как личность и как профессионал, способный мыслить интегративно и глобально, критически и творчески, действовать в режиме многозадачности и неопределенности, оперативно реагировать на изменение ситуации, ориентированный на проявление максимальной динамичности, творческого подхода и нестандартного мышления в поиске неочевидных решений возникающих новых задач и др. Иначе говоря, актуальная задача высшей военной школы – эффективная подготовка специалистов, обладающих развитым интеллектуально-творческим потенциалом (ИТП).

Эффективным инструментом развития ИТП курсантов военных вузов, на наш взгляд, является военно-научная работа. Как неотъемлемая составляющая образовательного процесса вуза в настоящее время она становится потенциально значимым элементом подготовки будущих специалистов.

Актуальность проблематики развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов военных вузов в ходе военно-научной работы обусловлена тем, что на современном этапе военная образовательная система недостаточно ориентирована на подготовку «специалистов будущего», «мыслителей и творческих инноваторов». Практика военного образования (существующие традиции и стереотипы, порой устаревшие формы организации, содержание, методы и средства обучения) не всегда обеспечивает данный результат.

Важным представляется исследование процесса развития ИТП курсантов военных вузов в ходе военно-научной работы на основе процессуального подхода, позволяющего выявить сущность, а также специфические особенности педагогического процесса в целях дальнейшего его совершенствования.

Обзор литературы

Интеллектуально-творческий потенциал – сложное, многоаспектное понятие, активно исследуемое представителями различных школ и областей знаний (педагогика, психология, философия и др.).

Изучение понятийного аппарата обозначенной проблемы продемонстрировало, что ее терминологическое поле определяется в науке через ключевые понятия «потенциал» (А. Маслоу [1], Т.И. Артемьева [2], С.Л. Рубинштейн [3], Д.А. Леонтьев [4] и др.), «интеллект» (Л.С. Выготский [5], А.В. Брушлинский [6], М.А. Холодная [7] и др.) и «творчество» (Богоявленская Д.Б. [8], В.Н. Дружинин [9], Я.А. Пономарев [10] и др.).

Интеллектуально-творческий потенциал как некое личностное образование носит системный, интегративный характер; включает в себя как реальные интеллектуальные возможности человека, так и его потенциальные резервы, свойства (А.А. Крылов [11], О.В. Шилова [12], А.С. Седунова [13] и др.). К сфере интеллектуально-творческого потенциала относятся и совокупность знаний, и практический опыт, и индивидуально-личностные характеристики, умственные способности человека, его психологические установки, мотивация и др. (Ю.Ю. Юмашина [14]).

ИТП личности не является раз и навсегда заданным и со временем может трансформироваться. Ему присущи такие характеристики, как изменчивость, возможность актуализации, разворачивания и раскрытия, развития. Регулирующее воздействие на него оказывают две группы факторов: внутренние, которые кроются в самой структуре интеллекта, в личностных, индивидуальных (врожденных) свойствах и особенностях человека, и внешние, средовые – условия социализации, воспитания, обучения и окружающей среды.

Образование представляет собой один из определяющих и самых длительных этапов жизненного цикла личности (от дошкольника до специалиста). Именно в рамках обучения закладываются основы развития разумной и творческой личности.

Широкий аспект вопросов, связанных с развитием потенциала личности обучающихся непосредственно в рамках учебно-воспитательного процесса, был исследован Е.Е. Адакиным [15], П.В. Шатило [16], В.П. Тигровым [17] и др. Среди них: изучение механизмов развития творческих, интеллектуальных способностей, интеллектуальной компетентности и сферы личности средствами образования, выявление путей формирования готовности обучающихся к развитию своего потенциала в образовательном процессе, разработка средств педагогического стимулирования процесса саморазвития будущих специалистов и т. д.

Сущность интеллектуальных и творческих способностей, профессионально важных качеств личности будущих военных специалистов, механизмы их формирования и развития в образовательном процессе вуза подвергались осмыслению в трудах И.А. Алехина [18], С.У. Баяхметова [19], О.В. Вдовиченко [20] и др. Широкий спектр проблем, связанных с формированием и развитием потенциала курсантов (учебного, личностного, творческого, интеллектуально-творческого), рассмотрен в диссертационных исследованиях Н.П. Лепетанова [21], Г.Н. Пантюхина [22], В.О. Романчук [23], С.А. Тишина [24] и др.

Различным аспектам военно-научной (научно-исследовательской) работы в условиях высшей военной школы посвящены исследования А.А. Гаврикова [25], О.В. Добровольскова [26], В.С. Елагиной [27] и др.

Материалы и методы

При проведении исследования применялись следующие методы: анализ философской, психолого-педагогической литературы, изучение и анализ нормативных документов, обобщение передового педагогического опыта, педагогические наблюдения, опросы, изучение результатов военно-научной работы курсантов, эксперимент и др.

Результаты исследования

Осуществленный комплексный анализ научных изысканий отечественных и зарубежных ученых по проблематике интеллектуально-творческого развития обучающихся позволил предложить уточненное значение ключевого в исследовании понятия «интеллектуально-творческий потенциал курсантов военных вузов»: это интегративное образование в единстве и взаимосвязи как актуализированных, так и резервных свойств и качеств личности, определяющее готовность и способность достигать поставленных целей и выполнять задачи

в образовательной практике, а также последующей военно-профессиональной деятельности на уровне максимальной динамичности, эффективности и творческого подхода, детерминирующее перспективы саморазвития и самореализации индивида.

ИТП курсантов проявляется в способности системно действовать и мыслить, успешно ориентироваться и быстро реагировать на меняющиеся условия, оперативно и нестандартно подходить к решению различных ситуаций, рассматривать проблему под разными углами, выходить за рамки сложившихся установок и стереотипов; в самодетерминированном поведении обучающихся, включая стремление к результатам и достижениям, наличие ярко выраженной мотивации, осознанности действий и др.; в способности и готовности к самообразованию и саморазвитию.

Структуру ИТП курсантов военных вузов составляют следующие взаимосвязанные, взаимозависимые компоненты:

- мотивационно-потребностный компонент: активизирует целенаправленное поведение, деятельность личности обучающегося, связанные с удовлетворением потребности в развитии и реализации ИТП, самоутверждении в профессиональной деятельности; синтезирует в себе систему мотивов, установок, ценностно-смысловых ориентаций, потребностей и интересов;
- содержательно-операциональный компонент: предполагает практическую подготовленность курсантов, включает приобретенные в результате обучения общие и специальные знания, умения, которыми личность уже владеет и может оперировать в ходе разрешения различных задач, познавательные умения (сформулировать проблему, выдвинуть и доказать гипотезу, сделать выводы и др.) и процессы (внимание, память, мышление и др.), качества мышления (самостоятельность, оригинальность, гибкость, рациональность, критичность, избирательность, беглость и т. д.) и операции мышления (анализ, синтез, обобщение, способность к переносу, выработка стратегий и др.);
- регулятивно-волевой компонент: аккумулирует умения, навыки, способы деятельности в области самоорганизации, саморегуляции (умение ставить цели, выбирать средства и способы ее достижения, осуществлять планирование, построение и регуляцию как своей деятельности, своего поведения, общения и других видов активности, так и групповой деятельности, перестраивать поведение и действия в соответствии с ситуацией); социально-коммуникативные способности (особенности профессионального поведения, контактность, навыки общения и конструктивного взаимодействия, умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения, работать в команде и др.); комплекс волевых качеств (целеустремленность, самостоятельность, решительность, инициативность и др.), обеспечивающих активное, сознательное отношение к собственной деятельности и поведению;
- рефлексивно-оценочный компонент: раскрывается в возможностях конструктивного анализа процесса самообразования – оценке собственной деятельности и ее результатов, себя в ней, планировании дальнейших шагов самосовершенствования.

Анализ педагогической практики показывает, что эффективное развитие ИТП обучающихся, в том числе курсантов военных вузов, происходит в условиях активной познавательной деятельности творческого характера.

В этой связи особую актуальность приобретает военно-научная работа (ВНР) курсантов, которая в образовательной среде военного вуза в соответствии с приказом Министра обороны РФ от 30 мая 2022 г. № 308 «Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации» осуществляется в единой системе научной (научно-исследовательской) деятельности образовательной организации высшего образования [28].

Основными задачами ВНР курсантов являются:

- содействие более глубокому изучению и усвоению дисциплин учебного плана и расширению военно-научного кругозора;
- формирование у курсантов интереса к военно-научному творчеству;
- обучение курсантов методике и способам самостоятельного решения прикладных научно-технических задач и привитие навыков работы в научных коллективах;
- развитие у курсантов творческого мышления и самостоятельности, углубление и закрепление полученных при обучении знаний;
- привитие навыков изобретательской и рационализаторской работы в области совершенствования военной техники и учебно-материальной базы;
- выявление наиболее одаренных и талантливых курсантов, использование их творческого и интеллектуального потенциала, а также войскового опыта для решения актуальных задач военной науки и совершенствования военного образования;
- подготовка из числа наиболее способных и успевающих курсантов кадрового резерва для комплектования адъютантуры и должностей научно-педагогических работников [29].

Таким образом, косвенно задача развития ИТП курсантов заложена в задаче ВНР.

Идея необходимости научной (научно-исследовательской) деятельности в целом и приобщения к ней обучающихся в частности настолько актуальна в современных условиях, настолько и не нова в истории педагогики. Она берет свое начало со времен античности и, развиваясь на различных исторических этапах, приобретает новые смыслы и значения.

В современных условиях широкий спектр вопросов, связанных с подготовкой военных специалистов, ключевая характеристика которых – нацеленность на постоянный поиск, на создание нового, на творчество и др. в ходе военно-научной (научно-исследовательской) работы, находит отражение в трудах А.А. Гаврикова, О.В. Добровольскова, В.С. Елагиной, С.О. Трошина и др. (см. выше). Среди них: исследование значимости, ценности данного рода деятельности в условиях высшей военной школы; разработка вопросов организации и проведения научной работы, повышения ее эффективности; проблемы привлечения курсантов к военно-научной работе, повышения мотивации последних и проч.

Ученые подчеркивают высокий научный и инновационный потенциал такого рода деятельности и отмечают, что ВНР имеет два вектора: один направлен

вовне, в предметную область, а другой – на самого человека, на самосозидание, саморазвитие. Действительно, научная работа не только является эффективным инструментом развития научно-технического творчества, но и располагает условиями для раскрытия и развития умственных сил и способностей, преобразования интеллектуального уровня, саморазвития и самореализации личности обучающихся.

Участие в научных исследованиях, проектах развивает критическое мышление и умение решать проблемы, аналитическое мышление, научное предвидение, навыки работы в команде, расширяет кругозор, формирует чувство ответственности за порученное дело, воспитывает уверенность в себе и т. д., что позволяет обучающимся достигать значимых результатов и формировать новаторские подходы к решению профессиональных задач.

Благодаря данного рода деятельности обучающиеся вместо пассивного потребления знаний получают возможность стать субъектом научного поиска, «превращаются из пассивного созерцателя в активного творца».

В рамках проводимого исследования мы определяем военно-научную работу как особую форму деятельности интеллектуально-творческого характера, позволяющую реализовать идеи саморазвития и самореализации личности обучающегося.

Развитие ИТП курсантов военных вузов в ходе ВНР представляет собой специально организованный, целенаправленный педагогический процесс качественных изменений и преобразований мотивационно-потребностного, содержательно-операционального, регулятивно-волевого и рефлексивно-оценочного компонентов ИТП курсантов, разворачивающийся в условиях активной деятельности интеллектуально-творческого характера посредством реализации совокупности способствующих его эффективности педагогических условий и обеспечивающий стратегию профессионально-личностного развития будущих специалистов, их дальнейшую самореализацию.

Процесс развития ИТП курсантов военных вузов в ходе ВНР имеет свою психолого-педагогическую структуру. Эта структура представляет собой совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: задачно-целевого, содержательного, методического и результативного, которые реализуются в ходе трех процессуальных этапов: мотивационно-целевого, преобразовательного, рефлексивно-оценочного.

1. *Задачно-целевой компонент.* Цель процесса развития ИТП курсантов в ходе ВНР заключается в вооружении обучающихся системой знаний и умений, опытом творческой деятельности, в актуализации и развитии у них определенного комплекса качеств (свойств), навыков и способностей, составляющих основу ИТП, стимулирующих их творческую самореализацию в образовательной, а в дальнейшем – в профессиональной деятельности.

Поставленная цель определяет ориентировочную основу деятельности, круг задач педагогического процесса по развитию ИТП курсантов в ходе ВНР: согласованность, планомерность, непрерывность действий всех субъектов образовательного процесса (эффективное взаимодействие, сопровождение) в направлении всестороннего и целостного развития личности курсанта; актуализация потребности курсантов в развитии

и реализации своего интеллектуально-творческого потенциала; расширение представлений об интеллектуально-творческой направленности будущей профессиональной деятельности, о роли саморазвития в ней; формирование ценностно-смысловых установок, стремлений к участию в военно-научной работе как инструменту развития ИТП курсантов; развитие устойчивого интереса (эмоциональной включенности) к данному рода деятельности; формирование интеллектуально-творческих умений, навыков, способов деятельности (познавательные, когнитивные, регулятивные, исследовательские и др.), профессионально важных качеств личности обучающихся (инициативность, креативность, целеустремленность, критичность и др.); обеспечение интегративного подхода к развитию ИТП курсантов в ходе ВНР и проч.

2. *Содержательный компонент.* Цель и задачи процесса развития ИТП курсантов военных вузов в рамках ВНР определяют его содержание. Содержательно рассматриваемый процесс представляет собой комплекс направлений деятельности субъектов образовательного процесса.

На первом (мотивационно-целевом) этапе основной целью является формирование у курсантов мотивационно-потребностной установки на интеллектуально-творческое развитие. Данный этап включает: 1) формирование у курсантов представлений об ИТП как интегративном образовании, обеспечивающем их готовность и способность к творческой самореализации в образовательной и профессиональной деятельности; 2) изучение интересов, склонностей, способностей, личностных особенностей курсантов; уточнение профессионально-личностных установок, целей саморазвития; диагностику ИТП курсантов; 3) формирование представлений курсантов о самих себе (самодиагностику ИТП): осознание себя, своих способностей, качеств, сильных сторон, целей, потребностей (самосознание); сопоставление своих возможностей, умений и т. п. с интересами, профессиональными требованиями, содержанием будущей военно-профессиональной деятельности (самоопределение); 4) формирование потребности в обучении и саморазвитии, осознание необходимости получения системных знаний, умений, навыков; осознание способностей к развитию своего ИТП; 5) создание ценностно-смысловых установок, формирование устойчивого интереса к активной деятельности в ходе ВНР и др.

Второй (преобразовательный) этап ставит целью активное развитие содержательно-операционального и регулятивно-волевого компонентов интеллектуально-творческого потенциала курсантов в ходе военно-научной работы. Данный этап предполагает: 1) определение конкретных путей развития ИТП курсантов; составление индивидуального планетраектории (конструирование «образа») развития курсантов в соответствии с их особенностями и потребностями, а также требованиями к подготовке будущих специалистов; 2) организацию деятельности по выполнению составленных планов: подбор необходимых научно-технических исследовательских «площадок»; определение форм, методов обучения и др.; 3) включение курсантов в самостоятельную научную деятельность на основе индивидуального маршрута в целях овладения

новыми умениями, навыками, способностями и др.; 4) координацию, сопровождение деятельности курсантов, оказание своевременной консультативной помощи, организацию обратной связи и проч.

Третий (рефлексивно-оценочный) этап направлен на анализ, осознание, осмысление курсантами совместно с педагогом достигнутых результатов, приобретенного опыта интеллектуально-творческой деятельности. Данный этап включает демонстрацию личностных образовательных результатов; оценку (самооценку) и при необходимости корректировку (самокоррекцию) эффективности процесса интеллектуально-творческого развития, прогнозирование дальнейшего пути.

Субъектами исследуемого процесса являются руководящий состав вуза, профессорско-преподавательский состав, научные сотрудники и командиры курсантских подразделений, реализующие весь спектр мероприятий, направленных на развитие интеллектуально-творческого потенциала курсантов в ходе ВНР.

В качестве *объекта* обучения в данном процессе выступают курсанты, которые в современных условиях являются одновременно и полноценным субъектом. В ходе развития ИТП субъектность курсанта выходит на первый план, поскольку эффективность исследуемого процесса напрямую зависит от его сознательности и активности.

Исследованием установлено, что теоретико-методологическим базисом процесса развития ИТП курсантов военных вузов в рамках ВНР выступают ведущие идеи личностно-ориентированного, субъектно-деятельностного, аксиологического, средового, системного и интегративного подходов.

Личностно-ориентированный подход подразумевает ориентацию на личность, на ее индивидуальность. Обучение «преломляется» через личность курсанта, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, потребности, интересы, индивидуальные особенности и др.

В контексте субъектно-деятельностного подхода быть субъектом – значит занимать активную деятельностную позицию по отношению к себе и к миру. Это означает, что деятельность курсанта всегда носит целенаправленный, мотивированный и осознанный, в максимальной степени самостоятельный характер. Обучающиеся включаются в целесообразную деятельность, в рамках которой каждый из них выступает как творчески активная и растущая личность с положительной мотивацией и личностными смыслами, проявляет стремление к преумножению своих внутренних потенциалов и творческих задатков, активно выстраивает собственный образовательный маршрут.

С позиций аксиологического подхода первоосновой интеллектуально-творческого развития обучающегося выступает формирование ценностного сознания и поведения, отношения к научному творчеству и к самому себе, установок на творческую самореализацию. Творческий процесс, насыщенный личностными смыслами и ценностями, детерминированный внутренними потребностями и мотивами, способен сформировать четкую позицию созидателя, субъекта интеллектуально-творческой деятельности.

Системный подход позволяет рассматривать процесс развития ИТП курсантов в ходе ВНР как целостную, многоуровневую педагогическую систему взаимосвязанных компонентов с присущими ей свойствами, особенностями и закономерностями (самостоятельная подсистема в общей системе подготовки будущих специалистов в военном вузе).

Средовой подход определяет необходимость создания связи обучающегося и образовательной среды, понимаемой как социальное, педагогическое и пространственное окружение человека; подводит к необходимости учитывать ее роль и значение, использовать возможности, ресурсы и потенциал для всестороннего развития личности обучающегося.

В русле интегративного подхода ИТП курсантов военных вузов изучается как интегративное образование, развитие которого в ходе ВНР предполагает, с одной стороны, интеграцию наиболее перспективных общепедагогических подходов (личностно-ориентированного, субъектно-деятельностного, аксиологического и др.), с другой – интеграцию содержания, форм и методов взаимодействия педагогов и обучающихся, технологий обучения, что ведет к синергетическому эффекту.

Развитие ИТП курсантов военных вузов в ходе ВНР – процесс, выполняющий ряд функций:

- образовательная: обеспечивает формирование и развитие у курсантов не просто системы знаний, а умений и навыков мыслительной деятельности, способностей в области самоорганизации и регуляции, рефлексии, коммуникации, конструктивного взаимодействия и др.;
- воспитательно-развивающая: способствует совершенствованию личности курсантов во всех направлениях: формирует мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую сферу, ценностно-смысловую структуру, развивает комплекс регулятивных, рефлексивных, познавательных, коммуникативных способностей и качеств интеллекта, личностных проявлений, расширяет сферу интересов личности и т. д.;
- мотивационно-побудительная: направляет, подталкивает обучающихся к развитию своих качеств, способностей в ходе ВНР как деятельности интеллектуально-творческого характера; поддерживает их поведенческую активность, способствует развитию осознанного желания самосовершенствоваться;
- функция самосовершенствования и саморазвития: заключается в улучшении курсантами своих профессионально-личностных качеств, способностей, работе над собой; обеспечивает реализацию акмеологической позиции обучающихся в профессионально-личностном и образовательном росте, в раскрытии своего интеллектуально-творческого потенциала;
- исследовательская: предполагает овладение курсантами специальными умениями, навыками научно-исследовательского поиска;
- коммуникативная: определяет равноправные (субъект-субъектные) отношения между всеми участниками образовательного процесса, основанные на диалоге, уважении взаимных интересов друг друга, ценностном отношении к процессу сотрудничества и проч.

Исследованием доказано, что процесс развития ИТП курсантов в ходе ВНР является закономерным.

Заметим, что под закономерностями понимаем объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса.

Среди наиболее значимых из них для рассматриваемого процесса можно выделить следующие:

- развитие ИТП курсантов военных вузов в интересах творческой самореализации в образовательной и профессиональной деятельности, саморазвития;
- ведущая роль военно-научной работы в развитии ИТП курсантов военных вузов;
- активное сочетание, взаимодействие внутренне значимых процессов развития личности (потребности, желания) и внешних условий;
- мотивированная, активно-деятельностная (субъектная) позиция участников образовательного процесса;
- учет характеристик, условий образовательной среды, окружающей курсанта и влияющей на раскрытие его как личности;
- профессионализм, профессионально-педагогическая культура, творческая активность и опыт профессорско-преподавательского состава;
- систематический мониторинг процесса развития ИТП курсантов в ходе ВНР, своевременное корректирующее воздействие и проч.

Развитие ИТП курсантов военных вузов в ходе ВНР – процесс динамичный. Движущими силами данного процесса являются объективно присущие ему противоречия. Анализ современной практики развития ИТП курсантов в ходе ВНР позволил зафиксировать следующие из них [30]:

- между высокой значимостью, потенциалом военно-научной работы, призванной по своей внутренней природе способствовать развитию ИТП курсантов военных вузов, и недостаточным уровнем вовлеченности последних в данный вид деятельности;
- между дидактическими возможностями современных технологий обучения в процессе развития ИТП курсантов и недостаточным уровнем их реализации в образовательном процессе высшей военной школы, нередко сохраняющейся приверженностью традиционному содержанию, методам обучения;
- между осознанием большинством преподавателей значения и необходимости развития ИТП курсантов, в том числе в ходе ВНР, и их недостаточной подготовленностью к этой деятельности;
- между осознанием важности и необходимости процессов саморазвития, самореализации со стороны будущих офицеров и недостаточным вниманием в современной образовательной практике к созданию педагогических условий, способствующих становлению устойчивой положительной мотивации курсантов к самосовершенствованию, развитию умений и навыков самоорганизации, саморегуляции, самооценки и др.

Специфическими принципами, выполнение которых способствует решению основных задач исследуемого процесса, как показал эксперимент, являются:

- принцип сознательности и активности обучающихся – утверждает их субъектность в образовательном процессе. Субъектность как главное

- качество индивида включает совокупность свойств (мотивированность, ответственность, сознательность, убежденность, самоконтроль, рефлексивность и др.), необходимых для развития (саморазвития) полноценной личности. В связи с этим обозначенный принцип нацелен на формирование у курсантов глубоко осмысленного отношения, устойчивого интереса и потребности в саморазвитии, самообразовании, самореализации;
- принцип комплексности – означает организацию многостороннего влияния на личность обучающегося через систему целей, содержания, форм, методов, средств обучения, учет всех факторов и сторон образовательного процесса;
 - принцип ценностно-смысловой направленности военно-научной работы – предусматривает формирование личностных ценностно-смысловых ориентаций, установок курсантов на интеллектуально-творческое развитие в ходе научного творчества;
 - принцип психолого-педагогического сопровождения развития курсанта – предполагает сведение внешнего управляющего воздействия к коммуникативной, консультационной, стимулирующей и др. функциям (переход от развития к саморазвитию). Данный принцип базируется: на рассмотрении обучающегося как субъекта, способного занимать активную позицию, проявлять индивидуальность, иметь собственное отношение к той или иной деятельности, осуществлять выбор индивидуальной образовательной траектории, линию поведения, рефлексировать свою жизнедеятельность, то есть задействовать личностно-смысловую позицию путем включения механизмов самопознания, самопроектирования, самоуправления и саморегуляции (принцип субъектности, принцип рефлексивности); на учете индивидуальных особенностей, склонностей обучающихся, удовлетворении их потребностей и интересов в разнообразных видах научно-творческой деятельности (принцип индивидуально-творческого подхода); на равноправном взаимодействии, сотрудничестве всех участников образовательного процесса в ходе достижения целей (принцип диалогичности); на мониторинге личностного развития обучающегося; на гибкости и вариативности в работе и т. п.;
 - принцип единства внешней и внутренней детерминации – означает, что процесс развития ИТП курсантов обуславливается внешними причинами не напрямую: внешнее действует на внутреннее, и затем уже внутреннее «запускает» дальнейшие процессы. Иначе, любые внешние воздействия (стимулы, факторы, влияния) преломляются через совокупность внутренних индивидуальных условий (способности, мотивация, характер и проч.);
 - принцип мотивированной профессионально-творческой самореализации – заключается в том, что курсант познает и осознает свои индивидуальные возможности, что позволяет ему сознательно прилагать усилия, направленные на интеллектуально-творческое раскрытие, развитие и реализацию собственных способностей в сфере военно-профессиональной деятельности и проч.

3. *Методический компонент.* Методическую составляющую исследуемого педагогического процесса отражает совокупность методов, форм и средств развития ИТП курсантов в ходе ВНР.

На сегодняшний день в теории и практике обучения не прослеживается единого подхода как к определению термина «метод обучения», так и к классификации и систематизации методов. В современной педагогике это одна из самых спорных проблем. Связано это с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы закладывают разные признаки, отдельные стороны обучения.

Несмотря на различия в интерпретации понятия, ученые сходятся в принципиальных аспектах: метод обучения всегда подразумевает организованную деятельность педагога и обучающегося для достижения целей обучения.

Исходя из целостности рассматриваемого педагогического процесса можно сделать вывод о том, что методы его осуществления в единстве реализуют образовательную, воспитательную, развивающую, мотивационную, диагностическую и другие функции.

В рамках данного исследования методы обучения в процессе развития ИТП курсантов в рамках ВНР представляется целесообразным условно распределить по следующим направлениям:

- 1) методы педагогической диагностики: тестирование, анкетирование, беседа, наблюдение, карта интересов и др.;
- 2) методы мотивации и стимулирующего воздействия: поощрение, убеждение, положительный пример профессорско-преподавательского состава и командиров курсантских подразделений, беседа, консультирование, воспитывающие ситуации, развитие интереса, вовлечение в различные виды деятельности, самоанализ и саморефлексия и др.;
- 3) методы (технологии) развивающего обучения: проектно-исследовательский метод, проблемный метод, технология сотрудничества, коммуникативные методики, информационные технологии, профессионально-ориентированное обучение и др.;
- 4) технологии саморазвития: самопознание, самостоятельная постановка целей, планирование и организация, самоконтроль, рефлексивные практики (самооценка и саморефлексия) и проч.;
- 5) методы контроля: наблюдение, беседа, решение заданий и др.

Основными формами организации образовательного процесса, посредством которых обеспечивается развитие ИТП курсантов в ходе ВНР, являются аудиторные и внеаудиторные занятия, индивидуальная и групповая работа курсантов.

Организация процесса интеллектуально-творческого развития курсантов предусматривает большое разнообразие конкретных форм научной работы. К индивидуальным формам относятся задания, которые выполняются индивидуально, это может быть подготовка и написание рефератов, докладов, статей и др. Также к индивидуальным формам работы можно отнести участие в предметных олимпиадах, конкурсах, выступление на конференциях. Групповыми формами работы являются разработка проектов, участие в исследованиях, рационализаторской работе и проч.

В процессе организованной деятельности педагога и обучающегося для достижения поставленной цели необходимы инструменты, и таковыми выступают средства обучения: дидактические материалы, в том числе электронные, учебные лаборатории, мастерские и оборудование, технические и программные компьютерные средства, специальное оборудование, средства диагностики, комплекс личностных и профессиональных свойств педагога (педагогическое мастерство), нормативно-правовые документы и др.

4. *Результативный компонент.* Завершающим элементом процесса развития ИТП курсантов в рамках ВНР является результат. Результат – это то, что получено в завершение какой-либо деятельности, работы; итог.

В рамках проводимого исследования это сформированный интеллектуально-творческий потенциал курсантов военных вузов, обеспечивающий их готовность и способность к творческой самореализации в образовательной и профессиональной деятельности.

Обсуждение и заключение

Таким образом, процессуальный подход позволил выявить сущность, структуру и содержание процесса развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов военных вузов в ходе военно-научной работы, его специфические особенности в направлении дальнейшего совершенствования. Кратко обозначим полученные результаты:

1. «Интеллектуально-творческий потенциал курсантов военных вузов» есть интегративное образование в единстве и взаимосвязи как актуализированных, так и резервных свойств и качеств личности, определяющее готовность и способность достигать поставленных целей и выполнять задачи в образовательной практике, а также последующей военно-профессиональной деятельности на уровне максимальной динамичности, эффективности и творческого подхода, детерминирующее перспективы саморазвития и самореализации индивида.

Структуру ИТП курсантов военных вузов составляют следующие взаимосвязанные, взаимозависимые компоненты: мотивационно-потребностный, содержательно-операционный, регулятивно-волевой, рефлексивно-оценочный.

2. Педагогическая сущность процесса развития ИТП курсантов военных вузов в ходе ВНР представляет собой специально организованный, целенаправленный педагогический процесс качественных изменений и преобразований мотивационно-потребностного, содержательно-операционного, регулятивно-волевого и рефлексивно-оценочного компонентов ИТП курсантов, ведущих к повышению уровня его развитости. Данный процесс разворачивается в условиях активной деятельности интеллектуально-творческого характера посредством реализации совокупности способствующих его эффективности педагогических условий и обеспечивает стратегию профессионально-личностного развития будущих специалистов, их дальнейшую самореализацию.
3. Содержанием процесса развития ИТП курсантов военных вузов в ходе ВНР является комплекс направлений деятельности субъектов образовательного процесса в ходе трех этапов: мотивационно-целевого, преобразовательного, рефлексивно-оценочного.

4. Структура процесса развития ИТП курсантов военных вузов в ходе ВНР представлена в виде взаимосвязи следующих компонентов: целевого, содержательного, методического и результативного.

Специфическими закономерностями исследуемого процесса являются: ведущая роль военно-научной работы в развитии ИТП курсантов военных вузов; развитие ИТП курсантов военных вузов в интересах творческой самореализации в образовательной и профессиональной деятельности, саморазвития; активное сочетание, взаимодействие внутренне значимых процессов развития личности (потребности, желания) и внешних условий; мотивированная, активно-деятельностная (субъектная) позиция участников образовательного процесса и проч.

В числе специфических принципов обучения можно выделить: принцип сознательности и активности курсантов; принцип ценностно-смысловой направленности военно-научной работы; принцип единства внешней и внутренней детерминации; принцип мотивированной профессионально-творческой самореализации и др.

Список литературы

1. Maslow A.H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. No. 4. Vol. 50. Pp. 370–396.
2. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977. – 184 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Питер, 2012. – 705 с.
4. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа детерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под общ. ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. – 2-е дораб. изд. – Самара: Самарский дом печати, 1999. – 128 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / М.А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
8. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Зарубежные исследования психологии творчества: постгилфордский период (часть 1) // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – Т. 12. – С. 97–107.
9. Дружинин В.Н. Творчество: природа и развитие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – № 3. – Т. 2. – С. 91–107.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
11. Крылов А.А. Психология: учебник. – 2-е изд. – М.: Проспект, 2005. – 474 с.
12. Шилова О.В. Интеллектуальный потенциал человека современного российского общества: дис. ... канд. филос. наук. – Ставрополь, 2012. – 177 с.
13. Седунова А.С. Психолого-акмеологические особенности активизации интеллектуального потенциала студентов вузов: дис. ... канд. псих. наук. – Ульяновск, 2004. – 189 с.
14. Юмашина Ю.Ю. Развитие интеллектуально-творческих способностей как педагогический феномен // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4. – Т. 18. – С. 115–128.
15. Адакин Е.Е. Теория и методика развития творческого потенциала студентов вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2006. – 46 с.

16. *Шатило П.В.* Формирование интеллектуального потенциала личности в учебно-воспитательном процессе: философско-методологические аспекты: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Санкт-Петербург, 1998. – 22 с.
17. *Тигров В.П.* Развитие творческого потенциала личности учащегося в технологическом образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2008. – 41 с.
18. *Алехин И.А.* Военная педагогика: учебник для вузов / под общ. ред. И.А. Алехина. – М.: Юрайт, 2017. – 414 с.
19. *Баяхметов С.У.* Профессионально-личностное саморазвитие курсантов в образовательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2017. – 223 с.
20. *Вдовиченко О.В.* Формирование интеллектуальной компетентности будущих военных авиационных инженеров в процессе профессионально направленного изучения физики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 27 с.
21. *Лепетанов Н.П.* Педагогические условия развития интеллектуального потенциала курсантов в образовательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2002. – 180 с.
22. *Пантюхин Г.Н.* Педагогические условия развития интеллектуального потенциала будущего военного специалиста в контексте профессиональной подготовки (на примере изучения общевоинских дисциплин в вузе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2012. – 27 с.
23. *Романчук В.О.* Развитие интеллектуально-творческого потенциала курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2016. – 23 с.
24. *Тишин С.А.* Развитие творческого потенциала курсантов военно-инженерного вуза в научно-исследовательской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2012. – 24 с.
25. *Гавриков А.А.* Формирование проектной компетентности будущего военного инженера в процессе научно-исследовательской работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2015. – 26 с.
26. *Добровольсков О.В.* Научно-исследовательская деятельность курсантов как фактор профессионального становления офицера: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2011. – 31 с.
27. *Елагина В.С.* Педагогические условия организации исследовательской деятельности курсантов военного вуза // *Инновационное развитие профессионального образования.* – 2019. – № 3 (19). – С. 84–90.
28. Приказ Министра обороны РФ от 30 мая 2022 г. № 308 «Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404833517/?ysclid=m401tz6syr806051259> (дата обращения: 27.11.2024).
29. Положение о военно-научной (научно-исследовательской) работе обучающихся. – М., 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <https://vestnik-adyunkta.ru/images/vno/Положение%20о%20военно-научной%20работе%20ВУ.pdf> (дата обращения: 27.11.2024).
30. *Алексеенко А.Е., Шишков А.И.* Исследование процесса развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов военных вузов в рамках военно-научной работы // *Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири.* – 2024. – № 4 (22). – С. 188–201.

References

1. *Maslow A.H.* A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. No. 4. Vol. 50. Pp. 370–396.
2. *Artemèva T.I.* Metodologicheskij aspekt problemy sposobnostej [The methodological aspect of the problem of abilities]. Moscow: Nauka Publ., 1977. 184 p.
3. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy obshchej psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Piter Publ., 2012. 705 p.

4. *Leont'ev D.A.* Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potentsial kak osnova determinatsii [Personal in personality: personal potential as the basis of determination]. *Uchenye zapiski kafedry obshchej psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova. Vyp. 1. Pod obshch. red. B.S. Bratusia, D.A. Leon'eva* [Collected works in 6 volumes. Vol. 3: problems of the development of the psyche]. Moscow: Smysl Publ., 2002. Pp. 56–65.
5. *Vygotskij L.S.* Sobranie sochinenij v 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psikhiki. Pod red. A.M. Matiushkina [Collected works in 6 vol. Vol. 3: Problems of the development of the psyche. Ed. by A.M. Matyushkin]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p.
6. *Brushlinskij A.V., Polikarpov V.A.* Myshlenie i obshchenie. 2-e dorab. izd. [Thinking and communication]. Samara: Samarskij dom pechati Publ., 1999. 128 p.
7. *Kholodnaja M.A.* Psikhologija intelekta. Paradoksy issledovanija: ucheb. posobie dlja bakalavriata i magistratury. M.A. Kholodnaja. 3-e izd., pererab. i dop. [Psychology of intelligence. Paradoxes of research]. Moscow: Izdatel'stvo JUrmit, 2019. 334 p.
8. *Bogojavlenskaja D.B., Susokolova I.A.* Zarubezhnye issledovanija psikhologii tvorchestva: postgilfordovskij period (chast' 1) [Foreign studies of the psychology of creativity: the post-Gilford period (part 1)]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2007. No. 3. Vol. 12. Pp. 97–107.
9. *Druzhinin V.N.* Tvorchestvo: priroda i razvitie [Creativity: nature and development]. *Psikhologija. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki*. 2005. No. 3. Vol. 2. Pp. 91–107.
10. *Ponomarev Ja.A.* Psikhologija tvorchestva i pedagogika [Psychology of creativity and pedagogy]. Moscow: Pedagogika Publ., 1976. 280 p.
11. *Krylov A.A.* Psikhologija: uchebnik. 2-e izd. [Psychology]. Moscow: Prospekt Publ., 2005. 474 p.
12. *Shilova O.V.* Intellektual'nyj potentsial cheloveka sovremenogo rossijskogo obshchestva: dis. kand. filos. nauk [The intellectual potential of a person in modern Russian society. Diss. cand. of philos. sci.]. Stavropol', 2012. 177 p.
13. *Sedunova A.S.* Psikhologo-akmeologicheskie osobennosti aktivizatsii intellektual'nogo potentsiala studentov vuzov: dis. kand. psikh. nauk [Psychological and acmeological features of activating the intellectual potential of university students. Diss. cand. of ps. sci.]. Ul'janovsk, 2004. 189 p.
14. *Jumashina Ju.Ju.* Razvitie intellektual'no-tvorcheskikh sposobnostej kak pedagogicheskij fenomen [Development of intellectual and creative abilities as a pedagogical phenomenon]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Serija: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2021. No. 4. Vol. 18. Pp. 115–128.
15. *Adakin E.E.* Teorija i metodika razvitiya tvorcheskogo potentsiala studentov vuza: Avtoref. dis. d-ra ped. nauk [Theory and methodology of the development of the creative potential of university students. Abstract of thesis doc. of ped. sci.]. Kemerovo, 2006. 46 p.
16. *Shatilo P.V.* Formirovanie intellektual'nogo potentsiala lichnosti v uchebno-vospitatel'nom protsesse: filosofsko-metodologicheskiye aspekty: Avtoref. dis. kand. filos. nauk [Formation of the intellectual potential of a personality in the educational process: philosophical and methodological aspects. Abstract of thesis cand. of philos. sci.]. Saint-Petersburg, 1998. 22 p.
17. *Tigrov V.P.* Razvitie tvorcheskogo potentsiala lichnosti uchashchegosja v tekhnologicheskom obrazovanii: Avtoref. dis. d-ra ped. nauk [Development of the creative potential of a student's personality in technological education. Abstract of thesis doc. of ped. sci.]. Tambov, 2008. 41 p.
18. *Alekhin I.A.* Voennaja pedagogika: uchebnik dlja vuzov. Pod obshch. red. I.A. Alekhina [Military pedagogy]. Moscow: Jurajt Publ., 2017. 414 p.
19. *Bajakhmetov S.U.* Professional'no-lichnostnoe samorazvitie kursantov v obrazovatel'nom protsesse voennogo vuza: dis. kand. ped. nauk [Professional and personal self-development of cadets in the educational process of a military university. Diss. cand. of ped. sci.]. Omsk, 2017. 223 p.
20. *Vdovichenko O.V.* Formirovanie intellektual'noj kompetentnosti budushchikh voyennykh aviatsionnykh inzhenerov v protsesse professional'no napravlennogo izuchenija fiziki: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of intellectual competence of future military aviation engineers in the process of professionally directed study of physics. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2014. 27 p.
21. *Lepetanov N.P.* Pedagogicheskie uslovija razvitiya intellektual'nogo potentsiala kursantov v obrazovatel'nom protsesse voennogo vuza: dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions

- for the development of the intellectual potential of cadets in the educational process of a military university. Diss. cand. of ped. sci.]. Irkutsk, 2002. 180 p.
22. *Pantjukhin G.N.* Pedagogicheskie usloviya razvitiya intellektual'nogo potentsiala budushchego voennogo spetsialista v kontekste professional'noj podgotovki (na primere izuchenija obshchevojskovykh distsiplin v vuze): Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the development of the intellectual potential of a future military specialist in the context of professional training. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Orel, 2012. 27 p.
 23. *Romanchuk V.O.* Razvitie intellektual'no-tvorcheskogo potentsiala kursantov voyennogo vuza v protsesse inozazychnogo obrazovaniya: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Development of intellectual and creative potential of military university cadets in the process of foreign language education. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Elets, 2016. 23 p.
 24. *Tishin S.A.* Razvitie tvorcheskogo potentsiala kursantov voenno-inzhenernogo vuza v nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Development of the creative potential of cadets of a military engineering university in research activities. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Novosibirsk, 2012. 24 p.
 25. *Gavrikov A.A.* Formirovanie proyektnoj kompetentnosti budushchego voennogo inzhenera v protsesse nauchno-issledovatel'skoj raboty: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Development of the design competence of a future military engineer in the process of research work. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Cheljabinsk, 2015. 26 p.
 26. *Dobrovol'skov O.V.* Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' kursantov kak faktor professional'nogo stanovleniya ofitsera: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Scientific research activity of cadets as a factor of professional formation of an officer. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Ul'janovsk, 2011. 31 p.
 27. *Elagina V.S.* Pedagogicheskie usloviya organizatsii issledovatel'skoj dejatel'nosti kursantov voennogo vuza [Pedagogical conditions for the organization of research activities of cadets of a military university]. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2019. No. 3 (19). Pp. 84–90.
 28. Prikaz Ministra oborony RF ot 30 maja 2022 g. No. 308 «Ob organizatsii obrazovatel'noj dejatel'nosti v federal'nykh gosudarstvennykh organizatsijakh, osushchestvljajushchikh obrazovatel'nuju dejatel'nost' i nakhodjashchikhsja v vedenii Ministerstva oborony Rossijskoj Federatsii» [Order of the Minister of Defense of the Russian Federation No. 308 dated May 30, 2022 «On the organization of educational activities in federal State organizations engaged in educational activities and under the jurisdiction of the Ministry of Defense of the Russian Federation»]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404833517/?ysclid=m401tz6szzr806051259> (Accessed November 27, 2024).
 29. Polozhenie o voenno-nauchnoj (nauchno-issledovatel'skoj) rabote obuchajushchikhsja [Regulations on military scientific (research) work of students]. <https://vestnik-adyunkta.ru/images/vno/Положение%20о%20военно-научной%20работе%20ВУ.pdf?ysclid=m14xe949iz427105067> (Accessed November 27, 2024).
 30. *Alekseenko A.E., Shishkov A.I.* Issledovanie protsessa razvitiya intellektual'no-tvorcheskogo potentsiala kursantov voennykh vuzov v ramkakh voenno-nauchnoj raboty [The study of the process of developing the intellectual and creative potential of cadets of military universities within framework of military scientific work]. *Voенно-pravovye i gumanitarnye nauki Sibiri*. 2024. No. 4 (22). Pp. 188–201.

Информация об авторе

Алена Евгеньевна Алексеенко, преподаватель кафедры «Физика», Военный ордена Жукова университет радиоэлектроники, Череповец, Российская Федерация. E-mail: alcharm@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1746-7945>

Information about the author

Alena E. Alekseenko, Lecturer at the Department of Physics, Military Order of Zhukov University of Radio Electronics, Cherepovets, Russian Federation. E-mail: alcharm@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1746-7945>

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© *М.В. Золотова, Е.В. Ганюшкина, В.Л. Лунина*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Российская Федерация, 603022, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23

Поступила в редакцию 23.02.2025

Окончательный вариант 06.05.2025

■ Для цитирования: Золотова М.В., Ганюшкина Е.В., Лунина В.Л. Особенности обучения иностранному языку детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 23-34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.2>

Аннотация. Рассматриваются особенности обучения иностранному языку детей с особыми возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования. Одной из проблем современного инклюзивного образования в России является невозможность осуществлять качественное преподавание при нахождении в классе учеников, относящихся к разным категориям лиц с ОВЗ. Наиболее разумное в такой ситуации решение объединять в одном классе детей с одной категорией ОВЗ оказывается зачастую нереализуемо. В этом случае выходом может стать объединение детей с ОВЗ по признаку образовательных возможностей. Для определения образовательных возможностей в рамках изучения иностранного языка предлагается соотнести психофизиологические возможности учащихся с четырьмя видами речевой деятельности (аудированием, говорением, чтением и письмом), развитие которых сформулировано как одна из целей изучения иностранного языка в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, категории детей с ОВЗ, виды речевой деятельности, преподавание иностранного языка, психофизиологические особенности детей с ОВЗ, синдром Аспергера, синдром Ретта, дактильный алфавит, амслен.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

PECULIARITIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS WITH HEALTH IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

© *M.V. Zolotova, E.V. Ganyushkina, V.L. Lunina*

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23, Gagarin avenue, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603022

Original article submitted 23.02.2025

Revision submitted 06.05.2025

■ For citation: Zolotova M.V., Ganyushkina E.V., Lunina V.L. Peculiarities of teaching a foreign language to students with health impairments in inclusive education. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(2):23–34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.2>

Abstract. The study considers peculiarities of a foreign language teaching to schoolchildren with health impairments in inclusive education. One of the problems of developing inclusive education in Russia is its inability to provide high-quality teaching when students from different categories of disabled people are in one classroom. The decision to combine in one class children with similar education needs seems to be impossible. In this case, the solution may be to unite children with particular health impairments based on their learning opportunities. To determine schoolchildren's learning opportunities to study a foreign language the authors suggest to correlate their psychophysiological abilities with four types of language skills (listening, speaking, reading and writing), the development of which is formulated as one of the goals of learning a foreign language in a comprehensive school.

Keywords: inclusive education, children with health impairments, categories of children with health impairments, types of language skills, foreign language teaching, psychophysiological peculiarities of children with health impairments, Asperger syndrome, Rett syndrome, sign language, Ameslan.

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Введение

Согласно статистике Министерства просвещения Российской Федерации, на сегодняшний день в России насчитывается уже более 1,15 миллиона учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1]. И эта цифра, к сожалению, неуклонно растет с каждым годом. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» родители имеют право на обучение своего ребенка в любой общеобразовательной организации по своему выбору. Одновременно с этим процесс оптимизации специальных коррекционных образовательных учреждений приводит к их постепенному сокращению, не оставляя родителям ребенка с ОВЗ другого выбора, кроме как определить его в ближайшую школу по месту жительства. Несмотря на требования, прописанные в том же федеральном законе, школы далеко не всегда отвечают особым образовательным потребностям учащихся с ОВЗ, что чаще всего выражается в невозможности предоставить таким детям помощь необходимых специалистов (психолога, логопеда, дефектолога, тьютора и др.). На эту проблему обращают внимание многие исследователи.

Цель данного исследования - представить принципиально новый подход к обучению детей с различными видами ОВЗ в средней школе, основанный на распределении детей по классам в зависимости от категории ОВЗ и связанных с ней особенностей восприятия учащихся. Обращение к дисциплине «Иностранный язык» обусловлено ее сложностью, связанной прежде всего с разнообразием видов речевой деятельности и чуждой лингвистической средой.

Обзор литературы

На сегодняшний день существуют работы отечественных исследователей по вопросам, связанным именно с преподаванием иностранного языка детям с ОВЗ в рамках инклюзивного обучения (Ю.А. Баженова, Н.С. Александрова, В.В. Гафнер, И.В. Евтушенко, А.А. Касимкина, Е.А. Соловьева, О.В. Кирюшина) [2–6]. Однако в отличие от некоторых стран (Дании, Швеции, Финляндии и др.) в России инклюзивное образование находится в процессе развития и, как уже было отмечено выше, еще не существует полноценных методик, позволяющих совмещать обучение иностранному языку нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями. В частности, Н.Н. Малофеев отмечает: «Качественная интеграция и стремительно пришедшая ей на смену инклюзия предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с особыми образовательными потребностями (ООП)... Перемещение обучающегося специальной школы, имеющей все необходимое оборудование, а главное – штат квалифицированных специалистов, в неприспособленную образовательную школу не имеет ничего общего с инклюзивным образованием, соответствующим возможностям и особым потребностям ребенка» [7]. Такая инклюзия, по мнению Н.Н. Малофеева, может быть определена как формальная: «Формальная инклюзия является по сути дела скрытой формой дискриминации. Если обучающийся с ООП включен в образовательную организацию, не имеющую условий для удовлетворения его особых потребностей, нарушается право человека на качественное образование» [8].

Именно такая ситуация, по нашему мнению, сложилась в современной российской школе. Стоит признать, что вероятность того, что упомянутые

Н.Н. Малофеевым необходимые для эффективного инклюзивного обучения условия будут созданы в ближайшем будущем, ничтожно мала. Целью внедрения инклюзивного образования в нашей стране является оптимизация затрат на школьное образование. Именно поэтому вряд ли стоит ожидать выделения достойного финансирования на услуги специалистов психологического, логопедического и дефектологического профиля в рамках средней школы.

Все это приводит к тому, что зачастую считается достаточным дать ребенку с ОВЗ минимальный объем знаний по базовым предметам (русскому языку и математике, например), достаточный для сдачи ОГЭ и получения аттестата о среднем образовании. Что же касается других предметов, в том числе иностранного языка, то их изучение в рамках программы средней школы оказывается неэффективным по двум причинам: первая – использование методик, эффективных для нормотипичных детей, однако не учитывающих особенности детей с нарушениями слуха, зрения, с ДЦП и т. д.; вторая – отсутствие специальных методик и программ обучения, позволяющих проводить одновременные занятия с нормотипичными детьми и детьми с ОВЗ, с учетом особенностей развития последних. В свою очередь, основная проблема в разработке таких программ связана с разнообразием категорий таких детей и необходимостью учета специфики развития детей каждой категории. Обеспокоенность этой проблемой выражают многие исследователи. В частности, Н.Н. Малофеев в своей статье «Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики» отмечает: «В рамках инклюзии в классе может оказаться от одного до трех учеников с ограниченными возможностями здоровья. Что из этого следует? Учителю, например, придется работать с тремя детьми, один из которых слабослышащий, другой – слепой, третий – с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Разные методики обучения, разные формы предъявления задания... Традиционная отечественная система специального образования объединяет восемь видов специальных коррекционных общеобразовательных школ, каждая из которых использует оригинальную программу и комплект учебников. Хотелось бы уточнить, если в класс приходят: ребенок с тяжелым нарушением речи, с нарушениями слуха и с нарушениями зрения, то учитель... будет одновременно использовать четыре разных учебника?» [9].

Другая проблема, с которой сталкивается учитель в современной ситуации, – это помещение в один класс детей, принадлежащих к разным категориям ОВЗ. На сегодняшний день выделяют восемь категорий детей с ОВЗ:

- 1) дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети с тяжелыми нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 5) дети с задержкой психического развития;
- 6) дети с нарушениями интеллекта;
- 7) дети с расстройствами аутистического спектра (РАС);
- 8) дети с комплексными нарушениями психофизического развития (в случае сочетания 2–3 нарушений).

В соответствии с санитарными нормами максимальное количество детей с ОВЗ, имеющих право обучаться в одном классе, не должно превышать трех человек. Однако совершенно очевидно, что эффективность обучения будет

различной в случае обучения в одном классе трех детей с нарушениями речи и в случае, когда три ребенка относятся к разным категориям из приведенного выше списка (например, слабослышащий ребенок с нарушениями речи, ребенок с РАС и ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата).

Как отмечает О.В. Кирюшина, каждая из вышеперечисленных нозологических групп детей с ОВЗ требует особых условий для эффективного усвоения учебного материала [6]. Если для детей с нарушениями зрения необходимо использование ярких цветов в оформлении наглядного материала, а обучение ребенка с нарушениями слуха предполагает улучшение общей акустики кабинета и устранение всего, что может приглушать звук, то у детей с аутизмом яркие краски и громкие звуки могут вызывать раздражение и провоцировать агрессивное поведение.

Существенными представляются и различия между детьми одной категории. Так, слабослышащие, позднооглохшие и слабовидящие дети зачастую имеют более высокий уровень речевого развития и интеллектуально более достаточны, чем глухие или слепые дети. То же самое относится, например, к ребенку с синдромом Аспергера и ребенку с синдромом Ретта. И в том, и в другом случае имеет место расстройство аутистического спектра, однако дети с синдромом Аспергера имеют достаточно высокий уровень интеллекта, в то время как дети с синдромом Ретта интеллектуально недостаточны. В работе «Синдром Аспергера: ретроспективный анализ динамики состояния больных» А.Е. Боброва и В.М. Сомовой отмечается: «Синдром Аспергера отличается меньшей выраженностью общего психического недоразвития, психологических диспропорций и стереотипий» [10]. Что же касается детей, страдающих синдромом Ретта, то исследователи описывают их состояние следующим образом: «В клинической картине превалирует глубокая умственная отсталость, выраженные нарушения гнозиса и праксиса, сохраняются стереотипии в руках и отсутствие целенаправленной мануальной деятельности» [11]. Проблема совмещения в одном классе детей из разных категорий ОВЗ представляется тем более актуальной, что, как уже было сказано, количество таких детей растет с каждым годом.

Несомненно, сложно собрать в одном классе детей с одной и той же категорией ОВЗ. Особенно остро эта проблема стоит в сельских или малокомплектных школах, где количество классов в одной параллели небольшое. В этом случае решением может стать объединение в одном классе детей не в зависимости от категории ОВЗ, а по признаку образовательных возможностей. Особенно целесообразно подобное объединение в рамках изучения иностранного языка.

Согласно ФГОС по иностранному языку, одним из предметных результатов должно быть формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, предполагает развитие четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Чтобы определить специфику обучения ребенка из той или иной категории ОВЗ, представляется целесообразным соотнести его психофизиологические возможности с вышеуказанными видами речевой деятельности. Однако если брать за основу предложенную ФГОС классификацию ОВЗ, то для обучения иностранному языку она окажется неэффективной. Ребенок с ДЦП (категория «дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата») может прекрасно овладеть всеми видами речевой деятельности, если его заболевание не имеет гемипаретической формы, при которой состояние верхних конечностей не даст ребенку возможности

писать. Еще одним примером может быть ребенок с ДЦП, осложненным речевыми расстройствами (дизартрией, заиканием и др.). В этом случае развитие говорения средствами иностранного языка представляется затрудненным.

Материалы и методы

При проведении данного исследования был использован ряд теоретических методов. Были проведены изучение и анализ современной литературы в области психологии, нормальной и коррекционной педагогики, методики преподавания иностранного языка, а также литературы, связанной с физиологическими особенностями детей с различными категориями ОВЗ. По совокупности информации из вышеупомянутых источников были выделены психофизиологические характеристики, свойственные каждой из категорий, оказывающие позитивное или негативное влияние на процесс изучения иностранного языка.

Также в ходе исследования были использованы эмпирические методы. Было проведено обширное наблюдение за детьми с различными категориями ОВЗ как на уроках иностранного языка, так и на других уроках, а также выделены трудности, с которыми сталкивается преподаватель при обучении детей с ОВЗ в рамках общеобразовательной школы.

Далее был проведен эксперимент по распределению учащихся с ОВЗ по классам в зависимости от их психофизиологических характеристик, обусловленных определенной категорией ОВЗ. Результаты эксперимента позволяют сделать вывод об эффективности подобного подхода к обучению детей с ОВЗ в рамках инклюзивного класса.

Результаты исследования

На основе проанализированной литературы можно предложить следующую классификацию категорий детей с ОВЗ и их психофизических возможностей в освоении видов речевой деятельности на иностранном языке (см. таблицу).

В данную таблицу намеренно не включены некоторые категории детей с ОВЗ: дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с нарушением интеллекта и дети с комплексными нарушениями психофизического развития. Характерной чертой этих детей, отличающей их от категорий детей, помещенных в таблицу, является наличие интеллектуальной недостаточности.

Также стоит сделать несколько замечаний по поводу психофизических возможностей детей с расстройствами аутистического спектра. Стивен Шор, профессор университета Адельфи (США), сам страдающий РАС, отмечает: «Если вы знаете одного человека с аутизмом, то вы знаете только одного человека с аутизмом» [12]. Его слова в полной мере отражают сложности, связанные с определением психофизиологических возможностей ребенка с расстройствами аутистического спектра. Эти сложности связаны в основном с двумя фактами: недостаточной изученностью этого заболевания; разнообразием и комбинаторикой характеризующих его симптомов. Среди детей с РАС встречаются и дети с синдромом Саванта, чьи интеллектуальные способности близки к гениальным, и дети с синдромом Ретта, для которых, как уже отмечалось выше, характерна умственная отсталость. Поэтому при обучении иностранному языку в условиях инклюзии ребенка с РАС стоит ориентироваться на его индивидуальные возможности освоения видов речевой деятельности.

**Классификация категорий детей с ОВЗ и их психофизических возможностей
в освоении видов речевой деятельности на иностранном языке**

Категория детей с ОВЗ	Аудирование	Говорение	Чтение	Письмо
Глухие	Невозможно (в качестве средства коммуникации может быть предложено использование жестового языка и дактиля)	Невозможно (в качестве средства коммуникации может быть предложено использование жестового языка и дактиля)	Возможно (в некоторых случаях целесообразно обучать чтению «про себя» с контролем понимания смысла)	Возможно
Слабослышащие	Затруднено	Затруднено	Возможно	Возможно
Позднооглохшие	Затруднено (в качестве средства коммуникации может быть предложено использование жестового языка и дактиля)	Затруднено	Возможно	Возможно
Слепые	Возможно	Возможно	Затруднено (требуется изучение шрифта Брайля)	Затруднено
Слабовидящие	Возможно	Возможно	Затруднено (требуется использование крупного шрифта)	Затруднено
ДЦП (спастическая диплегия)	Возможно	Возможно	Возможно	Возможно
ДЦП в гемипаретической форме	Возможно	Возможно	Возможно	Невозможно
ДЦП, сопровождающийся речевыми проблемами	Возможно	Затруднено	Возможно	Возможно
ДЦП, сопровождающийся анатрией (речь отсутствует или несвязна)	Возможно	Невозможно	Возможно	Возможно
Задержка психического развития	Возможно	Возможно	Возможно	Возможно
Умственная отсталость (легкая форма)	Возможно	Возможно	Возможно	Возможно
РАС (зависит от вида РАС и при условии сохранного интеллекта)	Возможно	Возможно	Возможно	Возможно

Как было показано в вышеприведенной таблице, в некоторых случаях трудность обучения детей с ОВЗ иностранному языку состоит в том, что обучение одному или нескольким видам речевой деятельности затруднено или вовсе невозможно. Зачастую именно этот факт является основанием для утверждения, что обучение иностранному языку детей с ОВЗ нерезультативно. Однако практика показывает, что особенности здоровья, затрудняющие или делающие невозможным овладение одним видом речевой деятельности, не препятствуют овладению другими. Как известно, четыре вида речевой деятельности можно разделить на две группы: рецептивные (аудирование и чтение) и перцептивные (говорение и письмо). В общих чертах принципом подобного разделения является восприятие или передача информации. При невозможности (или затруднении) овладения чтением (как, например, в случае со слепыми или слабовидящими детьми) рецепция (то есть восприятие информации) может вполне осуществляться через другой вид рецептивной деятельности – через аудирование. Более того, обучение аудированию слепых или слабовидящих детей оказывается в некоторых случаях более эффективным, чем обучение этому же виду речевой деятельности детей без ОВЗ. Причиной этому является отмеченный еще Л.С. Выготским механизм компенсации психических функций, под которым он понимал «возмещение нарушенных или недоразвитых функций за счет использования сохранных функций или перестройки частично нарушенных функций» [13]. То же самое можно сказать и о глухих или слабослышащих детях, обучение аудированию которых затруднено или невозможно, что, однако, не является препятствием к овладению другими видами речевой деятельности, в частности чтению, так как оно остается единственным рецептивным видом речевой деятельности. Более того, овладению видом речевой деятельности, которое вследствие особенностей здоровья ребенка остается «непарным», должно уделяться особое внимание, так как это единственный способ для человека принять или спродуцировать информацию.

Здесь стоит отметить еще один важный момент: обучение говорению на иностранном языке в некоторых случаях может быть не только осложненным, но даже вредным. Это касается в основном детей с проблемами развития речи, которые могут являться вторичным дефектом (по Л.С. Выготскому) у многих категорий детей с ОВЗ. Как правило, с такими детьми проводится логопедическая работа над постановкой, закреплением и введением в речь звуков родного языка. Если эта работа не закончена, а даже в самых легких случаях она проводится на протяжении довольно длительного времени, то попытка ребенка произносить звуки иностранного языка в рамках инклюзивного учебного процесса может значительно навредить логопедической работе над звуками родного языка. Это связано прежде всего с тем, что фонетические системы иностранного и родного языка отличаются, так же как расположение органов артикуляционного аппарата при произнесении тех или иных звуков. Самым ярким примером является английский межзубный звук [ð, θ], введение которого в речь ребенка с речевыми нарушениями может привести к возникновению межзубного сигматизма в родном языке, то есть к произнесению его при положении языка между зубов. Однако в русском языке этот звук является зубным, то есть при его произнесении кончик языка упирается в нижние резцы.

Подобная же ситуация может возникнуть и при изучении французского языка, в котором звук [r] увулярный. При несформированной или незакрепленной фонетической системе русского языка это может привести к замене небно-зубного звука на увулярный.

Однако это не значит, что от овладения говорением в случае, когда это возможно, стоит отказаться совсем. Однако исходя из известного принципа «Noli nocere!» (Не навреди!) приоритетными на первом этапе изучения иностранного языка должны оказаться те виды речевой деятельности, овладение которыми психофизиологически возможно. Так, у детей с нарушениями слуха стоит сконцентрироваться на чтении и письме. У детей с нарушениями зрения приоритетными должны быть, напротив, аудирование и говорение. У детей с ДЦП, сопровождающимся нарушениями речи (обычно дизартрией), следует исключить говорение, однако вполне возможно обучение аудированию, чтению и письму. Следует учитывать детей с заиканием, особенно если оно проявляется в средней и тяжелой форме. Даже у здоровых детей говорение средствами иностранного языка может являться стрессовой ситуацией. Поэтому обучение говорению на иностранном языке детей, страдающим заиканием, также противоречит принципу "Noli nocere!" (Не навреди!), так как может вызвать усиление заикания. Поэтому и в этом случае представляется целесообразным не формировать у ребенка навыки говорения вместе со всем классом, а сосредоточить его некоторое время на аудировании, чтении и письме.

Стоит отметить, что при невозможности обучения таким видам речевой деятельности, как чтение (в случае со слепыми детьми) и говорение (в случае с глухими детьми, если фонетическая система родного языка не закрепляется достаточно хорошо в течение долгого времени), возможно параллельное изучение и использование как средства коммуникации шрифта Брайля для чтения и дактиля для замены такого вида речевой деятельности, как говорение. При этом надо помнить, что для достижения коммуникации на английском языке существуют два вида дактиля: американский (так называемый American Sign Language – ASL) и британский (British Sign Language – BSL). Существенное отличие американского, который также называют «амслен», и британского вариантов состоит в использовании двух рук в британском варианте, тогда как в американском все символы обозначаются одной рукой. Изучение амслена представляется более перспективным, так как именно этот вариант считается наиболее распространенным. Здесь, однако, возникает другая проблема, а именно необходимость владения амсленом учителем английского языка. В этом случае с первых уроков преподаватель может дактилировать свою речь, компенсируя подобным образом ребенку с нарушениями слуха невозможность воспринимать звучащую иноязычную речь на слух.

Обсуждение и заключение

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы: решение проблемы обучения иностранному языку детей с ОВЗ в рамках инклюзии можно найти в распределении детей по классам не с учетом категории ОВЗ, к которой они относятся, а принимая во внимание их психофизиологические способности к овладению разными видами речевой деятельности. В зависимости от того, овладение каким видом речевой деятельности будет затруднено, приоритет

отдается освоению других видов речевой деятельности. В случае, если овладение тем или иным видом речевой деятельности невозможно из-за психофизиологических особенностей ребенка, целесообразно использовать традиционные альтернативные системы (дактиль, жестовый язык, шрифт Брайля).

Список литературы

1. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 22.01.2024).
2. *Баженова Ю.А., Александрова Н.С.* Методологические аспекты организации инклюзивной образовательной среды в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69–1. – С. 65–69.
3. *Гафнер В.В.* Условия организации работы со школьниками с ограниченными возможностями здоровья на уроках иностранного языка. – Пермь, 2017. – 72 с.
4. *Евтушенко И.В.* Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с системными нарушениями речи в процессе музыкального воспитания: монография. – М.: МПГУ, 2020. – 172 с.
5. *Касимкина А.А., Соловьева Е.А.* Формирование инклюзивной компетентности учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки // Огарев-online. – 2019. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://journal.mrsu.ru/arts/formirovanie-inklyuzivnoj-kompetentnosti-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-processe-professionalnoj-podgotovki> (дата обращения: 24.01.2024).
6. *Кирюшина О.В.* Организация урока иностранного языка в условиях инклюзивного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6. – № 1. – С. 41–52.
7. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2018. – С. 447.
8. *Малофеев Н.Н.* От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-ravnyh-prav-k-ravnym-vozmozhnostyam-ot-spetsialnoy-shkoly-k-inklyzii> (дата обращения: 22.01.2024).
9. *Малофеев Н.Н.* Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
10. *Бобров А.Е., Сомова В.М.* Синдром Аспергера: ретроспективный анализ динамики состояния больных // Доктор.Ру. – 2011. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-aspergera-retrospektivnyy-analiz-dinamiki-sostoyaniya-bolnyh> (дата обращения: 24.01.2024).
11. *Мухин К.Ю., Карпова В.И., Безрукова И.С. и др.* Синдром Ретта (обзор литературы и описание клинического случая) // Русский журнал детской неврологии. – 2010. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-retta-obzor-literatury-i-opisanie-klinicheskogo-sluchaya> (дата обращения: 24.01.2024).
12. *Стивен Шор.* За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера / пер. с англ. А. Смолян. – М.: Наш Солнечный Мир, 2014. – 224 с. ISBN 978-5-94607-188-8.
13. *Выготский Л.С.* Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2019. – 281 с. (Антология мысли). ISBN 978-5-534-07290-7.

References

1. Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federatsii [Ministry of Education of the Russian Federation]. https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (Accessed January 22, 2024).

2. *Bazhenova Yu.A., Aleksandrova N.S.* Metodologicheskie aspekty organizacii inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v nachal'noj shkole [Methodological aspects of the organization of an inclusive educational environment in primary schools]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020. No. 69–1. Pp. 65– 69.
3. *Gafner V.V.* Usloviya organizacii raboty so shkol'nikami s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na urokakh inostrannogo yazyka [Conditions for organizing work with students with disabilities in foreign language lessons]. Perm', 2017. 72 p.
4. *Evtushenko I.V.* Formirovanie kommunikativnykh navykov u obuchayushchikhsya s sistemnymi narusheniyami rechi v processe muzykal'nogo vospitaniya: monografiya [Development of communication skills among students with systemic speech disorders in the process of musical education: monograph]. Moscow: MPGU, 2020. 172 p.
5. *Kasimkina A.A., Solov'eva E.A.* Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v processe professional'noj podgotovki [Formation of inclusive competence of a foreign language teacher in the process of professional training]. *Ogarev-online*. 2019. No. 6. <https://journal.mrsu.ru/arts/formirovanie-inklyuzivnoj-kompetentnosti-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-processe-professionalnoj-podgotovki> (Accessed January 24, 2024).
6. *Kiryushina O.V.* Organizaciya uroka inostrannogo yazyka v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Organization of a foreign language lesson in inclusive education]. *Nauchnyj rezultat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2020. Vol. 6. No. 1. Pp. 41–52.
7. *Malofeev N.N.* Special'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Evropa: ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov [Special education in a changing world. Europe: a textbook for students of pedagogical universities]. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2018. P. 447.
8. *Malofeev N.N.* Ot ravnkh prav k ravnym vozmozhnostyam, ot special'noj shkoly k inklyuzii [From equal rights to equal opportunities, from special schools to inclusion]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2018. No. 190. <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-ravnyh-prav-k-ravnym-vozmozhnostyam-ot-spetsialnoy-shkoly-k-inklyuzii> (Accessed January 22, 2024).
9. *Malofeev N.N.* Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoj social'noj politiki [Inclusive education in the context of modern social policy]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2009. No. 6. Pp. 3–9.
10. *Bobrov A.E., Somova V.M.* Sindrom Aspergera: retrospektivnyj analiz dinamiki sostoyaniya bol'nykh [Asperger's syndrome: a retrospective analysis of the dynamics of patients' condition]. *Doktor.Ru*. 2011. No. 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-aspergera-retrospektivnyj-analiz-dinamiki-sostoyaniya-bolnyh> (Accessed January 24, 2024).
11. *Mukhin K.Yu., Karpova V.I., Bezrukova I.S. i dr.* Sindrom Retta (obzor literatury i opisaniye klinicheskogo sluchaya) [Rett syndrome (literature review and clinical case description)]. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii*. 2010. No. 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-retta-obzor-literatury-i-opisaniye-klinicheskogo-sluchaya> (Accessed January 24, 2024).
12. *Stiven Shor.* Za stenoj. Lichnyj opyt: autizm i sindrom Aspergera [Behind the wall. Personal experience: autism and Asperger's syndrome]. Per. from engl. A. Smolyan. Moscow: Nash Solnechnyj Mir Publ., 2014. 224 p. ISBN 978-5-94607-188-8.
13. *Vygotskij L.S.* Psikhologiya razvitiya. Izbrannye raboty [Psychology of development. Selected works]. Moscow: Yurajt Publ., 2019. 281 p. (Antologiya mysli). ISBN 978-5-534-07290-7.

Информация об авторах

Марина Вианоровна Золотова, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Английский язык для гуманитарных специальностей» института филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация. E-mail: mviazolotova@gmail.com ORCID 0000-0003-2699-224X, Researcher ID: JXN-9285-2024

Елена Валентиновна Ганюшкина, старший преподаватель кафедры «Английский язык для гуманитарных специальностей» института филологии и журналистики, Национальный

исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация. E-mail: elenaganyushkina@gmail.com
ORCID 0000-0003-1244-8921, Researcher ID: O-1708-2019

Вера Леонтьевна Лунина, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык для гуманитарных специальностей» института филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация. E-mail: mamochkarodionovih@yandex.ru
ORCID 0009-0003-4293-0126

Information about the authors

Marina V. Zolotova, Cand. Philol. Sci., Associate Professor, Head of English for Humanities Department of the Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: mviazolotova@gmail.com
ORCID 0000-0003-2699-224X, Researcher ID: JXN-9285-2024

Elena V. Ganyushkina, Senior Lecturer at the Department of English for Humanities of the Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: elenaganyushkina@gmail.com
ORCID 0000-0003-1244-8921, Researcher ID: O-1708-2019

Vera L. Lunina, Cand. Philol. Sci., Senior Lecturer at the Department of English for Humanities of the Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: mamochkarodionovih@yandex.ru
ORCID 0009-0003-4293-0126

МЕТОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

© *О.М. Тимофеева*¹, *Е.Ю. Чугунова*²

¹ Самарский государственный технический университет

Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

² Школа № 74 имени Героя Советского Союза В.П. Кудашова

Российская Федерация, 445044, Самарская область, г. Тольятти, ул. Ворошилова, 21

Поступила в редакцию 27.03.2025

Окончательный вариант 12.05.2025

■ Для цитирования: Тимофеева О.М., Чугунова Е.Ю. Методические средства обучения иностранному языку детей с расстройством аутистического спектра // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 35-52. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.3>

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с поиском эффективных материалов для обучения иностранному языку детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Внедрение инклюзивного образования в российские школы является сегодня одним из вызовов академической среды. В связи с реалиями современной жизни, а также требованиями обновленного ФГОС исследования в данной области методической науки приобретают особую актуальность. Анализ показал, что учителя английского языка испытывают недостаток как теоретических знаний, так и практических разработок, необходимых для успешного обучения предмету детей с РАС в условиях общеобразовательного учреждения. Цель данной работы – разработать комплекс заданий (с инструкциями по их применению), адаптированных под особые образовательные потребности учащихся младших классов, и проверить эффективность избранных приемов и созданных материалов в формировании отдельных языковых навыков. Среди главных методов, используемых при проведении исследования, отметим изучение и критический обзор теоретической литературы в области методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, наблюдение, тестирование, сбор и анализ эмпирических данных. В реферативной части работы приводятся взгляды отечественных и зарубежных ученых по обсуждаемой проблеме, которые подчеркивают важность учета ментальных характеристик детей с РАС в процессе образования. Кроме того, показано, что грамотная адаптация учебных материалов для данной категории учащихся сделает возможным не только овладение знаниями и умениями по предмету «Иностранный язык», но и повышение интереса к его изучению. В практической части исследования представлена серия упражнений для формирования англоязычных навыков у младших школьников с РАС. Созданные задания показали свою эффективность при обучении английскому языку учеников с особыми образовательными потребностями в МБОУ «Школа № 74 имени Героя Советского Союза В.П. Кудашова» г. Тольятти. Результаты исследования обладают практической ценностью: представленные материалы и методика могут быть использованы школьными учителями на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: требования обновленного ФГОС, инклюзивное образование, расстройство аутистического спектра (РАС), методика обучения иностранным языкам, средства обучения английскому языку детей-аутистов.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Благодарности: Авторы статьи выражают благодарность учителю английского языка Тихоновой Светлане Александровне МБОУ г.о. Тольятти «Школа № 74 имени Героя Советского Союза В.П. Кудашова» и директору данного учреждения Стрельниковой Ольге Геннадьевне за поддержку и помощь в проведении эксперимента. Кроме того, авторы благодарят редакционную коллегию журнала «Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки», а также рецензентов за работу по подготовке статьи к публикации.

TOOLS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO CHILDREN WITH AUTISM

© *O.M. Timofeyeva*¹, *Y.Yu. Chugunova*²

¹ Samara State Technical University

244, Molodogvardeyskaya st., Samara, 443100, Russian Federation

² School No. 74 named after the Hero of the Soviet Union V.P. Kudashov

21, Voroshilov st., Togliatti, Samara region, 445044, Russian Federation

Original article submitted 27.03.2025

Revision submitted 12.05.2025

■ For citation: Timofeyeva O.M., Chugunova Y.Yu. Tools of teaching a foreign language to children with autism. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences.* 2025; 22(2):35–52. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.3>

Abstract. The paper deals with the problems of searching for the effective tools of teaching English to children with autism spectrum disorder. Today, one of the biggest challenges is the introduction of inclusive education to Russian schools. According to the new social realia and Federal State Educational Standard requirements, researches conducted in this field of teaching methods are of high relevance. English teachers lack theoretical knowledge and practical skills of how to teach students with ASD in a general school environment. The paper aim is to design a set of exercises adapted for teaching the special schoolchildren and to test their effectiveness in some English skills formation. Among the research methods applied we should highlight the following: study, analysis, and critical review of the research papers in the methods of foreign languages teaching, pedagogics and psychological fields; observation of the student, testing, data collection and analysis were used as empirical methods. In the literature review part, the study of the works of Russian and foreign scholars has shown that the use of methods, techniques and tools applied in the classroom should be correlated with the mental characteristics of children with ASD. Moreover, the adapted exercises are supposed to teach autistic students some foreign language skills and awake their interest to learning the subject. The research results are presented in a designed series of exercises to teach elementary-school students with ASD English skills. The tasks were tested while teaching English to a student of School No. 74 named after the Hero of the Soviet Union V.P. Kudashov in Togliatti. The effectiveness of the materials and the correctness of the methods chosen were proved. The research results can be used in theory and practice of teaching English; EFL teachers can introduce the designed exercises in class at the elementary school level.

Keywords: foreign languages teaching, the latest Federal State Educational Standards requirements, inclusive education, autism spectrum disorder, tools of teaching English to students with ASD.

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgements: The authors of the article express their gratitude to Tikhonova Svetlana Aleksandrovna, an English teacher of school No. 74 named after the Hero of the Soviet Union V.P. Kudashov», and to the school principal Strelnikova Olga Gennadiyevna for the support and help in conducting the research. Also, the authors want to commend the editorial board of the journal “Vestnik of Samara State Technical University, Series: Psychological and Pedagogical Sciences”, as well as the reviewers for the work on the preparation and publication of the paper.

Введение

Внедрение инклюзивного образования в российские школы является сегодня одной из ключевых проблем данной системы и общества в целом. Вопросам, связанным с инклюзией, посвящено немало количество работ, включая труды отечественных основоположников идеи Л.С. Выготского и В.П. Кащенко [1–3], а также современных исследователей Н.Н. Малофеева, Ю.П. Зинченко, О.С. Никольской, Н.В. Новоселовой, А.В. Виневской, К.В. Приставко и др. [4–8]. Зарубежные ученые также уделяют данной проблеме достаточное внимание (см. например, работы Л. Бартона, Е. Дорис, У. Сейлор, И. Кёрнер, Дж. Морено, Дж. Эссекса, Дж. Уомэ и др.); известно, что инклюзивное образование в учебных учреждениях Америки и Европы имело более ранние предпосылки развития. В последние годы в России интерес к теме совместного обучения обусловлен еще и требованиями Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 22.06.2024) «Об образовании в Российской Федерации», где находит подтверждение постулат о том, что современное образование должно быть доступным для всех категорий учащихся [9]. В материалах обновленного ФГОС подчеркивается, что развитие личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья зависит от характера организации доступной для них учебной деятельности [10]. Кроме того, образовательный процесс такой категории обучающихся реализуется на основе специально разработанных учебных планов с учетом индивидуальных образовательных потребностей. Рассмотрение требований к адаптированным основным общеобразовательным программам показало, что перечень включает все дисциплины базового школьного курса, в том числе и «Иностранный язык» [11].

Согласно ФГОС, главной целью обучения иностранным языкам в школе является формирование коммуникативной компетенции [10]. Однако реализация данной функции невозможна без тесного коммуникативного взаимодействия между учащимися. Проблема состоит в том, что дети с РАС имеют проблемы с социальным взаимодействием, как показано в научных работах О.С. Никольской [7], Е.Р. Баенской [12], Л. Каннера [13], М.Л. Барбера [14], Э.Д. Айрес [15], Л.Г. Нуриевой [16], Е. Шоплера [17, 19]. Кроме того, их обучение осложняет еще и тот факт, что процесс будет варьироваться от ученика к ученику в зависимости от степени нарушения психических функций. Отсюда следует вывод о важности формирования коммуникативных навыков у таких детей в период начального школьного обучения для последующей успешной интеграции в общество. Таким образом, на преподавателей, в том числе и иностранного языка, требования современной образовательной среды накладывают определенные обязательства в плане более интенсивного и экстенсивного внедрения инклюзивного образования. С другой стороны, учителя общеобразовательных учреждений испытывают недостаток теоретических знаний в области специальной педагогики и практических разработок для обучения детей с РАС с учетом уникальности каждого из них. Описанное противоречие позволяет заявить об актуальности нашего исследования, проведенного по методически значимой теме.

Целью работы является создание комплекса упражнений, адаптированных для обучения английскому языку младших школьников с РАС, и проверка эффективности данных заданий для успешного формирования отдельных

англоязычных навыков на практике. Заявленная цель может быть достигнута лишь при комплексном решении задач, которые включают: обобщение передового опыта в области инклюзивного образования и развития представлений об аутизме и коррекционно-развивающей помощи для детей с РАС в зарубежной и отечественной системах обучения; тщательный анализ материалов УМК «Английский в фокусе» авторов Н.И. Быковой, Д. Дули, М.Д. Поспеловой, В. Эванс на предмет адаптации заданий к обучению детей с РАС; планомерное внедрение созданных заданий (с интегрированными методическими рекомендациями для учителя) на формирование лексического, грамматического навыка и навыка аудирования у детей с РАС при изучении английского языка в условиях начальной общеобразовательной школы; детальный анализ результатов работы и описание выводов. Только при выполнении вышеописанных условий проведения исследования его результаты могут расширить представление об обучении английскому языку детей с РАС и внести в него вклад; в этом, на наш взгляд, заключается теоретическая значимость и научная новизна работы.

Обзор литературы

Результаты изучения теоретической литературы по вопросам, связанным с расстройством аутистического спектра и коррекционно-развивающей помощью таким детям, представляется логичным описать в хронологическом порядке.

В работах показано, что термин «аутизм» ввел в научный обиход Эйген Байлер в начале прошлого столетия; однако ученый и его последователи рассматривали эту особенность развития ребенка в рамках шизофрении [18]. При этом коррекционно-развивающая помощь индивидуумам с расстройством уходила на второй план, а преимущество отдавалось медикаментозному лечению. В 1943 году аутизм был выделен в отдельную область психических нарушений Лео Каннером, который выявил основные его характеристики: проявление данных особенностей с самого рождения; отсутствие эмоционального контакта, непереносимость звуков и объектов в движении, обособленность от внешнего мира, предрасположенность к строгому порядку в любых ситуациях и отсутствие речи для коммуникации. Заслуга психиатра также заключается в описании положительных черт, присущих аутистам: развитая механическая память, хорошие результаты при решении сенсомоторных задач и особая одаренность таких детей в некоторых областях [13].

При последующих исследованиях в данной области были детализированы характерные особенности детского аутизма. В частности, в конце XX века при расширении представлений об интеллекте процент детей-аутистов, которые имеют умственную отсталость, снизился с 70 до менее 20 % [19]. Важным представляется вывод Лорны Винг о «синдроме Аспергера», положительным проявлением которого является сильное увлечение ребенка какой-либо областью знаний (или даже двумя), в которой он в дальнейшем может достичь колоссальных успехов [20]. Сегодня ученые предпочитают использовать термин «расстройство аутистического спектра» (РАС), который предполагает наличие перечня психических нарушений.

Далее, когда были установлены четкие представления о детском аутизме, у исследователей возник вопрос о возможности обучения такого ребенка.

Ранее в разных странах делались отдельные попытки не только лечить, но и обучать детей с РАС в специальных учреждениях. Так, в России в 1930-х годах обязательное начальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья стало обязательным; однако существовала четкая категоризация на обучаемых и необучаемых. Для первой группы получение впоследствии школьного и последующего профессионального образования и, наконец, интеграция в социум стали реальностью. Отметим при этом, что помощь таким детям в России «отставала» по времени от зарубежной [21].

В начале 60-х в США была создана программа специального образования для детей-инвалидов, согласно которой обучение детей с аутизмом строилось на поощрении и коррекции поведения; данный принцип до сих пор является лидирующим [22]. В последующее десятилетие благодаря появлению скандинавской концепции «нормализации» в Европе, Японии и США началась постепенная реализация идеи инклюзивного образования. Прежде всего потребовалась реорганизация городской и школьной инфраструктуры под нужды людей с инвалидностью, а также работа с общественным мнением по принятию таких индивидуумов, толерантному отношению к ним. Что касается отечественной педагогики, то идея инклюзивного образования не поддерживалась, так как вплоть до 90-х годов прошлого столетия велись исследования в данной области. Только после завершения исследовательского периода была предпринята попытка интеграции детей с особенностями развития при помощи классов «выравнивания» [23]. Здесь дети со схожими нарушениями обучались в небольших группах по специальной образовательной программе.

Значительными событиями для повсеместного внедрения инклюзивного образования стали: принятие Генеральной Ассамблеей ООН Конвенции о правах ребенка в 1989 году, подписанной в том числе и Российской Федерацией [24]; Всемирная конференция в Испании в 1994 году, где были закреплены понятия «инклюзия» и «инклюзивное образование» и подписана Саламанкская декларация. Таким образом, в нормативно-правовом поле были закреплены принципы инклюзивного образования, главными из которых являются: право ребенка с ограниченными возможностями здоровья иметь доступ к достойному образованию в обычных школах; адаптация школьной системы к индивидуальным способностям, интересам и образовательным потребностям детей и составление с их учетом образовательных программ; исключение социальной дискриминации и формирование общественной толерантности к «особенным» ученикам [25].

Сегодня инклюзивное образование можно назвать мировым трендом; однако данное понятие в реалиях современной академической жизни трактуется шире: инклюзия – это преодоление дискриминации учащихся как с ограниченными возможностями здоровья, так и с социокультурными различиями [26]. Странами с развитой системой инклюзивного образования считаются США, Мальта, Чехия и др. [23]; там дети с особыми потребностями учатся в одном классе с нормотипичными учащимися, получая при этом поддержку и дополнительные услуги в стенах школы. После признания Конвенции о правах инвалидов в 2012 году в Российской Федерации делаются активные шаги в сторону внедрения инклюзивного образования [27]. Происходят необходимые изменения в учебных учреждениях, хотя стоит отметить, что формирование такой

системы обучения не может произойти быстро [28, 29]. Для решения задачи планирования и выстраивания образовательного процесса государству еще необходимо законодательно утвердить положения и требования к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Также, на наш взгляд, для успешного развития системы инклюзивного образования требуется активная подготовка кадров, то есть обучение педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [26, 29, 30]. Россия перенимает положительный опыт зарубежных стран, также в нашей стране накоплен немалый опыт в данной социальной сфере; важно подчеркнуть, что в отечественном образовании главным инициатором инклюзии выступило именно общество.

Как известно, основным документом, регулирующим образование в Российской Федерации на всех его уровнях, является Федеральный государственный образовательный стандарт. Поскольку в практической части нашего исследования был задействован контингент младшего школьного возраста, мы изучили материалы ФГОС НОО на предмет требований, которые связаны с внедрением инклюзии. Анализ показал, что в документе содержатся указания на обязательность реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (АООП НОО) в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [10, 11]. Подчеркивается важность разработки учебных планов с учетом индивидуализации содержания, в зависимости от особенностей и образовательных потребностей отдельно взятого ученика. В целом существуют четыре варианта (8.1–8.4) программ для обучения детей с РАС. Вариант 8.1 максимально приближен к возрастной норме; вариант 8.2 ориентирован на более сложную структуру дефекта; вариант 8.3 ориентирован на РАС с легкой умственной отсталостью; вариант 8.4 ориентирован на РАС с умеренной, тяжелой умственной отсталостью и дополнительными тяжелыми множественными нарушениями развития. Отметим, что срок обучения при реализации АООП НОО варьируется от четырех до шести лет в зависимости от особых образовательных потребностей, но присутствует возможность перехода с одного варианта на другой. Таким образом, российская система образования ориентирована на инклюзивную среду. Помимо разработки адаптированных программ обучения решаются еще две задачи: создается доступность зданий образовательных организаций; разрабатываются материально-технические базы [28, 29]. Тем не менее отмечается, что основной трудностью реализации инклюзивного образования является отсутствие достаточного количества квалифицированных работников, таких как тьюторы, дефектологи, логопеды, медицинские работники [26, 30, 31].

Что касается принципов и подходов к обучению детей-аутистов, то изучение работ зарубежных и отечественных исследователей показывает, что на данный момент представлено уже достаточно большое количество путей решения данной задачи. Так, О.С. Никольской были детально разработаны принципы работы с такими учениками; заслуга отечественного ученого также заключается в разработке эмоционально-смыслового подхода в обучении детей с РАС [7, 12, 31]. Л. Каннер и Г. Аспергер сформулировали основные категории подходов к обучению детей с расстройством аутистического спектра (поведенческие, развивающие, сенсорно-перцептивные и электичные) [13, 32], которые впоследствии были развиты и дополнены их последователями – Дж. Купером [33],

М.Л. Барбера и другими [14]. Особую популярность среди педагогов получили сенсорная интеграция, описанная Энн Джин Айрес [15], Томатис-терапия [34], метод Миллера [35]. Следует отметить, что несмотря на многообразие разработанных моделей обучения существует потребность в их совершенствовании и разработке дополнительных методик, так как за последние годы были получены новые знания о расстройстве аутистического спектра и появились новые технические возможности. Более того, обучение детей с РАС требует учета индивидуальных особенностей и потребностей каждого отдельно взятого ученика-аутиста по каждому предмету, в том числе и при изучении иностранного языка.

Что касается обобщения опыта преподавания английского языка данной категории учащихся, то здесь важная роль отводится в первую очередь психолого-педагогическому сопровождению. Исследователи выделяют основные особенности такого академического процесса: организация рабочего места, четкий график занятий, их структурированность [31, 36]. Поскольку у детей с РАС преобладает образный тип мышления, также крайне эффективным представляется метод визуализации обучения с внедрением информационных технологий [29]. При соблюдении указанных условий появляется возможность формировать не только отдельные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, но и развивать социальные навыки учеников. Особое место на уроке занимает учительский комментарий: например, при смене деятельности необходимо пояснять простыми повторяющимися фразами, что далее предстоит делать ребенку. В работе с детьми-аутистами большую популярность среди учителей snискали карточки PECS (Picture Exchange Communication System), которые представляют собой альтернативную систему коммуникации – обмен изображением на желаемый предмет [16]. Наконец, в целях поддержания интереса к выполнению заданий и к урокам в целом желательно использовать вознаграждение. Выбор поощрения (предметное (игрушка), пищевое (конфета), социальное (похвала), чувственное (поглаживание), активностное (выбор интересного занятия)) и его частотность определяется интересами обучаемого и этапом освоения новых навыков [33].

Подводя итог обсуждению вопросов, связанных с теоретическими аспектами внедрения инклюзии, можно сделать ряд важных выводов. Во-первых, ребенок с расстройством аутистического спектра обучаем и может получать образование в общеобразовательных учреждениях при соблюдении всех вышеперечисленных условий и требований. Кроме того, изучение накопленного опыта работы с аутичными детьми показывает, что сегодня уже имеется определенное представление о том, как их учить. Однако до сих пор в плане методической базы существует недостаток знаний об алгоритме построения занятий и подборе материалов, а также практических разработок для преподавания дисциплины «Иностранный язык» учащимся с РАС. По этой причине в практической части нашей научной работы мы предприняли попытку представить свое решение вопросов, связанных с обучением английскому языку младшего школьника с особенностями развития.

Материалы и методы

В ходе выполнения исследования были использованы как теоретические, так и эмпирические методы: изучение научных трудов по вопросам психолого-педагогических особенностей детей с РАС и учета данных черт при

организации образовательного процесса; рассмотрение нормативно-правовых актов РФ; анализ учебно-методического комплекта; наблюдение за учащимся во время уроков; внедрение созданных адаптированных упражнений в обучение английскому языку с последующим анализом опыта их применения.

Избранные методы и следование логике работы прежде всего потребовали внимательного изучения материалов УМК «Английский в фокусе» для 4-го класса авторов Н.И. Быковой, Д. Дули, М.Д. Поспеловой, В. Эванс [38, 39]. Выбор данного учебно-методического комплекта обусловлен его повсеместным применением в образовательных учреждениях Самарской области и, в частности, в МБОУ «Школа № 74 имени Героя Советского Союза В.П. Кудашова» г.о. Тольятти, где проходила апробация разработанных учебных материалов. Анализ лексических, грамматических заданий и упражнений для аудирования из учебника и сборника упражнений, аудиокурса для занятий в классе показал, что композиция УМК выстроена грамотно, представленные темы актуальны, материалы позволяют эффективно развивать коммуникативную компетенцию. Однако из имеющихся в учебнике 210 упражнений можно выделить лишь 44 задания, которые могут быть адаптированы для обучения детей с расстройством аутистического спектра. Несомненно, данного количества упражнений недостаточно для успешного освоения программы учеником с РАС, поэтому мы приняли решение создать комплекс упражнений для учащихся с ОВЗ по вариантам 8.1 и 8.2 АООП, которые могут реализовываться в общеобразовательных организациях.

Далее представим некоторые из разработанных заданий на отработку двух основных навыков в овладении английским языком – лексического и грамматического.

При изучении темы «Моя любимая еда» были использованы карточки PECS для введения новой лексики – названий продуктов (рис. 1). Кроме того, были представлены картинки с глаголами и другими частями речи, которые необходимы для составления предложений.

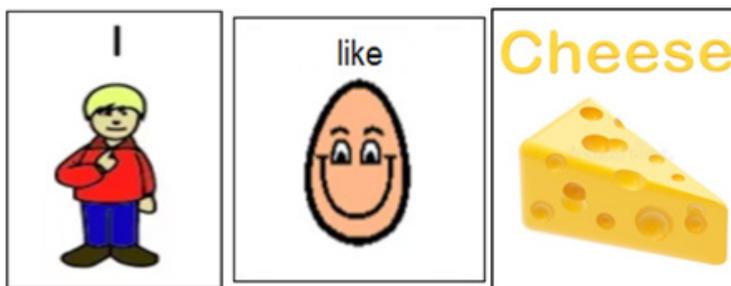


Рис. 1. Примеры карточек PECS по теме «Моя любимая еда»

Алгоритм выполнения упражнения следующий:

1. Учитель раздает карточки с изображением и названием продукта учащемуся и демонстрирует (с помощью жестов и мимики) пример высказывания.
2. Учитель просит ученика с помощью карточек составить предложение о своей любимой еде. Отметим, что на этом этапе дополнительно могут использоваться карточки на русском языке, если возникают трудности с иноязычными карточками.

3. Наконец, учитель предлагает ученику рассмотреть изображения и на их основе составить предложения, используя имеющиеся у него карточки.

Задания, основанные на коммуникационной системе обмена изображениями, помогут учащимся с РАС, у которых частотны нарушения речи, запомнить вокабуляр и донести до коммуниканта свои предпочтения в еде.

Еще одно упражнение, на тему «Мой день рождения», было разработано с учетом подхода, основанного на основных реакциях для закрепления использования в речи порядковых числительных и поддержания интереса учащегося (рис. 2). Ученику предлагается посчитать количество медалей у персонажей и внести данные по количеству наград в таблицу, чтобы выяснить, какое место занял каждый персонаж. В качестве поощрения за правильные ответы ребенку выдаются карандаши. Важно: если учащийся не справился с первого раза, не стоит лишать его поощрения. В этом случае предоставляются еще попытки, и если требуется, то нужно оказать ребенку помощь в счете.

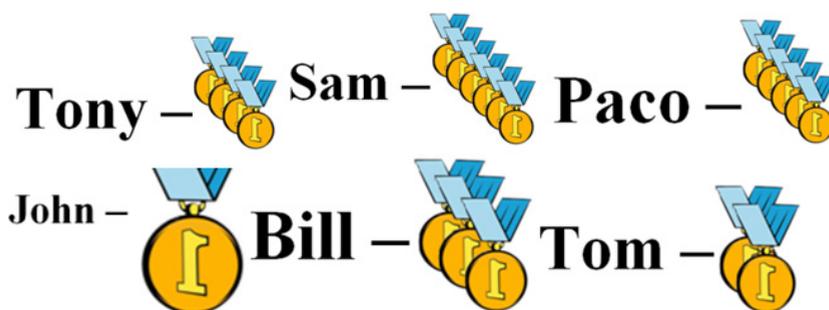


Рис. 2. Пример наглядного материала для выполнения упражнения на порядковые числительные

В завершение учитель дает учащемуся картинку, которая поделена на зоны с номерами. Каждый номер обозначает определенный цвет карандаша (например, № 1 – green, № 2 – pink, № 3 – blue, № 4 – red, № 5 – yellow, № 6 – brown), который соответствует правильному распределению мест в предыдущей части задания. Ученик с РАС раскрашивает картинку, одновременно повторяя англоязычные названия цветов.

Успешное использование активного словарного запаса не может быть реализовано без знаний грамматических правил и конструкций; грамматический навык является неотъемлемой частью построения английской речи. Подчеркнем при этом, что привычные учителям схемы для объяснения правил могут не принести результата при обучении детей с РАС, так как являются сложными для восприятия. Неусвоенная грамматика будет означать отсутствие ситуаций успеха для ребенка; следовательно, интерес к изучению языка пропадет. Именно поэтому очень важно адаптировать не только правила, но и упражнения для отработки новой грамматической темы.

В качестве примера приведем задание, созданное по теме «Модальный глагол must/mustn't». Аутичному ученику помимо напечатанного предложения-образца важно иметь зрительную опору, чтобы понять смысл предложения и успешно использовать грамматическую конструкцию в речи. Для решения этой задачи мы подготовили задание и наглядные «подсказки» (рис. 3).

Мама говорит дочери, что она должна или не должна делать. Вставь *must* или *mustn't*.
Образец: You must go to bed at 9 o'clock.

1. You ____ read books every day. 
2. You ____ watch TV late at night. 
3. You ____ talk in class. 
4. You ____ have a shower every day. 

Рис. 3. Пример упражнения с глаголами *must/mustn't*

В раздел повторения грамматического материала входит спряжение глагола *to be* в настоящем времени и согласование его форм с различными местоимениями. Для ребенка с РАС освоить данную тему непросто, поэтому мы разработали упражнение на создание ассоциативных связей для правильного речеупотребления местоимения и формы глагола *to be*. Процедура проведения фрагмента урока такова: учитель дает ученику только картинки с *I, He, She, It* и др. и объясняет, как разделить эти карточки, раскрашенные разными цветами, на три группы (рис. 4). Далее учитель представляет желтые, зеленые, синие карточки с *am, is, are* и ставит задачу соотнести формы глагола и местоимения; при этом подходящие друг другу цвета картинок помогут учащемуся успешно выполнить задание.

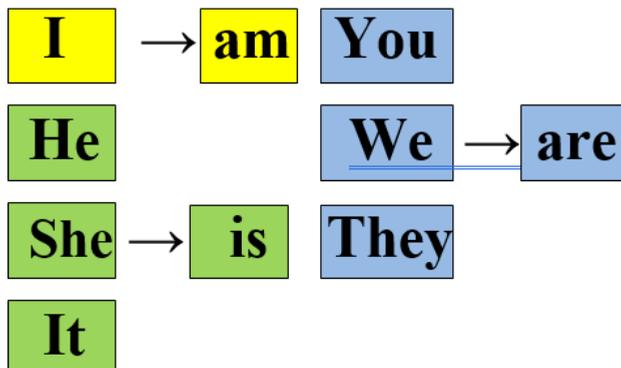


Рис. 4. Пример упражнения «Карточки с местоимениями и глаголом *to be*»

Таким образом, детальная визуализация в процессе выполнения упражнений с чередованием видов деятельности и применение различных подходов для обучения детей с аутизмом позволили нам предположить, что разработанный комплекс покажет эффективность в овладении английской лексикой и грамматикой четвероклассника с РАС.

Завершая обсуждение вопросов, связанных с методами и материалами исследования, отметим, что такого рода упражнения были разработаны по всем темам, которые изучались в период апробации результатов работы; также мы создали комплекс упражнений для развития навыка аудирования. Аудиоматериал был подобран с учетом особенностей восприятия ученика с аутизмом, а именно – без внезапных и резких звуковых раздражителей, с опорой на разнообразие визуальных подсказок при выполнении заданий на этапах до прослушивания текстов, во время него и после, а также с обязательным сопроводительным инструктажем от учителя.

Результаты исследования

Практическая часть настоящего исследования была проведена на базе МБОУ «Школа № 74 имени Героя Советского Союза В.П. Кудашова» г.о. Тольятти. Апробация материалов и избранной методики проходила на протяжении двух триместров, в то время как наблюдение за учеником с аутизмом из 4 «Г» класса и сбор необходимых данных осуществлялись в течение более продолжительного периода. В начале экспериментального пути мы сформулировали гипотезу о том, что использование заданий, адаптированных и/или разработанных с учетом психических особенностей детей с расстройством аутистического спектра, позволяет эффективно формировать отдельные составляющие иноязычной коммуникативной компетенции.

В соответствии с логикой этапов работы далее были проведены беседы с директором, учителем-предметником, классным руководителем и родителями данной категории учащихся с целью выявить: 1) заинтересованность в адаптированном обучении детей английскому языку; 2) необходимость разработки комплекса упражнений для обучения учеников с РАС. В результате мы получили разрешение и возможность обучать четвероклассника, который в силу особенностей развития имеет затруднения в освоении учебной программы по ИЯ, а также периодически проявляет нежелательное поведение во время занятия и легко теряет внимание и интерес. Что касается родителей учащегося, то они дали согласие на участие ребенка в эксперименте и высказали заинтересованность в повышении уровня его знаний и мотивации к изучению английского языка.

Анализ успеваемости ученика в первом триместре показал отрицательную динамику выполнения контрольных заданий, хотя учитель отметила его отдельные успешные попытки выполнять текущие задания. За последние две из трех проведенных контрольных работ учащийся получил отметку «2». С началом второго триместра мы перешли к внедрению созданных упражнений на формирование лексического, грамматического навыков и навыка аудирования в процесс обучения английскому языку. Два раза в неделю на уроках нормотипичные учащиеся выполняли задания, представленные в учебнике Spotlight 4 и сборнике упражнений; параллельно ученик с РАС выполнял аналогичные,

но адаптированные под него упражнения по варианту 8.1 АООП НОО. В качестве домашнего задания мы также предоставляли ему индивидуально скорректированные упражнения. Отметим, что на некоторых уроках мы использовали разработанные нами задания для работы со всем классом и наблюдали, что все учащиеся проявляют больше интереса к заданиям с визуальной опорой. На протяжении второго триместра были проведены две контрольные работы, ученик с аутизмом получил отметку «3» за каждую.

Переходя к описанию финального этапа нашего исследования, подчеркнем, что одной из ведущих идей современной педагогики является индивидуализация обучения, для реализации которой необходима смена вектора оценивания учащихся. На смену суммативному оцениванию приходит формирующее, которое заключается в ориентированности на конкретного обучающегося, фокусируется на индивидуальных достижениях и не сравнивает образовательные результаты разных учеников [37]. По этой причине на заключительной ступени практической части работы мы поставили задачу изучить изменения в освоении лексического и грамматического материала, а также в восприятии английской речи на слух у испытуемого. Другими словами, сопоставить его результаты после апробации с результатами, которые он показывал до ее проведения. Контрольный этап нашей работы заключался в сравнении оценок четвероклассника, полученных в первом и втором триместрах, и выявлении динамики в процентном соотношении. Итак, анализируя средний балл первого и второго триместров, мы выявили улучшение успеваемости ученика на 23 % (рис. 5).

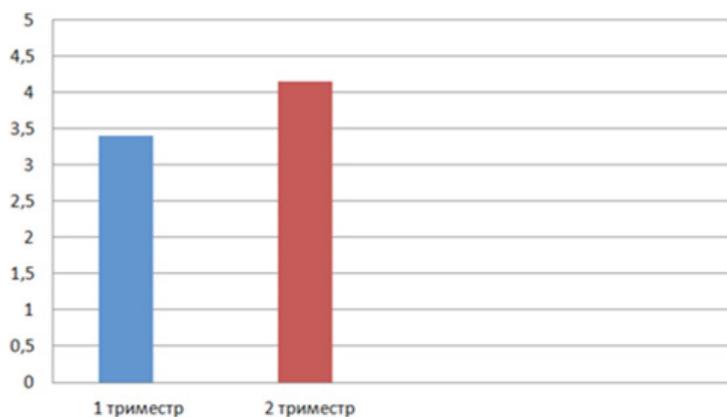


Рис. 5. Сравнительные результаты успеваемости ученика с РАС в 1-м и во 2-м триместрах

Обсуждение и заключение

Итоги контрольного тестирования ученика с РАС 4 «Г» класса в МБОУ «Школа № 74 имени Героя Советского Союза В.П. Кудашова» г. Тольятти показали эффективность разработанного комплекса упражнений и свидетельствуют о правильности избранных методов и приемов в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Кроме того, они указывают на то, что выдвинутая в начале исследовательского пути гипотеза подтверждена. Нам удалось не только улучшить оценки отдельного ребенка с аутизмом, но и повысить его интерес к изучению английского языка. В целом результаты проведенного исследования расширяют представление об обучении английскому языку детей с РАС; в работе представлен обзор современных направлений и тенденций в данной лингвометодической

области. Практическая ее значимость заключается в возможности использования разработанных заданий и рекомендаций по их выполнению учителями английского языка при обучении младших школьников с аутизмом лексике, грамматике и аудированию. Успешные результаты апробации созданных и адаптированных заданий открывают нам перспективы дальнейшего исследования в данной методической области, которые видятся в более масштабном внедрении материалов подобного рода в учебный процесс на более протяженном академическом периоде и на более обширном контингенте учащихся с аутизмом. Наконец, важным представляется вывод о том, что данный отдельно взятый пример доказывает правильность общего курса на внедрение инклюзивного образования в российские школы.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Педологические основы работы с умственно-отсталыми и физически-дефективными детьми // Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.Г. Калашникова. – Т. 2. – М.: Работник Просвещения, 1928. – С. 392–397.
2. Дефективные дети и школа / Под ред. В.П. Кащенко. – М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1912. – 279 с.
3. *Кащенко В.П., Мурашев Г.В.* Исключительные дети. Их изучение и воспитание / с предисл. Н.А. Семашко. – М.: Работник Просвещения, 1929. – 125 с.
4. *Зинченко Ю.П.* Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 472 с.
5. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М.: Просвещение, 2018. – 447 с.
6. *Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. и др.* Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2022. – № 36 «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020–2030 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations-guidelines-and-expected-results> (дата обращения: 12.08.2024).
7. *Никольская О.С.* Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение человека. – М.: Наука, 2020. – 440 с.
8. *Виневская А.В., Давыдова Е.Ю., Переверзева Д.С. и др.* Исследование эффективности консультационной технологии «Кашенкин луг» по сопровождению семей, воспитывающих детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21. – № 4. – С. 3–9.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 22.06.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 23.06.2024) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/e185d59b595b6bf58b8716c9d5129a3dd5b7630a/ (дата обращения: 02.07.2024).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. – 2021 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 02.07.2024).
11. Приложение № 8. Требования к АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с изм. и доп. от 08.11.2022) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/47c0c676c4eea47d6f8dd080df4a487f/> (дата обращения: 02.07.2024).
12. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / О.С. Никольская [и др.]; ответ. ред. О.С. Никольская. – М.,

2024. – 295 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://urait.ru/bcode/544762> (дата обращения: 13.08.2024).
13. *Kanner L.* Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child.* 1943. No. 2. Pp. 50–65. <http://www.autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf> (Accessed August 6, 2024).
14. *Барбера М.Л.* Вербально-поведенческий подход в АВА-терапии: методы обучения детей с аутизмом и другими особенностями развития. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. – 264 с.
15. *Айрес Э.Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: Теревинф, 2018. – 272 с.
16. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинф, 2017. – 130 с.
17. *Mesibov Gary B., Shea Victoria, Schopler Eric.* The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York: Springer, 2004. 201 p. https://www.researchgate.net/publication/316273340_The_Teach_Approach_to_Autism_Spectrum_Disorders (Accessed August 6, 2024).
18. *Байлер Э.* Аутистическое мышление. Вопросы теории и практики психоанализа. – Одесса: Полиграф, 1927. – 81 с.
19. *Schopler E.* Structured Teaching in the TEACCH System. Plenum Press. 1995. No. 1. Pp. 68–243. https://www.researchgate.net/publication/289307856_Structured_teaching_in_the_TEACCH_system (Accessed August 6, 2024).
20. *Wing L., Gould J.* Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* 1979. Vol. 9. Pp. 11–29. https://www.academia.edu/6715040/Severe_impairments_of_social_interaction_and_associated_abnormalities_in_children_epidemiology_and_classification (Accessed August 6, 2024).
21. *Чеботарева О.В., Куровский В.Н.* История становления инклюзивного образования в России // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 7. – С. 179–182 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46632146> (дата обращения: 13.08.2024).
22. *Алехина С.В.* Сопровождение, обучение и воспитание лиц с РАС: обзор зарубежного опыта. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 48 с.
23. *Алехина С.В., Шеманов А.Ю.* Философские и методологические основы инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 218 с.
24. Конвенция ООН о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 03.08.2024).
25. Саламанкская декларация о принципах политики и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. – Саламанка, Испания, 1994 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения: 23.07.2024).
26. *Ахметова Д.З., Морозова И.Г., Жаринов А.В.* Теоретико-методологическое обеспечение эффективной модели подготовки будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии // Известия Волгоградского педагогического университета. – 2023. – № 1 (174). – С. 20–26 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskoe-obespechenie-effektivnoy-modeli-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-obrazovatelnoy/viewer> (дата обращения: 23.07.2024).
27. Конвенция о правах инвалидов (принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 13.12.2006). – 2006 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 23.07.2024).
28. *Алехина С.В., Быстрова Ю.А.* Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации: учеб. пособие. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – 112 с.
29. *Ахметова Д.З., Тимирязова А.В., Морозова И.Г.* Психолого-педагогическое сопровождение цифровизации инклюзивного образования: персонализированный подход //

- Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т. 25. – № 91. – С. 5–14 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-tsifrovizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-personifitsirovannyy-podhod/viewer> (дата обращения: 23.07.2024).
30. *Алехина С.В., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А. и др.* Доказательная оценка инклюзивных практик: метод. рук-во для экспертов. – М.: АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов», 2024. – 99 с.
 31. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Гусева И.Е.* Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 1. – С. 140–152 [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2019_n1/cpp_2019_n1_Nikolskaya_Baenskaya_Guseva.pdf (дата обращения: 23.07.2024).
 32. *Asperger H.* Problems of infantile autism. *Communication*. 1979. No. 13. Pp. 45–52.
 33. *Купер Дж.* Прикладной анализ поведения / ред. пер. Н.Н. Алипов; науч. конс. пер. З.Х. Измайлова-Камар. – М.: Практика, 2016. – 864 с.
 34. *Tomatis A.A.* The conscious ear. *Barrytown*. New York: Station Hill Press, 1991. 205 p.
 35. *Miller A.* The Miller Method: Developing the Capacities of Children on the Autism Spectrum. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007. 320 p.
 36. *Токарская Л.В., Татаурова С.С.* Развитие способностей к изучению иностранного языка у детей с расстройствами аутистического спектра // Известия УрФУ. – 2022. – Т. 28. – № 4. – С. 189–198 [Электронный ресурс]. – URL: <https://journals.urfu.ru/index.php/Izvestia1/article/view/6426> (дата обращения: 23.07.2024).
 37. *Трегубова Ю.А., Мосина М.А.* Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Пермский педагогический журнал. – 2021. – № 12. – С. 130–137 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyushee-otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-sovremennoy-shkole-1/viewer> (дата обращения: 23.07.2024).
 38. *Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д. и др.* Английский язык. 4 класс. Английский в фокусе: Учебник. В 2 ч. ФП. – М.: Просвещение, 2022. – 96 с.
 39. *Быкова Н.И., Поспелова М.Д.* Английский язык. 4 класс. Английский в фокусе. Сборник упражнений. ФГОС. – М.: Просвещение, 2022. – 128 с.

References

1. *Vygotskiy L.S.* Pedologicheskiye osnovy raboty s umstvenno-otstalymi i fizicheski-defektivnymi det'mi [Pedological basis for working with children with mental and physical disabilities]. *Pedagogicheskaya entsiklopediya. Pod red. A.G. Kalashnikova*. Vol. 2. Moscow: Rabotnik Prosveshcheniya Publ., 1928. Pp. 392–397.
2. *Defektivnyye deti i shkola. Pod red. V.P. Kashchenko* [Children with defects. Ed. by V.P. Kashchenko]. Moscow: Knigoizdatel'stvo K.I. Tikhomirova Publ., 1912. 279 p.
3. *Kashchenko V.P., Murashev G.V.* Isklyuchitel'nyye deti. Ikh izuchenie i vospitaniye. S predislov. N.A. Semashko [Exclusive children. Studying and educating them. With the preface written by N.A. Semashko]. Moscow: Rabotnik Prosveshcheniya Publ., 1929. 125 p.
4. *Zinchenko Yu.P.* Psikhologiya samoreguliyatsii: evolyutsiya podkhodov i vyzovy vremeni. Pod red. Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanovoy [Self-regulation psychology. Ed. by Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanovoy]. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2020. 472 p.
5. *Malofeyev N.N.* Spetsial'noye obrazovaniye v menyayushchemsya mire. Yevropa [Special education in the changing world. Europe]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2018. 447 p.
6. *Malofeyev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I. et al.* Razvitiye ranney pomoshchi v obrazovanii detyam s OVZ i gruppy riska: osnovaniya, orientiry i ozhidaemye rezultaty

- [Helping and educating children with disabilities at an early stage: basis, guidelines and anticipation of results]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki*. 2022. No. 36 "Razvitiye obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: 2020–2030 gody". <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results> (Accessed August 8, 2024).
7. *Nikol'skaya O.S.* Affektivnaya sfera kak sistema smyslov, organizuiyushchikh soznaniye i povedeniye tcheloveka [Affective sphere as a system of meanings for human conscientiousness and behaviour formation]. Moscow: Nauka Publ., 2020. 440 p.
 8. *Vinevskaya A.V., Davydova E.Yu., Pereverzeva D.S. et al.* Issledovanie effektivnosti konsul'tatsionnoy tekhnologii "Kashenkin lug" po soprovozhdeniyu semey, vospityvayushchikh detey s RAS [Studying the effectiveness of «Kashenkin lug» technology aimed at supporting families with ASD children]. *Autizm i narusheniya razvitiya*. 2023. Vol. 21. No. 4. Pp. 3–9.
 9. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ (red. ot 22.06.2024) «Ob obrazovaniyi v Rossiyskoy Federatsii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 23.06.2024) [Federal law no 273-FZ of 29.12.2012 (ed. 22.06.2024) «About education in RF»]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/e185d59b595b6bf58b8716c9d5129a3dd5b7630a/ (Accessed July 2, 2024).
 10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Elementary Education]. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii*. 2021. <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Accessed July 2, 2024).
 11. Prilozhenie No. 8. Trebovaniya k AООP NOO obuchaiyushchikhsya s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Appendix No. 8. Requirements to programs adapted to educate ASD students]. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (s izm. i dop. ot 08.11.2022)*. <https://base.garant.ru/70862366/47c0c676c4eea47d6f8dd080df4a487f/> (accessed July 2, 2024).
 12. *Autizm i rasstroystva autisticheskogo spektra: diagnostika i korrektsionnaya pomoshch': uchebnik dlya vuzov. O.S. Nikol'skaya [i dr.]; otvet. red. O.S. Nikol'skaya* [Autism and ASD: diagnostics and correctional assistance]. Moscow, 2024. 295 p. <https://urait.ru/bcode/544762> (Accessed August 13, 2024).
 13. *Kanner L.* Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*. 1943. No. 2. Pp. 50–65. <http://www.autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf> (Accessed August 6, 2024).
 14. *Barbera M.L.* Verbal'no-povedencheskiy podkhod v AVA-terapii: metody obucheniya detey s autizmom i drugimi osobennostyami razvitiya [Verbal-behavioral approach in AVA-therapy: communication methods of ASD children and children with special development]. Ekaterinburg: Rama Publishing Publ., 2019. 264 p.
 15. *Aires A.Dzh.* Rebenok i sensornaya integratsiya. Ponimanie skrytykh problem razvitiya [Child and sensor integration. Understanding of hidden development defects]. Moscow: Terevinf Publ., 2018. 272 p.
 16. *Nurieva L.G.* Razvitie rechi u autichnykh detey [Speech development of ASD children]. Moscow: Terevinf Publ., 2017. 130 p.
 17. *Mesibov Gary B., Shea Victoria, Schopler Eric.* The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York: Springer, 2004. 201 p. https://www.researchgate.net/publication/316273340_The_Teach_Approach_to_Autism_Spectrum_Disorders (Accessed August 6, 2024).
 18. *Bayler E.* Autisticheskoye myshleniye. Voprosy teorii i praktiki psikhooanaliza [ASD type of thinking. Theoretical and practical issues of psychoanalysis]. Odessa: Poligraf Publ., 1927. 81 p.
 19. *Schopler E.* Structured Teaching in the TEACCH System. Plenum Press. 1995. No. 1. Pp. 68–243. https://www.researchgate.net/publication/289307856_Structured_teaching_in_the_TEACCH_system (Accessed August 6, 2024).

20. *Wing L., Gould J.* Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1979. Vol. 9. Pp. 11–29. https://www.academia.edu/6715040/Severe_impairments_of_social_interaction_and_associated_abnormalities_in_children_Epidemiology_and_classification (Accessed August 6, 2024).
21. *Chebotareva O.V., Kurovskiy V.N.* Istoriya stanovleniya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii [History of inclusive education in Russia]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2021. No. 7. Pp. 179–182 pp. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46632146> (Accessed August 13, 2024).
22. *Alekhina S.V.* Soprovozhdeniye, obucheniye i vospitaniye lits s RAS: obzor zarubezhnogo opyta [Support, education and upbringing ASD children: survey of international experience]. Moscow: FRTS FGBOU VO MGPPU, 2016. 48 p.
23. *Alekhina S.V., Shemanov A.Yu.* Filosofskiy i metodologicheskiye osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya: ucheb.-metod. posobiye [Philosophic and methodological basis of inclusive education]. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2022. 218 p.
24. Konventsia OON o pravakh rebenka (odobrena General'noy Assambleey OON 20.11.1989) [The UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC), signed November 11, 1989)]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (Accessed August 3, 2024).
25. Salamanskaiya deklaratsiya o printsipakh politiki i prakticheskoy deiyatel'nosti v sfere obrazovaniya lits s osobymi potrebnyami [The Salamanca statement and framework for action on special needs education]. Salamanca, Spain, 1994. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (Accessed July 23, 2024).
26. *Akhmetova D.Z., Morozova I.G., Zharinov A.V.* Teoretiko-metodologicheskoye obespecheniye effektivnoy modeli podgotovki budushchikh pedagogov k rabote v usloviyakh obrazovatel'noy inklyuzii [Theoretical and methodological support for an effective model of training future teachers to work in conditions of educational inclusion]. *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023. No. 1 (174). Pp. 20–26. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskoe-obespechenie-effektivnoy-modeli-podgotovki-budushchih-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-obrazovatel'noy/viewer> (Accessed July 23, 2024).
27. Konventsiiya o pravakh invalidov (prinyata rezolyutsiyei General'noy Assamblei OON 13.12.2006) [The United Nations convention on the rights of persons with disabilities (CRPD), adopted in 2006)]. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Accessed July 23, 2024).
28. *Alekhina S.V., Bystrova Yu.A.* Otsenka inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy v obrazovatel'noy organizatsii: ucheb. posobiye [Assessment of inclusive education environment in schools]. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2024. 112 p.
29. *Akhmetova D.Z., Timiryasova A.V., Morozova I.G.* Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye tsifrovizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya: personifitsirovanny podkhod [Psychological-pedagogical support of inclusive education digitalization: personal approach]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskiye nauki*. 2023. Vol. 25. No. 91. Pp. 5–14. <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-tsifrovizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-personifitsirovanny-podkhod/viewer> (Accessed July 23, 2024).
30. *Alekhina S.V., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A. et al.* Dokazatel'naya otsenka inklyuzivnykh praktik: metod. ruk-vo dlya ekspertov [Evidence-based assessment of inclusive practices: guidelines for experts]. Moscow: ANO "Agentstvo strategicheskikh initsiativ po prodvizheniyu novykh projektov", 2024. 99 p.
31. *Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Guseva I.E.* Zadachi i metody korrektsionnoy pomoshchi rebenku s autizmom [Tasks and methods of correction support to an ASD child]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2019. Vol. 27. No. 1. Pp. 140–152. https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2019_n1/cpp_2019_n1_Nikolskaya_Baenskaya_Guseva.pdf (Accessed July 23, 2024).
32. *Asperger H.* Problems of infantile autism. *Communication*. 1979. No. 13. Pp. 45–52.

33. *Kuper Dzh.* Prikladnoy analiz povedeniya. Red. per. N.N. Alipov; nauch. kons. per. Z.Kh. Izmaylova-Kamar [Applied analysis of behaviour. Translation editor N.N. Alipov, translation scientific supervisor Z.Kh. Izmailova-Kamar]. Moscow: Praktika Publ., 2016. 864 p.
34. *Tomatis A.A.* The conscious ear. *Barrytown*. New York: Station Hill Press, 1991. 205 p.
35. *Miller A.* The Miller Method: Developing the Capacities of Children on the Autism Spectrum. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007. 320 p.
36. *Tokarskaya L.V., Tataurova S.S.* Razvitiye sposobnostey k izucheniyu inostrannogo yazyka u detey s rasstroystvami autisticheskogo spectra [Development of capacities to study foreign languages in ASD children]. *Izvestiya UrFU*. 2022. Vol. 28. No. 4. Pp. 189–198. <https://journals.urfu.ru/index.php/Izvestia1/article/view/6426> (Accessed July 23, 2024).
37. *Tregubova Yu.A., Mosina M.A.* Formiruyushcheye otsenivanie obrazovatel'nykh rezul'tatov uchashchikhsya v sovremennoy shkole [Formation assessment of educational results of modern school children]. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2021. No. 12. Pp. 130–137. <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyushee-otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-sovremennoy-shkole-1/viewer> (Accessed July 23, 2024).
38. *Bykova N.I., Duli D., Pospelova M.D. et al.* Angliyskiy yazyk. 4 klass. Angliyskiy v fokuse. Uchebnik: V 2 ch. FP [Spotlight 4. Student's book in 2 parts]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2022. 96 p.
39. *Bykova N.I., Pospelova M.D.* Angliyskiy yazyk. 4 klass. Angliyskiy v fokuse. Sbornik uprazhneniy. FGOS [Spotlight 4. Tasks and Exercises]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2022. 128 p.

Информация об авторах

Ольга Михайловна Тимофеева, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: oma1409@rambler.ru

Елизавета Юрьевна Чугунова, учитель английского языка, школа № 74 имени Героя Советского Союза В.П. Кудашова, г. Тольятти, Самарская обл., Российская Федерация. Email: chugunovaliza@gmail.com

Information about the authors

Olga M. Timofeyeva, Cand. Philol. Sci., Associate Professor at the Department of Pedagogics, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: oma1409@rambler.ru

Yelizaveta Yu. Chugunova, Teacher of the English Language, school No. 74 named after the Hero of the Soviet Union V.P. Kudashov, Togliatti, Samara region, Russian Federation. Email: chugunovaliza@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ КОНКУРСОВ

© *В.В. Морозов*

Научный парк Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова

Российская Федерация, 119234, г. Москва, Ленинские горы, 1, стр. 75, 77

Поступила в редакцию 13.03.2025

Окончательный вариант 12.05.2025

■ Для цитирования: Морозов В.В. Методические подходы к организации научно-технических профориентационных конкурсов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 53-72. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.4>

Аннотация. Научно-технические профориентационные конкурсы занимают ключевое место в процессе подготовки специалистов для высокотехнологичных отраслей. Однако их организация требует систематизации и усовершенствования методических основ. В рамках исследования проведен детальный анализ существующих моделей конкурсов, выявлены ключевые проблемы их реализации. Среди них – недостаточное финансирование, слабая интеграция с индустриальными партнерами, а также отсутствие эффективных инструментов оценки их результативности. В целях оптимизации конкурсной деятельности предложены следующие меры: разработка цифровых платформ, обеспечивающих автоматизированное управление конкурсами, включая регистрацию участников, систему оценки проектов и обратную связь от экспертов; внедрение объективных методов оценки с применением технологий искусственного интеллекта, что позволит повысить прозрачность конкурсного отбора; создание механизмов долгосрочного взаимодействия конкурсантов с научными и промышленными организациями, направленными на формирование устойчивых карьерных траекторий. Отдельное внимание уделено анализу международного опыта проведения подобных мероприятий и возможностей его адаптации к российской образовательной системе. Результаты исследования способствуют формированию комплексной системы совершенствования профориентационных конкурсов. Это, в свою очередь, позволит глубже интегрировать их в образовательную среду и создать надежный кадровый резерв для перспективных научно-технических направлений.

Ключевые слова: профориентация, научно-технические конкурсы, кадровый резерв, цифровизация, методы оценки, взаимодействие с промышленностью, международный опыт, управление талантами, образовательные технологии, STEM-образование, мотивация участников, компетентностный подход, инновационные технологии, проектное обучение, инженерные специальности, профессиональное самоопределение.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO ORGANIZING SCIENCE AND TECHNOLOGY CAREER GUIDANCE COMPETITIONS

© *V.V. Morozov*

Science Park of Moscow State University named after M.V. Lomonosov
1, Leninskie Gory, Building 75, 77, Moscow, 119234, Russian Federation

Original article submitted 13.03.2025

Revision submitted 12.05.2025

■ For citation: Morozov V.V. Methodological approaches to organizing science and technology career guidance competitions. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(2):53–72. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.4>

Abstract. Science and technology career guidance competitions play a key role in preparing specialists for high-tech industries. However, their organization requires systematization and improvement of methodological foundations. This study provides a detailed analysis of existing competition models and identifies key challenges in their implementation. These include insufficient funding, weak integration with industrial partners, and the lack of effective tools for assessing their effectiveness. To optimize competition activities, the following measures are proposed: the development of digital platforms enabling automated competition management, including participant registration, project evaluation systems, and expert feedback; the introduction of objective evaluation methods using artificial intelligence technologies, which will enhance the transparency of the selection process; and the establishment of long-term interaction mechanisms between participants and scientific and industrial organizations to create sustainable career trajectories. Special attention is given to analyzing international best practices in organizing such events and the potential for their adaptation to the Russian educational system. The study results contribute to the development of a comprehensive system for improving career guidance competitions. This will allow them to integrate deep into the educational environment and the development of a strong talent pipeline for promising science and technology fields.

Keywords: career guidance, science and technology competitions, talent pipeline, digitalization, evaluation methods, industry collaboration, international experience, talent management, educational technologies, STEM education, participant motivation, competency-based approach, innovative technologies, project-based learning, engineering specialties, professional self-determination.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Развитие науки и технологий во многом предопределяет вектор стратегического развития общества, делая необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов в инженерных, технических и естественнонаучных сферах особенно актуальной. В условиях стремительного распространения цифровых технологий и становления экономики, основанной на знаниях, формирование устойчивого интереса молодежи к этим направлениям приобретает ключевое значение. Однако традиционные методы обучения не всегда обеспечивают достаточную мотивацию для осознанного выбора профессий, связанных с наукой и инженерией.

Один из наиболее эффективных механизмов вовлечения молодежи в научно-инновационную деятельность – это ее участие в специализированных конкурсах и олимпиадах технической направленности. Такие мероприятия способствуют развитию аналитического мышления, навыков проектной работы и углублению интереса к профессиональному становлению. В отличие от стандартных образовательных программ, конкурсы предполагают взаимодействие с реальными научно-исследовательскими и инженерными задачами, что позволяет участникам не только теоретически осваивать дисциплины, но и получать практический опыт, укрепляя компетенции в выбранной области.

Современные образовательные стратегии акцентируют внимание на синтезе теоретической подготовки и практических умений, что в полной мере реализуется в рамках концепции STEM-образования (наука, технологии, инженерия, математика). В этом контексте научно-технические конкурсы выполняют не только образовательную, но и важную социальную функцию, позволяя учащимся глубже осознать перспективы профессионального роста и создавая условия для их дальнейшего вовлечения в исследовательскую и инновационную деятельность.

Участие в конкурсах способствует развитию у школьников и студентов интереса к инновационным проектам, стимулирует творческий потенциал и помогает выявлять наиболее перспективных молодых исследователей, мотивируя их на дальнейшее профессиональное развитие.

Одновременно важным направлением государственной политики остается подготовка инженерных кадров для высокотехнологичных отраслей. Для достижения этой цели необходимо интегрировать образовательные программы с актуальными запросами промышленности, что требует тесного взаимодействия между учебными заведениями, научными институтами и технологическими компаниями. В данном процессе конкурсы становятся связующим элементом между молодыми специалистами и потенциальными работодателями, создавая условия для раннего знакомства с профессиональной средой и формирования кадрового резерва для передовых отраслей.

Дополнительно проведение подобных мероприятий способствует решению задач технологического развития, направленных на создание новых продуктов, продвижение цифровых технологий, робототехники, искусственного интеллекта и других перспективных направлений. В этом смысле конкурсы играют не только образовательную, но и стратегическую роль, помогая выявлять и поддерживать одаренных молодых людей, а также формировать стимулы для научно-исследовательской и инженерной деятельности.

Цель данного исследования заключается в разработке и обосновании методических рекомендаций к разработке и организации профессиональных конкурсов, критериев оценки конкурсов и конкурсных проектов, направленных на эффективное выявление и подготовку талантливых учащихся, а также на формирование устойчивой мотивации к научной и инженерной деятельности.

В рамках достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- анализ концептуальных основ профориентации в научно-технической сфере, исследование существующих подходов к профессиональному самоопределению молодежи и оценка их результативности с точки зрения формирования интереса к техническим и естественнонаучным дисциплинам;
- классификация и сравнительный анализ действующих форматов конкурсов, выявление наиболее распространенных типов таких мероприятий, изучение их преимуществ и недостатков, а также анализ успешных практик их организации;
- разработка методических рекомендаций по проведению научно-технических конкурсов, определение критериев качества их реализации, структурирование мероприятий, формирование системы оценки и поощрения участников;
- выявление ключевых факторов, влияющих на успешность профориентационных конкурсов, исследование мотивационных, организационных и ресурсных аспектов, а также разработка рекомендаций по их совершенствованию;
- создание моделей взаимодействия между образовательными учреждениями, промышленными предприятиями и научными организациями, формирование эффективных механизмов партнерства для интеграции школ, университетов, исследовательских центров и бизнеса в единую систему подготовки специалистов;
- анализ влияния конкурсов на выбор профессионального пути их участников, изучение образовательных и карьерных траекторий молодых специалистов, принимавших участие в подобных мероприятиях, и оценка их роли в дальнейшем профессиональном становлении.

Таким образом, исследование направлено на выявление и структурирование эффективных методических решений по организации научно-технических конкурсов, что позволит повысить их качество, сделать их более результативными в подготовке будущих специалистов, востребованных в высокотехнологичных и инновационных отраслях экономики.

Обзор литературы

Вопросы, связанные с подготовкой специалистов и обучением персонала, занимают центральное место в ряде современных исследований. Так, Я.М. Гибнер [1, с. 121–124] рассматривает коучинг как ключевой инструмент, способствующий повышению эффективности образовательного процесса и профессиональному росту. В его работе подчеркивается значимость индивидуального подхода при разработке обучающих программ, что способствует более целенаправленному развитию компетенций. В свою очередь, Р.А. Джумаева [2, с. 33–38] анализирует вопросы профессионального обучения и переобучения

специалистов, акцентируя внимание на необходимости разработки гибких образовательных систем, способных адаптироваться к динамично изменяющимся требованиям рынка.

Весомый вклад в изучение вопросов кадрового управления внес С.П. Дырин [3], который рассматривает различные модели управления персоналом, адаптированные к российским условиям. Его исследования подтверждают, что наибольшую эффективность демонстрируют программы подготовки, основанные на компетентностном подходе, позволяющем формировать устойчивый кадровый резерв организаций. Подобную точку зрения разделяют Н.В. Ефанова, И.В. Слесаренко и А.В. Коваленко [4], утверждая, что применение компетентностной модели в кадровой политике способствует укреплению сетевых экономических структур.

Развитие кадрового резерва и карьерное планирование представляют собой значимые аспекты научно-технических конкурсов. В этом контексте К.Н. Вицелярова, Ю.Н. Захарова [5] и Н. Зунина [6, с. 40–45] изучают механизмы внутрифирменного обучения и профессионального роста сотрудников, демонстрируя, каким образом организации могут эффективно выстраивать программы кадрового развития. Их работы показывают, что своевременная поддержка одаренных специалистов играет ключевую роль в формировании успешных карьерных траекторий.

Е.В. Бабешкова, Т.Г. Жамкова [7] и Т. В. Котова [8, с. 23–25] анализируют процессы адаптации новых сотрудников к корпоративной культуре, подчеркивая значение внутренних программ адаптации. Их исследования доказывают, что эффективная интеграция молодых специалистов в профессиональную среду способствует не только снижению уровня текучести кадров, но и повышению лояльности сотрудников к компании.

А.Б. Лукьяненко [9, с. 11–15] рассматривает аттестацию как один из инструментов оценки персонала, отмечая ее важность для контроля уровня профессиональной подготовки и выявления перспективных сотрудников. В дополнение к этому Н.П. Медведев и Н.В. Климовских [10, с. 138–140] акцентируют внимание на системном подходе к формированию кадрового резерва, подчеркивая необходимость структурированной подготовки специалистов.

Измерение эффективности научно-технических конкурсов требует использования современных аналитических методик. В этом аспекте Е.И. Данилина [20, с. 38–45] исследует различные методы оценки, предлагая учитывать как количественные, так и качественные показатели, что особенно актуально при мониторинге профориентационных мероприятий.

Современные цифровые инструменты оказывают значительное влияние на трансформацию образовательных процессов и управление персоналом. Исследование Р.А. Ашурбекова и Т.В. Кузьминовой [13] демонстрирует, как цифровизация способствует расширению возможностей дистанционного обучения и организации конкурсов в онлайн-формате.

Практическим аспектам внедрения электронных курсов и корпоративных образовательных технологий посвящены работы Е.С. Яхонтовой, Д.В. Кутявина, В.В. Володиной [17], а также профессора С.В. Титовой [18]. Их исследования показывают, что цифровые платформы делают профориентационные мероприятия более доступными, что значительно расширяет охват потенциальных

участников. Отметим, что мнения ученых и практиков по поводу использования инновационных средств в профориентации различаются. Одни считают, что инновации в профориентации, такие как виртуальная реальность, мобильные приложения и онлайн-платформы, могут быть полезными в понимании и развитии профессиональных интересов учащихся и студентов и способны помочь в создании более персонализированных и эффективных программ профориентации. Другие придерживаются иной точки зрения, в соответствии с которой традиционные методы, такие как тесты и консультации, все еще являются эффективными и предпочтительными, и указывают на важность личного взаимодействия и наставничества в процессе профориентации.

О.Л. Чуланова [22] изучает современные подходы к кадровому менеджменту и компетентностной модели управления талантами. В ее исследованиях подчеркивается необходимость стратегического подхода к развитию профессиональных навыков, что позволяет организациям формировать долгосрочную кадровую политику, ориентированную на выявление и поддержку перспективных специалистов.

Анализ существующей литературы свидетельствует о значимости научных исследований в области управления персоналом, формирования кадрового резерва, оценки образовательных программ и цифровизации обучения. Однако, несмотря на широкий спектр рассматриваемых вопросов, ряд аспектов, касающихся профориентации и профессионального развития через научно-технические конкурсы, остается недостаточно изученным. Эти пробелы требуют более детального научного анализа.

Большинство исследований сосредоточено на управлении персоналом в организациях [3; 10], оценке профессиональных компетенций [9], кадровом резерве [4; 22] и адаптации сотрудников к корпоративной культуре [7; 8]. Однако вопрос о научно-технических конкурсах как инструменте ранней профориентации остается недостаточно рассмотренным.

Работы Е.В. Бабешковой и Т.Г. Жамковой [7] акцентируют внимание на внутрифирменных программах обучения, но не анализируют профориентационные конкурсы как важный механизм выявления и поддержки перспективных специалистов еще на стадии их обучения в школе или вузе. Настоящее исследование восполняет этот пробел, предлагая рассматривать конкурсы как средство целенаправленного формирования кадрового потенциала в высокотехнологичных сферах.

В работах Е.И. Данилиной [20] и Е. Митрофановой [11] анализируются методы оценки эффективности кадровых программ и систем мотивации, однако они в основном относятся к корпоративному управлению. Унифицированные методики количественного и качественного анализа профориентационных мероприятий отсутствуют, что затрудняет объективную оценку их воздействия на профессиональное становление молодежи.

В отличие от предыдущих исследований, данное исследование предлагает комплексную систему показателей оценки научно-технических конкурсов, включая:

- влияние участия в конкурсах на выбор будущей профессии и образовательной траектории;
- долю конкурсантов, продолжающих карьеру в научно-технической сфере;
- степень интеграции конкурсных проектов в реальные исследования и производство.

Применение этой системы позволит не только объективно измерять эффективность конкурсов, но и разрабатывать рекомендации по их улучшению.

Исследования, посвященные управлению талантами и рекрутингу [14; 21], рассматривают в основном традиционные механизмы привлечения специалистов. Однако они не освещают роль научно-технических конкурсов как платформы для выстраивания устойчивых связей между образовательными учреждениями, научными центрами и бизнесом.

В данном исследовании предложена модель взаимодействия, включающая:

- участие индустриальных партнеров в разработке конкурсных заданий;
- предоставление стажировок и практик участникам;
- создание карьерных маршрутов для выпускников конкурсных программ.

Эта модель способствует формированию эффективной экосистемы подготовки кадров, ориентированной на потребности реального сектора экономики.

Работы, посвященные цифровизации управления персоналом [13, с. 125–142] и внедрению электронных образовательных технологий [17; 18], сосредоточены преимущественно на корпоративном обучении. Однако вопросы применения цифровых инструментов в научно-технических конкурсах практически не затронуты.

Настоящее исследование предлагает решения в области цифровизации конкурсов, включая:

- создание онлайн-платформ для автоматизированной регистрации, оценки работ и обратной связи;
- использование ИИ и алгоритмов машинного обучения для объективной оценки конкурсных проектов;
- разработку виртуальных лабораторий для дистанционных экспериментов и проектной деятельности.

Эти технологии могут значительно расширить доступность конкурсов и обеспечить объективность их проведения.

Анализ существующих работ показывает, что многие аспекты организации и проведения научно-технических конкурсов требуют дальнейшего изучения. В отличие от предшествующих исследований, настоящая работа:

- рассматривает конкурсы как эффективный инструмент формирования кадрового резерва;
- предлагает комплексную методику оценки их результативности;
- анализирует взаимодействие науки, бизнеса и образования;
- исследует потенциал цифровизации конкурсных программ;
- оценивает перспективы международного сотрудничества.

Таким образом, представленные в работе подходы и рекомендации не только восполняют имеющиеся пробелы, но и создают научную основу для совершенствования профориентационных мероприятий, направленных на поддержку и развитие талантливой молодежи в сфере науки и технологий.

Материалы и методы

В рамках достижения исследовательских целей и решения поставленных задач использовались следующие методы:

- теоретический анализ, заключающийся в комплексном изучении научной литературы по проблемам профориентационных конкурсов, методологии

- их проведения, STEM-образования, а также сопоставление подходов в отечественной и зарубежной науке;
- классификация и систематизация профориентационных конкурсов для молодежи, разработка критериев оценки и способов мотивации участников;
 - эмпирические методы, опросы в виде анкетирования и интервью организаторов и экспертов российских научно-технических конкурсов, исследование мотивации участников, проблем в ходе подготовки проектов, взаимодействия и преемственности с промышленными партнерами-работодателями; детальный анализ международных профориентационных конкурсов;
 - статистический и аналитический метод, в ходе которого произведен контент-анализ открытых источников на предмет отчетов организаторов профориентационных конкурсов с целью определения воздействия научно-технических конкурсов на профессиональное самоопределение молодежи;
 - корреляционный анализ для выявления связи между форматами профориентационных конкурсов и систем карьерного сопровождения победителей со стороны будущих работодателей;
 - метод SWOT-анализа, оценка сильных и слабых сторон российских конкурсов.

Результаты исследования

Изучение опыта зарубежных научно-технических профориентационных конкурсов. Научно-технические профориентационные конкурсы во многих странах мира играют ключевую роль в выявлении и поддержке талантливой молодежи, способствуя развитию инженерного мышления и раннему вовлечению учащихся в исследовательскую деятельность. Международный опыт показывает, что наиболее успешные модели таких конкурсов основаны на тесном взаимодействии образовательных учреждений, научных центров и промышленных предприятий, а также на междисциплинарном и практико-ориентированном подходе.

Одним из наиболее известных международных конкурсов является Intel International Science and Engineering Fair (ISEF), проводимый в США. Это крупнейшее мировое состязание среди школьников в области науки и инженерии, в котором ежегодно принимают участие тысячи учащихся из более чем 75 стран. Участники представляют собственные исследовательские проекты, получают экспертную оценку и возможность установить профессиональные контакты с ведущими учеными [24].

Значимую роль в профориентации играет конкурс FIRST Robotics Competition (FRC), направленный на развитие навыков проектирования и программирования в сфере робототехники. В рамках этого конкурса команды школьников под руководством наставников создают и программируют роботов, способных выполнять сложные технические задачи. Этот формат привлекает внимание к инженерным специальностям и развивает навыки командной работы, решения практических проблем и применения современных технологий [25].

В Европе пользуется популярностью конкурс European Union Contest for Young Scientists (EUCYS), объединяющий молодых ученых со всего мира.

Конкурс ориентирован на поддержку исследовательских инициатив и дает возможность представить научные разработки на международной арене. Важное преимущество EUCYS – тесная интеграция с университетами и исследовательскими институтами.

Азиатские страны также активно развивают систему научно-технических конкурсов. В Японии Japan Science and Engineering Challenge (JSEC) ориентирован на развитие инновационного мышления среди старшеклассников, предлагая им решать актуальные задачи науки и технологий. В Китае действует China Adolescents Science and Technology Innovation Contest (CASTIC), сочетающий элементы научного творчества, инженерных решений и предпринимательских инициатив [26].

Международная практика показывает, что наиболее успешные конкурсы обладают рядом общих характеристик:

- акцент на решении реальных научных и инженерных задач, что способствует формированию у участников прикладных навыков, востребованных в современной промышленности и науке;
- участие университетов, исследовательских центров и ведущих технологических компаний, что обеспечивает молодым талантам возможность профессионального роста и развития их проектов;
- сочетание различных областей науки и техники, что стимулирует формирование комплексного мышления и креативного подхода к решению задач;
- привлечение менторов из числа ученых и инженеров, что повышает уровень подготовки участников и способствует их вовлечению в научно-исследовательскую среду;
- предоставление победителям таких конкурсов образовательных грантов, стажировок и возможности поступления в ведущие университеты мира.

В России также есть положительный опыт организации и проведения научно-технических профориентационных конкурсов, например Всероссийский конкурс ШУСТРИК (Школьник, Умеющий СТРоить Инновационные Конструкции) (<https://shustrik.org>), чемпионат «Профессионалы» (<https://pro.firpo.ru>), «Национальная технологическая олимпиада» (<https://ntcontest.ru>), «Большая перемена» (<https://большаяперемена.онлайн>), «Большие вызовы» (<https://konkurs.sochisirius.ru>) и многие другие. Все они дают участникам возможность раскрыть свой творческий потенциал и повысить уровень профессионального мастерства, получить финансирование и представить свой проект широкой аудитории. Эти конкурсы имеют различную направленность, многие из них уже приобрели заслуженный репутационный капитал, а некоторые находятся лишь на начальном этапе своей деятельности. Ежегодно в таких конкурсах принимают участие десятки тысяч школьников по всей стране.

Таким образом, международный опыт подтверждает высокую эффективность научно-технических конкурсов в развитии инженерных и исследовательских компетенций молодежи. Адаптация лучших мировых практик к российской образовательной системе позволит повысить уровень подготовки будущих специалистов и создать условия для их интеграции в инновационную экономику.

Профориентация в научно-технической области. В условиях стремительно-го технологического развития и возрастания потребности в квалифицированных

специалистах инженерного и научного профиля профориентационные инициативы приобретают особую значимость. Они помогают молодому поколению осознать актуальные вызовы науки и техники, способствуют формированию профессиональных интересов и создают условия для раннего включения в инновационную и исследовательскую среду.

Профориентация в научно-технической области представляет собой комплекс мероприятий, направленных на информирование, мотивацию и подготовку учащихся к выбору профессий, связанных с инженерными, естественнонаучными и технологическими специальностями [21, с. 138–140]. В отличие от традиционных методов, таких как лекции и профориентационные консультации, конкурсы и соревнования научно-технической направленности обеспечивают практическое погружение в исследовательскую и проектную деятельность. Они позволяют участникам приобретать практические навыки, развивать аналитическое и критическое мышление, осваивать современные технологии, а также работать в команде.

Основные функции профориентационных мероприятий в научно-технической сфере:

- мотивационная, предполагающая создание интереса к инженерии и науке, осознание значимости и перспективности профессий в этих областях;
- познавательная, а именно расширение кругозора учащихся, знакомство с передовыми достижениями науки, актуальными технологическими тенденциями и практическими задачами различных отраслей;
- практико-ориентированная, направленная на развитие исследовательских и инженерных компетенций, вовлечение молодежи в проектную деятельность и работу над реальными научными проблемами;
- социальная, предусматривающая формирование научно-инженерного сообщества, налаживание взаимодействия между учащимися, наставниками, представителями научных и образовательных организаций, а также бизнеса, что способствует будущей профессиональной адаптации.

Опыт отечественных и зарубежных программ показывает, что наиболее успешные профориентационные инициативы строятся на принципах активного включения учащихся в научно-исследовательскую и техническую деятельность. Современные форматы таких мероприятий включают индивидуальные и командные проекты, олимпиадные соревнования, инженерные марафоны, хакатоны и кейс-чемпионаты [23, с. 208–216]. Такой подход позволяет учитывать индивидуальные интересы и уровень подготовки участников, обеспечивая максимальную эффективность профориентации.

Формирование устойчивого интереса молодежи к научно-техническим дисциплинам представляет собой многокомпонентный процесс, который объединяет когнитивные, мотивационные и социальные аспекты. Развитие инженерного и научного мышления у учащихся зависит не только от содержания образовательных программ, но и от организации профориентационных мероприятий, в частности научно-технических конкурсов.

С позиций педагогики значимую роль играет концепция активного обучения, предполагающая вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность, создание проблемных ситуаций и использование проектного метода. В рамках конструктивистского подхода эффективность усвоения знаний повышается

при решении практических задач, что делает обучение личностно ориентированным. Научно-технические конкурсы соответствуют этим принципам, поскольку побуждают к поиску нестандартных решений, развивают креативность и обеспечивают возможность применения теоретических знаний на практике.

Психологические исследования выделяют несколько ключевых факторов, влияющих на формирование интереса к науке и технике, – когнитивных, мотивационных, эмоциональных и социальных:

- наличие познавательной потребности, стремления к исследовательской деятельности и любознательности. Конкурсы, требующие работы с реальными научными проблемами, активизируют интеллектуальную деятельность и способствуют углубленному пониманию предмета;
- важность личных достижений, самореализации и социального признания. Конкурсная среда создает условия для здорового соревнования и позволяет учащимся объективно оценить свои знания и навыки, что повышает стремление к дальнейшему развитию;
- положительные переживания, возникающие в процессе участия в конкурсах, получения обратной связи от экспертов, достижений и побед. Дружелюбная, поддерживающая атмосфера укрепляет интерес к научной деятельности;
- влияние окружения, поддержка со стороны наставников, взаимодействие с профессионалами в научной и инженерной среде. Контакт с успешными специалистами формирует позитивные ролевые модели и способствует осознанию перспектив будущей профессии [14, с. 92–108].

Одним из важнейших механизмов формирования устойчивого интереса является эффект вовлеченности, при котором учащиеся ощущают себя активными участниками научного процесса. Конкурсы научно-технической направленности позволяют добиться этого эффекта благодаря практическому проектированию, решению задач, имеющих прикладное значение, а также возможности увидеть реальные результаты своей работы.

Методические рекомендации к разработке и организации профессиональных конкурсов. Разработка научно-технического профориентационного конкурса требует четкого определения его концепции, которая должна соответствовать актуальным задачам подготовки инженерных и научных кадров, а также учитывать современные тенденции технологического развития. В рамках концепции необходимо определить цели и задачи конкурса, целевую аудиторию, ключевые тематические направления и эффективные форматы его проведения.

Основная цель таких конкурсов – стимулирование интереса молодежи к инженерной и научной деятельности, развитие исследовательских и конструкторских навыков, а также содействие профессиональному самоопределению. В рамках этой цели выделяются следующие задачи:

- развитие компетенций в таких областях, как научные исследования, программирование, робототехника, биотехнологии, материаловедение и другие перспективные направления;
- вовлечение участников в проектную и исследовательскую деятельность, ориентированную на решение реальных технических и научных проблем;
- формирование навыков критического мышления, креативности и командной работы;

- создание условий для взаимодействия учащихся с экспертами из науки, промышленности и бизнеса;
- популяризация научно-технического творчества и привлечение молодежи в сферу высоких технологий.

Научно-технические конкурсы могут охватывать различные возрастные группы и уровни подготовки. Возможные форматы:

- школьные конкурсы, предназначенные для начального ознакомления с научными и техническими дисциплинами, развития познавательного интереса и освоения базовых исследовательских навыков, а также навыков проектной деятельности;
- региональные и национальные соревнования, ориентированные на учащихся с более высоким уровнем подготовки, имеющих опыт работы над исследовательскими проектами;
- международные конкурсы, направленные на выявление наиболее талантливых молодых исследователей, способных работать на передовых рубежах науки и технологий.

Тематика конкурса определяется с учетом современных научных и технологических трендов, а также актуальных потребностей промышленности. Среди наиболее востребованных направлений можно выделить следующие:

- инженерные технологии, разработка конструктивных решений, автоматизированных систем, мехатроника и робототехника;
- программирование и искусственный интеллект, машинное обучение, анализ данных, разработка приложений и нейросетей;
- биотехнологии и медицинские технологии, генетика, биоинженерия, инновационные медицинские решения;
- экология и устойчивое развитие, создание экологически чистых технологий, управление отходами, возобновляемые источники энергии;
- материаловедение и нанотехнологии, разработка новых материалов, работа с наноструктурами, их применение в промышленности и медицине.

Для обеспечения высокой вовлеченности участников и выявления их потенциала конкурсная программа может включать различные форматы:

- проектный формат, когда участники разрабатывают научно-технические проекты, представляют их экспертам и защищают перед жюри;
- олимпиадный формат, где конкурсантам предлагаются теоретические и практические задачи по профильным дисциплинам;
- хакатоны и инженерные марафоны, в которых команды разрабатывают технологические решения в ограниченные сроки, моделируя работу в R&D-центрах и стартапах;
- кейс-чемпионаты, предусматривающие анализ и решение предложенных технических или бизнес-задач;
- экспериментальные конкурсы, на которых возможно проведение лабораторных исследований, выполнение практических испытаний и сбор экспериментальных данных.

Для привлечения большего числа талантливых школьников и студентов необходимо учитывать географическое и социальное разнообразие. В этой связи рекомендуется разработка дистанционных форматов участия, позволяющих вовлекать учащихся из удаленных регионов с последующим предоставлением

грантов, стипендий и образовательных сертификатов для победителей, что повысит престиж конкурса и мотивацию участников, а также создание онлайн-платформ для подготовки, консультаций с экспертами и взаимодействия между конкурсантами.

Таким образом, продуманная концепция научно-технического профориентационного конкурса играет ключевую роль в его успешной реализации. Интеграция образовательных, научных и промышленных ресурсов, а также создание условий для вовлечения молодежи в исследовательскую деятельность способствует развитию кадрового потенциала в сфере науки и высоких технологий, создает задел для развития инновационных проектов, стартапов и формирования будущих молодых предпринимателей.

Критерии оценки конкурсов и конкурсных проектов. Успешность научно-технических профориентационных конкурсов во многом определяется четкостью критериев оценки проектов, а также наличием эффективной системы мотивации. Объективные параметры позволяют выявить наиболее перспективные разработки, определить уровень подготовки участников и их компетентность в решении инженерных и научных задач (табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценки конкурсных проектов

Критерий	Характеристика
Актуальность и значимость	Соответствие проекта современным вызовам науки и технологий, его востребованность в промышленности, образовании или социальной сфере
Научная и техническая новизна	Оригинальность идеи, отсутствие аналогов или значительное усовершенствование существующих решений, применение современных методов и технологий
Глубина проработки и качество исследований	Обоснованность гипотезы, наличие расчетов, экспериментальных данных, достоверность результатов и корректность методологии
Техническая реализуемость	Возможность практического применения проекта, его внедрения в промышленность, образование или повседневную жизнь
Перспективность разработки	Возможность дальнейшего развития и улучшения проекта, масштабируемость и адаптация к разным условиям
Инженерная культура и качество представления	Грамотность изложения, четкость формулировок, качество технических решений, визуальное представление (чертежи, диаграммы, макеты, презентации)
Командная работа (для командных конкурсов)	Эффективность взаимодействия между участниками, распределение ролей, уровень коммуникации и координации
Навыки публичной защиты	Умение аргументированно отстаивать свою позицию, отвечать на вопросы жюри, адаптировать подачу материала для разных аудиторий

Для повышения вовлеченности молодежи в конкурсную деятельность необходимо сочетание материальных и нематериальных стимулов (табл. 2).

Таблица 2

Факторы мотивации участников

Фактор	Характеристика
Образовательные стимулы	Сертификаты, рекомендательные письма, гранты на обучение, включение проектов в программы вузов, стажировки в лабораториях и технологических центрах, включение конкурсов в Перечень Минпросвещения
Финансовые и материальные стимулы	Денежные премии, гранты на развитие проектов, предоставление оборудования и программного обеспечения
Карьерные перспективы	Включение победителей в кадровый резерв технологических компаний, стажировки и практика в ведущих организациях, участие в международных научных мероприятиях
Имиджевая мотивация	Публикация работ в научных журналах, популяризация достижений через СМИ и соцсети, присвоение почетных званий («молодой исследователь», «инженер будущего»), включение победителей в государственный информационный ресурс об одаренных детях
Социальные и коммуникативные факторы	Возможность взаимодействия с экспертами и предпринимателями, участие в научно-технических сообществах, тренинги, мастер-классы и экспедиции

Оптимальная система оценки конкурсных работ и продуманная мотивационная стратегия позволяют не только выявлять талантливых молодых специалистов, но и создавать благоприятные условия для их профессионального роста. Разнообразие стимулов, включающих образовательные, финансовые и карьерные возможности, способствует формированию устойчивого интереса к научно-инженерной деятельности и стимулирует развитие инновационного потенциала молодежи.

Результативность подобных мероприятий определяется их влиянием на профессиональное самоопределение молодежи, формирование инженерных и научных компетенций, а также уровнем интеграции конкурсных проектов в реальные исследовательские и производственные процессы. Для объективного анализа необходима система показателей, включающая количественные и качественные критерии (табл. 3).

Таблица 3

Методы оценки эффективности конкурсов

Метод	Критерии оценки
Статистический анализ участия	Количество участников, их возрастное и региональное распределение, доля новичков, динамика роста конкурсантов по годам
Оценка образовательных и карьерных траекторий	Число поступивших в вузы на инженерно-технические специальности, процент участников, выбравших работу в сфере науки и технологий, количество выпускников конкурсов, занятых в высокотехнологичных отраслях
Анализ качества конкурсных проектов	Число реализованных стартапов, внедренных в промышленность разработок, продолженных исследований, количество патентов и научных публикаций по итогам конкурса
Обратная связь от участников и экспертов	Анкетирование конкурсантов, наставников и работодателей, анализ их мнений о значимости конкурса, уровне организации и профессиональных перспективах участников

Помимо количественных показателей, большое значение имеют качественные критерии, которые оцениваются специалистами, организаторами мероприятий и потенциальными работодателями. Среди ключевых факторов можно выделить:

- уровень вовлеченности участников и степень их мотивации;
- развитие междисциплинарного подхода при реализации конкурсных проектов;
- формирование долгосрочных партнерских отношений между образовательными учреждениями, научными организациями и промышленными предприятиями;
- влияние мероприятий на развитие у школьников и студентов исследовательских навыков.

Проблемы и барьеры при оценке эффективности. Несмотря на высокую значимость научно-технических конкурсов, их объективная оценка сопряжена с рядом трудностей:

- ограниченность информации о дальнейших профессиональных траекториях участников;
- ограниченность возможностей мониторинга результатов конкурсов и достижений участников на государственном уровне;
- слабая интеграция конкурсных проектов в реальные исследовательские и производственные процессы.

Обсуждение и заключение

Организация подобных мероприятий представляет собой сложную задачу, включающую множество аспектов – от методической подготовки и отбора участников до обеспечения финансирования и налаживания связей с промышленными партнерами. Несмотря на значительный потенциал таких конкурсов в привлечении молодежи к научно-техническому творчеству, существуют определенные препятствия, снижающие их масштабность и влияние.

Одним из наиболее серьезных ограничений является недостаток финансовых и материально-технических ресурсов, особенно заметный на уровне школьных и региональных мероприятий. Для полноценного проведения конкурсов необходимо оснащение лабораторий и технических площадок современным оборудованием, финансирование проезда и проживания участников из удаленных регионов, привлечение квалифицированных экспертов и наставников с соответствующим материальным вознаграждением.

Недостаточное финансирование делает конкурсы малодоступными для одаренных школьников и студентов из социально незащищенных слоев населения, что снижает их массовость и социальную значимость.

На территории России проводится множество научно-технических конкурсов, однако они зачастую существуют изолированно, без единого координационного центра. Отсутствие системного взаимодействия между образовательными учреждениями, исследовательскими организациями и государственными структурами приводит к ряду проблем:

- дублирование тематики конкурсов, что рассеивает внимание участников и снижает эффективность использования ресурсов;
- отсутствие унифицированных критериев оценки, затрудняющее объективное сравнение достижений конкурсантов;

– слабая интеграция результатов конкурсов в образовательные программы и последующую профессиональную подготовку.

Создание единой координирующей структуры позволило бы стандартизировать требования и повысить практическую значимость конкурсных мероприятий.

Несмотря на возросший интерес к научно-техническим конкурсам, их охват остается недостаточным, особенно в небольших городах и сельской местности. Основные причины – недостаток информации среди школьников и их родителей о возможностях участия, отсутствие подготовительных курсов, позволяющих ученикам приобрести необходимые навыки и знания, но что самое неожиданное – сложность подачи заявок и регистрации. Казалось бы, в этом аспекте не должно быть значительных проблем, но тем не менее сложность подачи заявок продолжает оставаться барьером для менее опытных участников.

Расширение дистанционных форматов участия могло бы частично решить эти проблемы, однако для этого требуется развитие соответствующей цифровой инфраструктуры.

Одна из главных целей проведения профориентационных конкурсов состоит как раз в обеспечении интеграции молодежи в профессиональную инженерную и научную среду. В этой связи бизнес и промышленность, и в особенности высокотехнологичные компании, казалось бы, должны быть сами заинтересованы в них – если не в их организации и проведении, то хотя бы в их поддержке и сотрудничестве с организаторами и участниками. Однако такое сотрудничество остается недостаточным [15, с. 3137–3156]. В большинстве случаев руководители бизнеса и менеджеры предприятий относятся к проведению таких конкурсов или к участию в них не как к части системы подготовки кадров, ориентированной на будущее, а как к чему-то крайне нежелательному, очень затратному, невыгодному и неуместному, особенно если конкурс рассматривается как разовая инициатива.

Для того чтобы предприятия не рассматривали конкурсы в таком невыгодном свете, необходимо более тщательно подходить к организации, обеспечивать практическую направленность конкурсных заданий, находить разумный баланс в вопросе количества предложений о стажировках и трудоустройстве для победителей конкурсов. Конкурсы, в большей степени имеющие практическую направленность, должны вызывать интерес не только у самих конкурсантов, но и у тех, с кем им впоследствии придется работать.

Обобщая изложенное, можно заключить, что при всем многообразии методических подходов к организации научно-технических профориентационных конкурсов существуют проблемы, которые требуют решения. Эти проблемы связаны не только с организацией, но и с финансированием, информационной поддержкой, субъективными оценками конкурсных работ со стороны жюри, интеграцией в образовательные и производственные процессы и многими другими аспектами, поэтому их решение требует комплексного подхода, учитывающего различные факторы и интересы всех участвующих сторон. Представляется необходимым повысить общественную оценку и значимость подобных мероприятий. Это позволит быстрее и эффективнее выявлять таланты среди молодежи, а значит – успешнее развивать все отрасли российской экономики.

Список литературы

1. Гибнер Я.М. Коучинг как инструмент эффективного обучения и развития кадров // Молодой ученый. – 2011. – Т. 1. – № 8. – С. 121–124.
2. Джумаева Р.А. Проблемы и задачи существующей системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. – 2010. – № 4. – С. 33–38.
3. Дырин С.П. Управление персоналом: многовариантный характер современной российской практики. – СПб.: Петрополис, 2020. – 216 с.
4. Ефанова Н.В., Слесаренко И.В., Коваленко А.В. Модель формирования кадрового резерва на основе модели компетенций как элемент обеспечения устойчивости сетевой экономической структуры // Вестник Академии знаний. – 2021. – Т. 47. – № 6. – С. 146–150.
5. Вицелярова К.Н., Захарова Ю.Н., Савицкая А.Н. Характеристика системы менеджмента организации социально-культурной сферы // Естественно-гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 28. – № 2. – С. 79–87.
6. Зунина Н. Единство цели. Построение системы внутрифирменной подготовки персонала организации // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2019. – № 9. – С. 40–45.
7. Бабешкова Е.В., Жамкова Т.Г. Влияние кадровых процессов на организационную культуру // Oeconomia et Jus. – 2020. – № 3. – С. 1–8.
8. Котова Т.В. Программа адаптации квалифицированного персонала: опыт разработки // Управление персоналом. – 2009. – № 10. – С. 42–45.
9. Тимоненков В.И., Баранушкина Е.Г. Аттестация как эффективная форма оценки персонала в федеральном казенном учреждении Российской Федерации // Наука России: цели и задачи. – 2019. – С. 67–72.
10. Медведев Н.П., Климовских Н.В. Особенности формирования кадрового резерва на предприятии // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2023. – Т. 99. – № 5. – С. 138–140.
11. Митрофанова Е. Основные элементы системы стимулирования и оплаты труда // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2023. – № 8. – С. 14.
12. Ахметзянов Х.Р. Портфолио карьерного продвижения как современная технология планирования и развития карьеры выпускников вузов в перспективном государстве и обществе // Проблемы и перспективы социально-экономического реформирования современного государства и общества. – 2011. – С. 187–190.
13. Ашурбеков Р.А., Кузьмина Т.В. Возможности формирования информационных и цифровых компетенций специалиста по управлению персоналом в рамках высшей школы // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2021. – Т. 10. – № 4. – С. 44–48.
14. Сакетт Т. Инструменты сильного рекрутинга: Как найти и привлечь талантливых сотрудников. – М.: Альпина Паблишер, 2023. – 221 с.
15. Сараева О.Н., Колесова А.С. Комплексный подход к организации профориентационной деятельности с учетом трендов внешней среды // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Т. 13. – № 8. – С. 3137–3156.
16. Стожко Д.К. и др. Время как концептуальная основа образования // Образование и право. – 2023. – № 10. – С. 352–362.
17. Яхонтова Е.С., Кутявин Д.В., Володина В.В. Вызов пандемии для систем обучения и развития персонала // Вестник университета. – 2022. – № 9. – С. 56–64.
18. Харламенко И.В. Цифровые следы профессора С.В. Титовой // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – Т. 12. – № 2. – С. 124–139.
19. Анисимов А., Грабская Е., Пятаева О. Управление персоналом организации. Учебник для СПО. – М.: Litres, 2024. – 276 с.

20. Данилина Е.И. Критерии эффективности системы управления персоналом // Научные междисциплинарные исследования: сборник статей IX Международной научно-практической конференции. Инновационные аспекты развития науки и техники. – 2021. – № 5. – С. 14–20.
21. Чински Мэтьюсон Р. Управление талантами: руководство по выращиванию сильной команды. – М.: Альпина Паблицер, 2023. – 230 с.
22. Чуланова О.Л. Компетентностный подход в работе с кадровым резервом организации // Кадровик. – 2013. – № 12. – С. 76–82.
23. Чуланова О.Л. Современные технологии кадрового менеджмента: актуализация в российской практике, возможности, риски [Текст]: монография / О.Л. Чуланова. – М.: ИНФРАМ, 2017. – 364 с.
24. Смирнов И.А., Автономова А.В. Развитие проектной и исследовательской деятельности школьников и международные системы конкурсов и конференций в сфере научно-технического творчества юношества и молодежи // Наука и школа. – 2016. – № 5. – С. 117–125.
25. Melchior A. et al. More than robots: An evaluation of the first robotics competition participant and institutional impacts. *Heller School for Social Policy and Management, Brandeis University*. 2005. 57 p.
26. Song X., Zhu W. Science Education via Science and Technology Innovation Competitions: Learning Environment, Learning Processes, and the Effectiveness of Talent Development. *ECNU Review of Education*. 2024. P. 20965311241300539.

References

1. Gibner Ya.M. Kouching kak instrument effektivnogo obucheniya i razvitiya kadrov [Coaching as a tool for effective training and staff development]. *Molodoy uchenyy*. 2011. Vol. 1. No. 8. Pp. 121–124.
2. Dzhumayeva R.A. Problemy i zadachi sushchestvuyushchey sistemy professional'noy podgotovki, perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii kadrov [Problems and tasks of the existing system of professional training, retraining and advanced training of personnel]. *Bulletin of the Volga State University of Service. Series: Economy*. 2010. No. 4. Pp. 33–38.
3. Dyrin S.P. Upravleniye personalom: mnogovariantnyy kharakter sovremennoy rossiyskoy praktiki [Personnel management: the multivariate nature of modern Russian practice]. Saint Petersburg: Petropolis Publ., 2020. 216 p.
4. Efanova N.V., Slesarenko I.V., Kovalenko A.V. Model' formirovaniya kadrovogo rezerva na osnove modeli kompetentsiy kak element obespecheniya ustoychivosti setevoy ekonomicheskoy struktury [Model of formation of a personnel reserve based on a competency model as an element of ensuring the sustainability of a network economic structure]. *Bulletin of the Academy of Knowledge*. 2021. Vol. 47. No. 6. Pp. 146–150.
5. Vitselyarova K.N., Zakharova Yu.N., Savitskaya A.N. Kharakteristika sistemy menedzhmenta organizatsii sotsial'no-kul'turnoy sfery [Characteristics of the management system of the organization of social and cultural sphere]. *Natural-Humanitarian Studies*. 2020. Vol. 28. No. 2. Pp. 79–87.
6. Zunina N. Edinstvo tseli. Postroyeniye sistemy vnutrifirmennoy podgotovki personala organizatsii [Unity of purpose. Building an in-house training system for the organization's personnel]. *HR Officer. Personnel Management*. 2019. No. 9. Pp. 40–45.
7. Babeshkova E.V., Zhamkova T.G. Vliyaniye kadrovyykh protsessov na organizatsionnyuy kul'turu [Impact of human resources on organizational culture]. *Oeconomia et Jus*. 2020. No. 3. Pp. 1–8.
8. Kotova T.V. Programma adaptatsii kvalifitsirovannogo personala: opyt razrabotki [The program of adaptation of qualified personnel: development experience]. *Top Personal*. 2009. No. 10. Pp. 42–45.

9. Timonenkov V.I., Baranushkina E.G. Attestatsiya kak effektivnaya forma otsenki personala v federal'nom kazennom uchrezhdenii Rossiyskoy Federatsii [Attestation as an effective form of personnel assessment in a federal government institution of the Russian Federation]. *Science of Russia: Goals and objectives*. 2019. Pp. 67–72.
10. Medvedev N.P., Klimovskikh N.V. Osobennosti formirovaniya kadrovogo rezerva na predpriyatii [Features of the personnel reserve formation at the enterprise]. *Economy and Business: Theory and Practice*. 2023. Vol. 99. No. 5. Pp. 138–140.
11. Mitrofanova E. Osnovnyye elementy sistemy stimulirovaniya i oplaty truda [The main elements of the incentive and remuneration system]. *HR Officer. Personnel Management*. 2023. No. 8. P. 14.
12. Akhmetzyanov Kh.R. Portfolio kar'yernogo prodvizheniya kak sovremennaya tekhnologiya planirovaniya i razvitiya kar'yery vypusknikov vuzov v perspektivnom gosudarstve i obshchestve [Career promotion portfolio as a modern technology for planning and career development of university graduates in a promising state and society]. *Problemy i perspektivy sotsial'no-ekonomicheskogo reformirovaniya sovremennogo gosudarstva i obshchestva*. 2011. Pp. 187–190.
13. Ashchrbekov R.A., Kuzminova T.V. Vozmozhnosti formirovaniya informatsionnykh i tsifrovyykh kompetentsiy spetsialista po upravleniyu personalom v ramkakh vysshey shkoly [Opportunities for the formation of information and digital competencies of a hr specialist within the framework of a higher school]. *Management of the personnel and intellectual resources in Russia*. 2021. Vol. 10. No. 4. Pp. 44–48.
14. Sackett T. Instrumenty sil'nogo rekrutinga: Kak nayti i privlech' talantlivyykh sotrudnikov [The Talent Fix: A Leader's Guide to Recruiting Great Talent]. Moscow: Alpina Publisher Publ., 2023. 221 p.
15. Sarayeva O.N., Kolesova A.S. Kompleksnyy podkhod k organizatsii proforiyentatsionnoy deyatel'nosti s uchetom trendov vneshney sredy [An integrated approach to the organization of career guidance activities, taking into account the trends of the external environment]. *Journal of Economics, entrepreneurship and law*. 2023. Vol. 13. No. 8. Pp. 3137–3156.
16. Stozhko D.K. i dr. Vremya kak kontseptual'naya osnova obrazovaniya [Time as the conceptual basis of education]. *Education and Law*. 2023. No. 10. Pp. 352–362.
17. Yakhontova E.S., Kutyavin D.V., Volodina V.V. Vyzov pandemii dlya sistem obucheniya i razvitiya personala [Pandemic challenge for staff training and development systems]. *Vestnik universiteta*. 2022. No. 9. Pp. 56–64.
18. Kharlamenko I.V. Tsifrovyye sledy professora S.V. Titovoy [Professor S. V. Titova's digital traces]. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No. 2. Pp. 124–139.
19. Anisimov A., Grabskaya E., Pyatayeva O. Upravleniye personalom organizatsii. Uchebnik dlya SPO [Personnel management of the organization. Textbook for vocational education]. Moscow: Litres Publ., 2024. 276 p.
20. Danilina E.I. Kriterii effektivnosti sistemy upravleniya personalom [Criteria for the effectiveness of the personnel management system]. *Nauchnye mezhdisciplinarnye issledovaniya: sbornik statej IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Innovatsionnyye aspekty razvitiya nauki i tekhniki*. 2021. No. 5. Pp. 14–20.
21. Chinski Me'ryuson R. Upravleniye talantami: rukovodstvo po vyrashchivaniyu sil'noy komandy [Evergreen Talent: A Guide to Hiring and Cultivating a Sustainable Workforce]. Moscow: Alpina Publisher Publ., 2023. 230 p.
22. Chulanova O.L. Kompetentnostnyy podkhod v rabote s kadrovym rezervom organizatsii [A competency-based approach to working with the personnel reserve of an organization]. *Kadrovik*. 2013. No. 12. Pp. 76–82.
23. Chulanova O.L. Sovremennyye tekhnologii kadrovogo menedzhmenta: aktualizatsiya v rossijskoy praktike, vozmozhnosti, riski [Tekst]: monografiya / O.L. CHulanova. [Modern technologies of personnel management: actualization in Russian practice, opportunities, risks]. Moscow: INFRA M Publ., 2017. 364 p.

24. *Smirnov I.A., Avtonomova A.V.* Razvitiye proyektnoy i issledovatel'skoy deyatel'nosti shkol'nikov i mezhdunarodnyye sistemy konkursov i konferentsiy v sfere nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva yunoshstva i molodezhi [Development of project and research activities of schoolchildren and international systems of competitions and conferences in the field of scientific and technical creativity of youth and youth]. *Science and School*. 2016. No. 5. Pp. 117–125.
25. *Melchior A. et al.* More than robots: An evaluation of the first robotics competition participant and institutional impacts. *Heller School for Social Policy and Management, Brandeis University*. 2005. 57 p.
26. *Song X., Zhu W.* Science Education via Science and Technology Innovation Competitions: Learning Environment, Learning Processes, and the Effectiveness of Talent Development. *ECNU Review of Education*. 2024. P. 20965311241300539.

Информация об авторе

Виталий Валерьевич Морозов, заместитель директора ООО «Научный парк Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова», Москва, Российская Федерация. Аспирант Московского инновационного университета. E-mail: morozovvitaliy@gmail.com.

Information about the author

Vitaliy V. Morozov, Deputy Director of LLC «Science Park of Moscow State University named after M.V. Lomonosov», Moscow, Russian Federation. Postgraduate student at Moscow Innovation University. Email: morozovvitaliy@gmail.com.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВОГОДНЕЙ ТЕМАТИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РКИ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© *Е.А. Горлова, М.О. Полухина*

Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 03.02.2025

Окончательный вариант 24.03.2025

■ Для цитирования: Горлова Е.А., Полухина М.О. Использование новогодней тематики для формирования лингвокультурной компетенции у студентов, изучающих РКИ: практический аспект // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 73-88. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.5>

Аннотация. Формирование лингвокультурной компетенции у студентов, изучающих русский язык как иностранный (РКИ), является одной из ключевых задач современного образования. Это способствует не только освоению языковых норм, но и пониманию культурных контекстов, что повышает эффективность обучения. В статье рассматривается использование новогодней тематики как средства интеграции языковых и культурных компонентов в процесс обучения. Цель исследования – разработка и апробация методики формирования лингвокультурной компетенции через создание материалов, отражающих русские новогодние традиции. Методология включает создание аутентичного видеоконтента с использованием платформы InVideo AI и разработку комплекса упражнений для развития навыков аудирования, говорения и письма. Результаты показали, что новогодняя тематика эффективно способствует формированию лингвокультурной компетенции студентов, помогая развивать ключевые языковые навыки и улучшая усвоение культурных особенностей. Предложенная методика демонстрирует системный подход к преподаванию РКИ и имеет практическую ценность для образовательных учреждений, а также найдет применение при самостоятельном изучении языка. Использование новогодней тематики оказалось эффективным инструментом интеграции языковых и культурных компонентов, что способствует более глубокому пониманию как языка, так и культуры. Таким образом, исследование не только обогащает существующие методические подходы, но и предлагает новые практические решения для формирования лингвокультурной компетенции студентов, что является актуальной задачей в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, русский язык как иностранный, новогодняя тематика, аутентичный видеоматериал, коммуникативная компетенция, социокультурные элементы.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

DEVELOPING LINGVOCULTURAL COMPETENCE THROUGH THE NEW YEAR THEME FOR STUDENTS LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A PRACTICAL APPROACH

© *E.A. Gorlova, M.O. Polukhina*

Samara State Technical University

244, Molodogvardeyskaya st., Samara, 443100, Russian Federation

Original article submitted 03.02.2025

Revision submitted 24.03.2025

■ For citation: Gorlova E.A., Polukhina M.O. Developing lingvocultural competence through the New Year theme for students learning Russian as a foreign language: a practical approach. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(2):73–88. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.5>

Abstract. The development of lingvocultural competence among students learning Russian as a foreign language (RFL) is one of the key tasks of modern education. This not only facilitates the mastery of language norms but also aids in understanding cultural contexts, thereby enhancing the effectiveness of learning. This article examines the use of the New Year theme as a means to integrate linguistic and cultural components into the educational process. The aim of this research is to develop and test a methodology for forming lingvocultural competence through the creation of materials that reflect Russian New Year traditions. The methodology includes the creation of authentic video content using the InVideo AI platform and the development of a set of exercises aimed at improving listening, speaking, and writing skills. The results indicate that the New Year theme effectively contributes to the development of students' lingvocultural competence, helping to develop essential language skills and improve the understanding of cultural nuances. The proposed methodology demonstrates a systematic approach to teaching RFL and holds practical value for educational institutions as well as for independent language study. Utilizing the New Year theme has proven to be an effective tool for integrating linguistic and cultural components, fostering a deeper understanding of both the language and culture. Thus, this research not only enriches existing methodological approaches but also offers new practical solutions for developing students' lingvocultural competence, which remains a relevant challenge in foreign language teaching.

Keywords: lingvocultural competence, Russian as a foreign language, New Year theme, authentic video material, communicative competence, sociocultural elements.

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Введение

Формирование лингвокультурной компетенции – одна из важнейших задач современного преподавания русского языка как иностранного (РКИ), что обусловлено неразрывной связью языка и культуры. Эта взаимосвязь позволяет изучать язык не только как средство общения, но и как отражение национальных традиций, ценностей и культурных реалий. Лингвокультурная компетенция предполагает владение лексико-грамматической системой языка и понимание культурных контекстов, отраженных в языке.

Сегодня одной из актуальных проблем методики преподавания РКИ является поиск эффективных средств и подходов, которые способствуют интеграции лингвокультурного компонента в учебный процесс. Восприятие культурных реалий вызывает особые трудности у иностранных студентов, что мешает формированию полноценной коммуникативной компетенции. Решение этой проблемы требует включения в обучение ярких и эмоционально значимых тем, которые способны стимулировать интерес студентов и повысить их мотивацию.

Новогодняя тематика, являясь важной частью российской культуры, обладает значительным образовательным потенциалом. Традиции празднования Нового года в России не только отражают культурные и исторические ценности, но и предоставляют богатый материал для изучения языка и межкультурной коммуникации. Использование новогодней тематики в обучении позволяет студентам глубже понять культурные реалии, расширить словарный запас и активизировать лексико-грамматические навыки.

Обращение к данной тематике уже нашло отражение в ряде исследований. Так, Л.В. Бутыльская [1] подчеркивает, что использование новогодних открыток как социокультурного материала способствует развитию лингвокультурной компетенции через текст и изображение. И.А. Орехова и Д.С. Труханова [2] отмечают, что включение культурных тем, таких как Новый год, значительно повышает мотивацию студентов и облегчает усвоение новых языковых конструкций. Е.М. Милосердова и Т.В. Самородова [3] указывают на эффективность внеаудиторных мероприятий с новогодней тематикой для адаптации иностранных студентов. Однако существующие работы в основном фокусируются на отдельных аспектах (например, на использовании новогодней символики), в то время как системная методика на основе новогодней тематики требует дальнейшего изучения.

Цель исследования заключается в обосновании и разработке методики использования новогодней тематики для формирования лингвокультурной компетенции у студентов, изучающих РКИ. Для достижения цели сформулированы следующие задачи:

- 1) исследовать теоретические основы лингвокультурной компетенции и ее роль в преподавании РКИ;
- 2) разработать систему упражнений и заданий, интегрирующих новогоднюю тематику в обучение РКИ;
- 3) оценить эффективность предложенной методики на основе ее практического применения.

Новизна исследования состоит в разработке и научном обосновании комплексной методики формирования лингвокультурной компетенции,

основанной на новогодней тематике. В отличие от существующих подходов предложенная методика интегрирует лексические, грамматические и социокультурные компоненты в единую систему заданий, учитывающую уровень языковой подготовки студентов и их образовательные потребности.

Таким образом, представленное исследование углубляет современные методические подходы к обучению РКИ, дополняя их за счет использования культурно значимых тем и предлагая новые практические решения для интеграции лингвокультурного компонента в учебный процесс.

Обзор литературы

Формирование лингвокультурной компетенции у студентов, изучающих РКИ, является одной из ключевых задач современной методики преподавания. Эта компетенция охватывает не только владение языковыми нормами, но и способность понимать культурно-национальные особенности, закрепленные в языке и традициях [4]. Вопросы интеграции культурного компонента активно исследуются как отечественными, так и зарубежными учеными, однако остается ряд нерешенных вопросов, связанных с адаптацией методик под конкретные образовательные цели. Как отмечает Н.В. Крылова [5], необходимо учитывать специфику культурных контекстов при обучении РКИ, что помогает улучшить восприятие культурных аспектов языка и способствует более глубокому усвоению материала.

Одним из перспективных направлений является использование культурно значимых тем, таких как праздники [6], которые, согласно Л.В. Бутыльской [1], эффективно способствуют формированию лингвокультурной компетенции. Так, автор подчеркивает, что новогодние открытки представляют собой ценный социокультурный материал, который позволяет знакомить студентов с символами праздника (елка, Дед Мороз, подарки) и одновременно развивать их способность интерпретировать культурные реалии через текст и изображение. Этот подход находит поддержку и в исследованиях И.И. Яковлевой [7] и Л. Пяо [8], которые указывают на высокую эффективность использования традиционных праздников для формирования лингвокультурной компетенции.

Дальнейшие исследования подтверждают, что эмоционально значимая новогодняя тематика способствует мотивации студентов. Например, И.А. Орехова и Д.С. Труханова [2] отмечают, что такие занятия органично объединяют языковой и культурный компоненты, обеспечивая естественное усвоение лексико-грамматических конструкций. В свою очередь, Т.С. Дьякова [9] утверждает, что включение аутентичных культурных элементов, таких как праздники, способствует лучшему пониманию культурных сценариев и улучшает языковую практику студентов РКИ.

С точки зрения социокультурной адаптации студентов Е.М. Милосердова и Т.В. Самородова [3] описывают успешный опыт использования новогодней тематики в рамках русских клубов. Такие мероприятия способствуют погружению студентов в традиции праздника, одновременно развивая коммуникативные навыки в естественной языковой среде. Это подтверждается также исследованиями Е.А. Костиной [10], которая подчеркивает значимость аутентичных материалов для развития лингвокультурной компетенции.

Дополняя этот подход, С.В. Виноградова [11, 12] выделяет проектную деятельность как эффективный инструмент вовлечения студентов. Создание презентаций, участие в мастер-классах и написание поздравлений стимулируют интерес к изучению языка, делая процесс обучения более творческим. Такой подход отражает идеи Л.Н. Агафоновой [13], которая отмечает, что использование культурных элементов в обучении способствует мотивированию студентов к более активному и глубокому изучению языка.

Помимо интерактивных форматов, значимую роль играют аутентичные тексты и кино. Так, Ю.В. Жданова [14, с. 103] подчеркивает образовательный потенциал фильмов «Ирония судьбы» и «Карнавальная ночь». Эти произведения предоставляют богатый материал для анализа языковых конструкций и культурных сценариев, что способствует развитию критического мышления и межкультурного восприятия.

Особое внимание уделяется и лексико-грамматической работе. Т.В. Черкес и Е.В. Флянчикова [15] предлагают упражнения, основанные на тематической лексике и речевых клише новогодних поздравлений, таких как «С Новым годом!» или «Желаю счастья и здоровья!». Это помогает студентам освоить устойчивые выражения, которые легко применять в реальных коммуникативных ситуациях [16].

Международные исследования также подтверждают важность включения культурных тем в обучение. Так, М. Вуган [17] подчеркивает, что изучение языка вне культурного контекста невозможно, а праздники – это естественная платформа для развития межкультурной компетенции. С. Kramersch [18] отмечает, что такие темы способствуют более глубокому пониманию менталитета носителей языка, формируя интеркультурную осведомленность студентов.

Однако остаются нерешенные вопросы. Например, Т.А. Бурмистрова [19] отмечает, что восприятие символов Нового года может варьироваться в зависимости от культурного фона студентов, что требует гибкости в подборе материалов. Кроме того, Н. Айджанович и Е. Гинич [20] подчеркивают дефицит аутентичных учебных пособий, что усложняет внедрение новогодней тематики в обучение, особенно на начальных уровнях.

Таким образом, анализ существующих исследований показывает, что новогодняя тематика является перспективным инструментом для формирования лингвокультурной компетенции. Однако остается необходимость систематической разработки методик, которые интегрируют конкретный уровень подготовки студентов.

Материалы и методы

Поскольку целью исследования является обоснование и разработка методики использования новогодней тематики для формирования лингвокультурной компетенции у студентов, изучающих РКИ, объектом исследования выбраны методы обучения, которые интегрируют культурное и языковое содержание. Эти методы способствуют развитию навыков аудирования, говорения и письма у студентов уровней А2–В1, обладающих базовыми знаниями лексики и грамматики.

Для достижения поставленной цели была разработана учебная методика, основанная на использовании аутентичного видеоматериала и комплекса

заданий, направленных на последовательное и осмысленное освоение культурных и языковых элементов.

Создание аутентичного видеоматериала стало ключевым этапом разработки методики. На момент исследования отсутствовали готовые учебные видеоматериалы, которые одновременно отражали бы традиции празднования Нового года в России и соответствовали уровню подготовки студентов А2–В1. Поэтому было принято решение создать собственный видеоконтент, используя платформу InVideo AI [21].

Эта платформа предоставляет широкий набор инструментов для автоматизации рутинных задач, включая подбор визуальных элементов, создание субтитров и наложение текстов, что позволяет сосредоточиться на содержательной части разработки. В созданное видео были интегрированы пользовательские материалы: изображения, текстовые подписи и аудиодорожки, что обеспечило его уникальность и культурную аутентичность.

Видео включает ключевые элементы новогодней тематики: украшение елки, праздничный стол, бой курантов, загадывание желаний и пр. Его структура адаптирована под образовательные потребности студентов. Субтитры и визуальные акценты делают материал доступным, а гибкий функционал платформы позволяет оперативно редактировать и адаптировать видео в зависимости от целей урока.

Содержательная основа видеоматериала определила структуру методики, реализованной в рамках тематического урока «Новый год в России». Урок включает три последовательных этапа: предпросмотровый, просмотровый и послепросмотровый [22]. Структура урока следующая.

1. **Предпросмотровый этап.** Цель: подготовить студентов к восприятию видеоматериала, активизировать их предыдущие знания по теме.

Задание 1. Ассоциативный круг. На доске написано словосочетание «Новый год». Преподаватель просит студентов назвать ассоциации на данную тему, которые записываются в круговую диаграмму (рис. 1). Диаграмма будет пополняться по ходу урока, поскольку студенты познакомятся с новой лексикой и традициями в ходе выполнения последующих заданий.

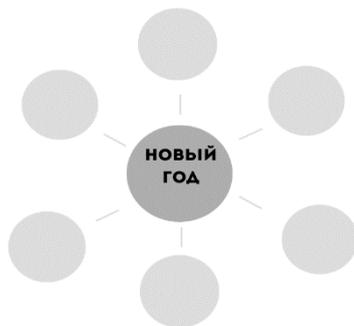


Рис. 1. Диаграмма «Новый год»

Ассоциативное задание помогает активизировать знания студентов, создать позитивный настрой и мотивировать их на дальнейшую работу с темой, а также позволяет постепенно фиксировать новые языковые элементы.

Задание 2. Лексическая разминка. Преподаватель демонстрирует ключевые кадры из видео (пример приведен на рис. 2), связанные с новогодними традициями. Студенты простыми фразами описывают, что они видят (например: *Это елка. Это украшение елки*), и обсуждают, какие новогодние традиции могут быть связаны с этими изображениями. Обсуждение помогает активировать предшествующие знания студентов и создает контекст для дальнейшего изучения темы.



Рис. 2. Пример кадров из видео

Задание 3. Новогоднее бинго. Далее преподаватель предоставляет список ключевых слов из видео: *елка, гирлянда, шары, мандарины, подарки, Дед Мороз, шампанское, бой курантов, желания, фейерверки*. Для активизации новой лексики мы выбрали игру «Новогоднее бинго», где в качестве вопросов использовали загадки. Как отмечает Е.П. Поползухина, загадки способствуют развитию речевых навыков и коммуникативной компетенции студентов [23]. Это не только помогает лучше запомнить новую лексику, но и подготавливает студентов к восприятию информации из видео о Новом годе в России.

В игре «Новогоднее бинго» каждый студент получает карточку (пример приведен на рис. 3), на которой случайным образом размещены слова из подготовленного списка. Преподаватель зачитывает загадку, а студенты должны отгадать слово и отметить его на своей карточке. Игра продолжается до тех пор, пока один из студентов не отметит три слова в ряд (горизонтально, вертикально или по диагонали) и не крикнет «Бинго!». После завершения игры преподаватель может обсудить со студентами каждую загадку и ее значение, что дополнительно закрепит новую лексику.



1. Она стоит зимой в доме, красивая, зеленая, На ней шары и гирлянды, а под ней – подарки. Что это? (Елка)
2. Зимой приходит в каждый дом С мешком подарков за плечом. Он добрый, в шубе и с бородой, Кто это такой? (Дед Мороз)

Рис. 3. Пример задания «Новогоднее бинго»

2. Просмотровый этап. Цель: помочь студентам понять общий смысл видео, развить навыки восприятия аудиовизуального материала и проанализировать культурные особенности праздника.

Первый просмотр (общее понимание). Студенты смотрят видео полностью, без остановок, чтобы понять общий сюжет и активизировать знания о Новом годе. После просмотра преподаватель задает простые вопросы общего характера, такие как: *Что вы видели на видео? Какие традиции связаны с Новым годом? Какие символы Нового года были показаны?* Примеры ответов: *На видео люди украшают елку: в полночь люди пьют шампанское и загадывают желания.* Первый просмотр помогает сосредоточиться на общем содержании, не анализируя сразу детали.

Второй просмотр (детализация). После второго просмотра студенты отвечают на вопросы подготовленного нами теста:

1. Когда отмечают Новый год в России?
 - а) с 30 декабря на 31 декабря
 - б) с 31 декабря на 1 января
 - в) с 1 января на 2 января

2. Какой главный символ Нового года в России?
 - а) елка
 - б) снег
 - в) подарок

3. Что люди обычно делают перед Новым годом?
 - а) убирают дом и готовят еду
 - б) спят весь день
 - в) путешествуют

4. Какое блюдо является самым популярным на новогоднем столе?
 - а) борщ
 - б) салат «Оливье»
 - в) пирожки

5. Какой фрукт считается символом Нового года в России?
 - а) яблоко
 - б) мандарин
 - в) апельсин

6. Что обычно люди делают в полночь, когда начинается Новый год?
 - а) пьют шампанское и загадывают желания
 - б) идут спать
 - в) начинают готовить еду

7. Кто приносит подарки детям на Новый год?
 - а) Дед Мороз и Снегурочка
 - б) Санта-Клаус
 - в) фея

8. Почему Новый год для россиян – это время надежд и мечтаний?
- а) потому что это конец старого года и начало нового
 - б) потому что все отдыхают
 - в) потому что много еды

Второй просмотр способствует углубленному восприятию и развитию навыков анализа.

3. Послепросмотровый этап. Цель: закрепить полученные знания и развить межкультурную компетенцию.

Задание 1. Рефлексия. Преподаватель начинает с вопросов для рефлексии, чтобы студенты могли поделиться своими мыслями и оценить материалы урока: *Что для вас было самым интересным в видео? Какие традиции празднования Нового года, показанные в видео, вы хотели бы перенять? Почему? Есть ли сходства и различия между празднованиями Нового года в России и вашей стране? Какие?* Эти вопросы помогают студентам подумать о новогодних традициях и культурных различиях и при этом развить навыки сравнения и аргументации.

Задание 2. Обмен традициями: презентация о праздновании Нового года в своей стране. Студенты готовят короткие презентации о праздновании Нового года в своих странах. Для подготовки презентации они используют следующий шаблон.

Введение: «В моей стране Новый год – это ___ праздник». «Мы начинаем готовиться к Новому году за ___».

О подготовке к празднику: «Перед праздником мы украшаем ___ и готовим ___». «На Новый год все покупают ___ и ___».

О самом праздновании: «В полночь мы обычно ___ и ___». «На праздничном столе всегда есть ___ и ___». «После полуночи мы ___ и ___».

О национальных особенностях: «В нашей стране есть традиция ___, которая означает ___». «Мы также любим ___, потому что это приносит ___».

Заключение: «Я думаю, что Новый год в моей стране – это время, когда ___». «Спасибо за внимание! Я желаю вам ___!».

Студенты могут выступать перед аудиторией, используя этот шаблон как руководство для составления презентаций. Задание помогает развивать навыки устной речи, делает акцент на культурных особенностях и позволяет закрепить изученную лексику.

Домашнее задание: новогодняя открытка. В качестве домашнего задания студентам предлагается создать цифровые новогодние открытки с пожеланиями, используя платформу «Лингвострановедческий словарь «Россия» [24]. Перед выполнением этого задания студенты пробуют создать открытку в классе. Преподаватель демонстрирует этапы выполнения: выбор шаблона открытки, добавление текста с использованием речевых клише («С Новым годом!», «Желаю счастья и успехов!» и пр.), оформление и отправка результата. Данный этап позволяет отработать навыки работы с платформой и избежать возможных затруднений при выполнении задания дома. Студенты могут отправить свои открытки друзьям, одноклассникам или преподавателю. Задание позволяет студентам

творчески подходить к использованию языка и способствует закреплению позитивной лексики, связанной с праздником [25].

Основу проведенного исследования составляют три ключевых метода, обеспечивающих эффективное достижение целей. Во-первых, метод проектной деятельности стимулирует творческую активность студентов, позволяя интегрировать изученные языковые элементы в практические задания. Во-вторых, работа с аутентичными материалами формирует навык восприятия языка в естественном контексте. В-третьих, сравнительный метод развивает способность студентов анализировать и сравнивать культурные особенности, что является важным аспектом в изучении иностранных языков и способствует развитию межкультурной компетенции.

Интеграция лингвистического и культурного контекста является ключевым аспектом формирования лингвокультурной компетенции [26]. Использование платформы InVideo AI [21] для создания аутентичного видеоматериала позволило достичь высокого качества визуального контента, что способствует увеличению вовлеченности студентов в учебный процесс и более эффективному усваиванию культурных и языковых особенностей.

Задания, разработанные с учетом уровня языковой подготовки студентов, способствовали не только эффективному развитию основных языковых навыков, таких как аудирование, говорение и письмо, но и стимулировали интерес к изучению РКИ через культурную призму.

Таким образом, предложенная методика представляет собой комплексный и системный подход, который способствует развитию лингвокультурной компетенции. Она отвечает современным требованиям к обучению русскому как иностранному (РКИ) и интегрирует языковое обучение с культурными аспектами. Это является важным условием для глубокого усвоения языка.

Результаты исследования

Проведенная апробация методики формирования лингвокультурной компетенции на основе новогодней тематики была реализована на занятии с двумя группами студентов-иностранцев Самарского государственного технического университета. В исследовании приняли участие 30 человек уровней языковой подготовки А2–В1. В ходе урока использовались аутентичные материалы и задания, направленные на последовательное освоение тематической лексики, развитие навыков аудирования и межкультурного анализа.

Основой методики стало использование специально созданного видеоматериала, отражающего ключевые элементы празднования Нового года в России. Первый просмотр видео способствовал пониманию общего содержания, а последующие задания на детализацию позволили углубить знания студентов о культурных особенностях праздника. Участники с интересом отмечали символы, традиции и их значимость для российской культуры, что подтверждало высокую степень вовлеченности.

Игровые задания, такие как «Новогоднее бинго», стали важным элементом методики, так как привлекли внимание студентов и стимулировали использование новой лексики. В игровой форме студенты не только запоминали слова, но и применяли их в речевых ситуациях. Это способствовало активному развитию коммуникативных навыков, что особенно важно для формирования

лингвокультурной компетенции. Кроме того, творческие задания, включавшие создание ассоциативного круга и обсуждение культурных особенностей, обеспечивали активное участие студентов на протяжении всего урока.

Преподавательская рефлексия и наблюдения за ходом занятия показали, что использование аутентичного видеоматериала способствовало восприятию языка в естественном контексте. Участники урока проявили интерес к обсуждению новогодних традиций, что позволило сформировать навыки межкультурного анализа. Например, студенты охотно сравнивали российские обычаи с традициями своих стран, обсуждая различия и схожие элементы, такие как празднование в кругу семьи или приготовление определенных блюд.

Полученные результаты подтверждают выводы И.А. Ореховой и Д.С. Трухановой [2] о важности использования культурных тем, таких как Новый год, для повышения мотивации студентов и эффективного усвоения материала. Разработанная методика акцентирует внимание на практической реализации культурной интеграции, сочетая лексико-грамматическую работу с культурными аспектами и развивая межкультурную компетенцию через игровые и рефлексивные задания, дополняя и конкретизируя ранее предложенные идеи, расширяя их применение в учебной практике.

Игра «Новогоднее бинго» и рефлексивные задания подтвердили выводы Е.П. Поползухиной [23] о значимости игровых и проектных методов для развития коммуникативной компетенции. Однако предложенные задания отличаются от стандартных игровых упражнений тем, что они адаптированы для интеграции культурного содержания, что вносит существенный вклад в методику преподавания РКИ.

Таким образом, апробация методики показала ее эффективность и применимость для формирования лингвокультурной компетенции у студентов, изучающих РКИ.

Обсуждение и заключение

В результате исследования была разработана и апробирована методика использования новогодней тематики для формирования лингвокультурной компетенции у студентов, изучающих РКИ. Методика интегрирует лексические, социокультурные и языковые элементы, создавая эффективную систему заданий, направленных на развитие аудирования, говорения и письма через изучение русских новогодних традиций. Это подтверждает значимость культурных тем в обучении иностранным языкам, что отмечалось в работе И.А. Ореховой и Д.С. Трухановой [2], подчеркивающих роль эмоциональной значимости темы для повышения мотивации, а также в исследованиях Е.М. Милосердовой и Т.В. Самородовой [3], которые акцентируют внимание на роли культурных мероприятий в адаптации студентов.

Особое внимание в исследовании уделялось использованию аутентичного видеоконтента, созданного с помощью платформы InVideo AI [21]. Данный инструмент позволил разработать визуально насыщенные материалы, отражающие традиции празднования Нового года в России. Видеоматериалы с субтитрами значительно улучшили восприятие студентов, что стало очевидным в ходе рефлексии и выполнения заданий. Игровые задания, такие как «Новогоднее бинго», и обсуждение культурных различий усилили погружение

студентов в культурный контекст, способствуя более глубокому усвоению лексики и культурных аспектов.

Тем не менее исследование выявило важное ограничение, связанное с необходимостью учета разных уровней подготовки студентов. Различия в языковых знаниях и культурном фоне участников оказывают влияние на восприятие и интерпретацию новогодних символов и традиций. В дальнейшем следует разработать адаптивные задания, которые смогут учитывать индивидуальные особенности студентов, их предшествующий опыт и уровень языковой подготовки, обеспечивая более точный и эффективный подход к обучению.

Разработанная методика продемонстрировала свою эффективность и практическую значимость. Ее применение позволяет интегрировать социокультурные и языковые элементы в образовательный процесс, повышая мотивацию студентов через осмысление культурных феноменов. Результаты исследования подтверждают, что использование культурных тем стимулирует интерес студентов и улучшает усвоение лексических и грамматических конструкций. Методика может быть рекомендована для преподавания РКИ в образовательных учреждениях, а также для самостоятельного изучения. Ее ключевая особенность – синергия языковых знаний и культурного контекста, что способствует не только овладению языком, но и пониманию национальных реалий, необходимых для успешного межкультурного общения.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку адаптивных методов обучения с использованием искусственного интеллекта. Такие технологии позволят создавать интерактивные материалы, способные автоматически подстраиваться под индивидуальный уровень подготовки студентов. Перспективным направлением также является исследование роли ИИ в создании долгосрочных программ для формирования и совершенствования лингвокультурной компетенции.

Список литературы

1. *Бутыльская Л.В.* Социокультурные аспекты изучения русской новогодней открытки // Гуманитарный вектор. Серия: Филология, культурология, искусствоведение. – 2013. – № 1. – С. 34–42.
2. *Орехова И.А., Труханова Д.С.* Методические принципы организации занятий по РКИ с целью продвижения русского языка // Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва – Пенза, 2020. – С. 107–118.
3. *Милосердова Е.М., Самородова Т.В.* «Русский клуб» как метод лингвокультурной адаптации иностранных студентов в условиях языковой среды // Вестник ТГУ. – 2021. – № 192. – С. 50–58.
4. *Егоркина Ю.Э.* Формирование социокультурной компетенции иностранных учащихся на занятиях по РКИ. – Минск, 2011. – 44 с.
5. *Крылова Н.В.* Формирование лингвокультурной компетенции у студентов, обучающихся русскому языку как иностранному, с использованием тематических текстов // Вестник Московского университета. Серия 19: Теория и практика преподавания иностранных языков. – 2017. – № 3. – С. 85–95.
6. *Трушкова Е.А.* Формирование лингвокультурной компетенции у студентов РКИ через изучение русских новогодних традиций // Russian Language and Culture. – 2020. – № 8. – С. 67–79.

7. Яковлева И.И. Методика формирования лингвокультурной компетенции студентов РКИ с использованием традиционных праздников // Научные исследования в образовании. – 2018. – Т. 6. – № 2. – С. 45–53.
8. Пяо Лисян. Формирование коммуникативно-поведенческих параметров лингвосциокультурной компетенции: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kommunikativno-povedencheskikh-parametrov-lingvosotsiokulturnoi-kompetentsii> (дата обращения: 27.12.2024).
9. Дьякова Т.С. Роль культурного контекста в обучении русскому языку как иностранному: исследование и практика // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 2. – С. 34–42.
10. Костина Е.А. Использование аутентичных материалов для развития лингвокультурной компетенции у студентов РКИ // Современные технологии в образовании. – 2020. – Т. 13. – № 4. – С. 25–30.
11. Виноградова С.В. Реализация лингвокультуроведческого аспекта обучения русскому языку как инструмент социальной адаптации // Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции. – М., 2022. – С. 62–65.
12. Виноградова С.В. Использование некоторых форм внеаудиторной работы с иностранными студентами при обучении РКИ // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика: Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Иваново, 2022. – С. 28–30.
13. Агафонова Л.Н. Применение культурных элементов в преподавании РКИ: новогодняя тематика как инструмент мотивации // Педагогика и психология. – 2021. – Т. 24. – № 1. – С. 112–120.
14. Жданова Ю.В. Работа с кинотекстом на занятиях РКИ в японской аудитории (из опыта работы в японо-российском обществе дружбы Ничирокёкай) // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. – 2015. – № 6. – С. 101–113.
15. Черкес Т.В., Флянщикова Е.В. Роль социокультурного компонента при формировании грамматической компетенции в РКИ: методы и приемы организации занятия // Theoretical & Applied Science. – 2018. – № 2. – С. 99–110.
16. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Хилькевич С.В. Грамматический тренажер как средство формирования лингвокультурной компетенции. – М., 2017. – С. 65–75.
17. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*. 2020. P. 200.
18. Kramsch C. The Multilingual Subject. Oxford: Oxford University Press, 2009. P. 231.
19. Бурмистрова Т.А. Идиоматический потенциал лексем город и деревня в содержании обучения РКИ // Довузовский этап обучения в России и мире: язык и культура. – 2021. – № 5. – С. 134–144.
20. Айджанович Н., Гинич Е. Лингвокультурологический аспект в учебнике «Ни пуха ни пера!» // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады / Отв. ред. М.С. Шишков. – СПб.: МАПРЯЛ, 2024. – С. 405–411 [Электронный ресурс – URL: http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/22670/397лб_16.10.2024_Интернет.pdf?sequence=1 (дата обращения: 28.12.2024).
21. *InVideo AI* [Электронный ресурс]. – URL: <https://invideo.io/ru/sozdayte/ai-video-generator/> (дата обращения: 28.12.2024).
22. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. – М.: Просвещение, 2008. – С. 92–109.
23. Поползухина Е.П. Лингводидактический потенциал загадок в обучении русскому языку как иностранному // Научные исследования в области образования. – 2018. – № 2. – С. 112–118.
24. *Лингвострановедческий словарь «Россия»* [Электронный ресурс]. – URL: https://ls.pushkininstitute.ru/storage/et/novgod_et_1/ (дата обращения: 27.12.2024).

25. Лабунец Н.В., Эртнер Е.Н. Национально-гастрономические ценности в межкультурной коммуникации: лингвострановедческий подход // XVII Виноградовские чтения: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2021. – С. 292–296.
26. Персиянова С.Г., Ростова Е.Г. Формирование профессиональной (лингвокультурной) компетенции итальянских студентов-культурологов // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – С. 45–56.

References

1. Butyl'skaya L.V. Sotsiokul'turnye aspekty izucheniya russkoy novogodney otkrytki [Socio-cultural aspects of studying Russian New Year postcards]. *Gumanitarnyy vektor. Seriya: Filologiya, kul'turologiya, iskusstvovedeniye*. 2013. No. 1. Pp. 34–42.
2. Orekhova I.A., Trukhanova D.S. Metodicheskiye printsipy organizatsii zanyatiy po RKI s tseyu prodvizheniya russkogo yazyka [Methodological principles of organizing RKI classes with the goal of promoting the Russian language]. *Rossia v mire: Problemy i perspektivy razvitiia mezhdunarodnogo sotrudnichestva v gumanitarnoi i sotsial'noi sfere: Materialy VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moskva – Penza, 2020 [Russia in the world: problems and prospects for the development of international cooperation in the humanitarian and social spheres: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference. Moscow – Penza, 2020]. Pp. 107–118.
3. Miloserdova E.M., Samorodova T.V. "Russkiy klub" kak metod lingvokul'turnoy adaptatsii inostrannykh studentov v usloviyakh yazykovoy sredy ["Russian club" as a method of lingvocultural adaptation of foreign students in a language environment]. *Vestnik TGU*. 2021. No. 192. Pp. 50–58.
4. Egorkina Yu.E. Formirovaniye sotsiokul'turnoy kompetentsii inostrannykh uchashchikhsya na zanyatiyakh po RKI [Forming socio-cultural competence in foreign students during RKI classes]. Minsk, 2011. 44 pp.
5. Krylova N.V. Formirovaniye lingvokul'turnoy kompetentsii u studentov, obuchayushchikhsya russkomu yazyku kak inostrannomu, s ispol'zovaniyem tematikikh tekstov [Forming lingvocultural competence in students learning Russian as a foreign language using thematic texts]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Teoriya i praktika prepodavaniya inostrannykh yazykov*. 2017. No. 3. Pp. 85–95.
6. Trushkova E.A. Formirovaniye lingvokul'turnoy kompetentsii u studentov RKI cherez izucheniye russkikh novogodnikh traditsiy [Forming lingvocultural competence in RKI students through studying Russian New Year traditions]. *Russian Language and Culture*. 2020. No. 8. Pp. 67–79.
7. Yakovleva I.I. Metodika formirovaniya lingvokul'turnoy kompetentsii studentov RKI s ispol'zovaniem traditsionnykh prazdnikov [The methodology for forming lingvocultural competence in RKI students using traditional holidays]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2018. Vol. 6. No. 2. Pp. 45–53.
8. P'yao Lisyang. Formirovaniye kommunikativno-povedencheskikh parametrov lingvosotsiokul'turnoy kompetentsii: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of communicative and behavioral parameters of linguistic and sociocultural competence: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kommunikativno-povedencheskikh-parametrov-lingvosotsiokulturnoi-kompetentsii> (accessed December 27, 2024).
9. Dyakova T.S. Rol' kul'turnogo konteksta v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: issledovaniye i praktika [The role of cultural context in teaching Russian as a foreign language: research and practice]. *Russkiy yazyk za rubezhom*. 2019. No. 2. Pp. 34–42.
10. Kostina E.A. Ispol'zovanie autentichnykh materialov dlya razvitiya lingvokul'turnoy kompetentsii u studentov RKI [Using authentic materials to develop lingvocultural competence in RKI students]. *Sovremennyye tekhnologii v obrazovanii*. 2020. Vol. 13. No. 4. Pp. 25–30.

11. Vinogradova S.V. Realizatsiya lingvokul'turovedcheskogo aspekta obucheniya russkomu yazyku kak instrument sotsial'noy adaptatsii [Implementation of the lingvokulturological aspect of Russian language teaching as a tool for social adaptation]. *Sovremennyye tendentsii v prepodavanii i izuchenii russkogo iazyka kak inostrannogo: Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern trends in teaching and learning Russian as a foreign language: Proceedings of the international scientific and practical conference]. Moscow, 2022. Pp. 62–65.
12. Vinogradova S.V. Ispol'zovanie nekotorykh form vneauditorskoy raboty s inostrannymi studentami pri obuchenii RKI [Using some forms of extracurricular work with foreign students when teaching RKI]. *Vospitatel'nyy protsess v meditsinskom vuze: teoriya i praktika: Sbornik nauchnykh trudov po materialam Vserossiskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [The educational process in a medical university: theory and practice: A collection of scientific papers based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical conference with international participation]. Ivanovo, 2022. Pp. 28–30.
13. Agafonova L.N. Primenenie kul'turnykh elementov v prepodavanii RKI: novogodnyaya tematyka kak instrument motivatsii [The application of cultural elements in RFL teaching: the New Year theme as a motivation tool]. *Pedagogika i psikhologiya*. 2021. Vol. 24. No. 1. Pp. 112–120.
14. Zhdanova Yu.V. Rabota s kinotekstom na zanyatiyakh RKI v yaponskoy auditorii (iz opyta raboty v yapono-rossiyskom obshchestve druzhby Nichirokyo) [Working with a film text in RKI classes in a Japanese classroom (experience working in the Japan-Russia Friendship Society Nichirokyo)]. *Russkiy yazyk i literatura v prostranstve mirovoy kul'tury*. 2015. No. 6. Pp. 101–113.
15. Cherkes T.V., Fliantikova E.V. Rol' sotsiokul'turnogo komponenta pri formirovanii grammaticheskoy kompetentsii v RKI: metody i priemy organizatsii zanyatiya [The role of the sociocultural component in forming grammatical competence in RKI: methods and techniques for organizing a lesson]. *Theoretical & Applied Science*. 2018. No. 2. Pp. 99–110.
16. Balykhina T.M., Netyosina M.S., Khilkevich S.V. Grammaticheskyy trenazher kak sredstvo formirovaniya lingvokul'turnoy kompetentsii [The grammar trainer as a tool for forming lingvocultural competence]. Moscow, 2017. Pp. 65–75.
17. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*. 2020. P. 200.
18. Kramsch C. The Multilingual Subject. Oxford: Oxford University Press, 2009. P. 231.
19. Burmistrova T.A. Idiomaticheskiy potentsial leksém gorod i derevnya v sodержanii obucheniya RKI [The idiomatic potential of the lexemes city and village in RKI teaching content]. *Dovuzovskiy etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk i kultura*. 2021. No. 5. Pp. 134–144.
20. Aydzhanovich N., Ginich E. Lingvokul'turologicheskyy aspekt v uchebnike "Ni pukha ni pera!" [The lingvocultural aspect in the textbook "Ni pukha ni pera!"]. *XV Kongress MAPRIAL: Izbrannyye doklady. Otv. red. M.S. Shishkov* [XV MAPRIAL Congress: Selected reports. Ed. by M.S. Shishkov]. Saint Petersburg: MAPRIAL, 2024. Pp. 405–411. http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/22670/3971b_16.10.2024_Internet.pdf?sequence=1 (accessed 28.12.2024).
21. *InVideo AI*. <https://invideo.io/ru/sozdayte/ai-video-generator/> (accessed December 28, 2024).
22. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinityy kurs [Methods of teaching foreign languages: an advanced course]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2008. Pp. 92–109.
23. Popolzukhina E.P. Lingvodidakticheskyy potentsial zagadok v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [The linguodidactic potential of riddles in teaching Russian as a foreign language]. *Nauchnye issledovaniya v oblasti obrazovaniya*. 2018. No. 2. Pp. 112–118.
24. *Lingvostranyovedcheskiy Slovar' Rossiya*. https://ls.pushkininstitute.ru/storage/et/novgod_et_1/ (accessed December 27, 2024).
25. Labunets N.V., Ertner E.N. Natsional'no-gastronomicheskyye tsennosti v mezhkul'turnoy kommunikatsii: lingvostranyovedcheskiy podkhod [National gastronomic values in

intercultural communication: a cultural geography approach]. *XVII Vinogradovskie chteniya: Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [XVII Vinogradov Readings: Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference]. Ekaterinburg, 2021. Pp. 292–296.

26. *Persyanova S.G., Rostova E.G.* Formirovaniye professional'noy (lingvokul'turnoy) kompetentsii italyanskikh studentov-kul'turologov [Forming professional (lingvocultural) competence in Italian students of cultural studies]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019. No. 1. Pp. 45–56.

Информация об авторах

Екатерина Александровна Горлова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: egorlova13@rambler.ru

Марина Олеговна Полухина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: marinailyukhina@gmail.com

Information about the authors

Ekaterina A. Gorlova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor at the Department of Pedagogy, Intercultural Communication, and Russian as a Foreign Language, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: egorlova13@rambler.ru

Marina O. Polukhina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor at the Department of Pedagogy, Intercultural Communication, and Russian as a Foreign Language, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: marinailyukhina@gmail.com

УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИЕЙ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

© *В.В. Доброва*

Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 25.04.2025

Окончательный вариант 24.05.2025

■ Для цитирования: Доброва В.В. Управление педагогической ситуацией: практические аспекты // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 89-100. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.6>

Аннотация. Педагогическая ситуация рассматривается с позиций педагогического управления. Проведенное исследование имеет практическую ориентацию и направлено на систематизацию способов повышения эффективности управления педагогической ситуацией. Рассматриваются две основные стратегии педагогического менеджмента: предотвращение проблем до их возникновения и реагирование на них после их возникновения. Показано, что многие проблемы управления можно предотвратить, если обратить внимание на использование учебного пространства, установление правил поведения, правильное структурирование педагогических ситуаций и передачу информации, четкое изложение инструкций, а также донесение до учеников важности обучения и позитивного поведения.

Ключевые слова: педагогическая ситуация, педагогическое управление, педагогическое взаимодействие, педагогические условия.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

PEDAGOGICAL SITUATION MANAGEMENT: PRACTICAL ASPECTS

© *V.V. Dobrova*

Samara State Technical University
244, Molodogvardeyskaya str., Samara, 443100, Russian Federation

Original article submitted 25.04.2025

Revision submitted 24.05.2025

■ For citation: Dobrova V.V. Pedagogical situation management: practical aspects. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(2):89–100. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.6>

Abstract. The paper considers the pedagogical situation from the point of view of pedagogical management. The conducted research has a practical orientation and is aimed at systematising the ways of improving the effectiveness of pedagogical situation management. Two main strategies of pedagogical management are considered: preventing problems before they occur and reacting to them after they occur. It is shown that many management problems can be prevented by paying attention to the use of teaching space, establishing rules of behaviour, proper structuring of pedagogical situations, increased attention to transmitted information, clear presentation of instructions, and conveying to students the importance of learning and positive behaviour.

Keywords: pedagogical situation, pedagogical management, pedagogical interaction, pedagogical conditions.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Ежедневная педагогическая деятельность, по сути, носит управленческий характер. Системность образовательного процесса доказывает, что его эффективность зависит от правильности и своевременности управленческих решений педагога. Для педагога управление – это «планомерный, прогнозируемый и технологически обеспеченный процесс воздействия на управляемую систему с целью ее максимально эффективного функционирования путем создания условий для перехода в качественно новое состояние, способствующее достижению поставленных целей» [1, с. 34].

Все педагоги во все времена, готовясь к занятиям и выстраивая будущую карьеру, мечтали об идеальном занятии, но до сих пор остается открытым вопрос, что именно является идеальной учебной средой и что надо делать, чтобы воплотить мечту в реальность. Поскольку «единицей учебного и воспитательного процессов является педагогическая ситуация, понимаемая как процесс педагогического взаимодействия субъектов педагогической деятельности, в рамках которого решается единичная педагогическая задача по трансляции единицы, кванта культуры, в специально организованных педагогических условиях и пространственно-временном континууме» [2, с. 48; 3, с. 82], то представляется интересным и актуальным рассмотреть возможные идеи и способы эффективного управления педагогическими ситуациями.

Однако следует отметить, что ввиду зависимости педагогических ситуаций от таких факторов, как ее участники, задачи и педагогические условия, не все идеи и способы могут сработать в конкретных ситуациях. Часто стратегия, которая работает с одной группой учащихся в одно время, не работает с другой группой учащихся в других условиях, и т. д. Педагогам необходимо быть гибкими и иметь в своем распоряжении разнообразные педагогические инструменты, чтобы легко функционировать и соответствовать контексту и условиям, в которых они находятся.

Данное исследование имеет практическую ориентацию и направлено на систематизацию способов повышения эффективности управления педагогической ситуацией.

Обзор литературы

В теоретической литературе представлен довольно обширный материал, посвященный исследованию проблем управления в образовательном процессе.

По мнению В.А. Якунина, педагогические системы функционируют и развиваются не стихийно. Их эффективное функционирование и упорядоченность зависят от управления взаимодействием составных элементов образовательной системы. Это значит, что «всякое управление – это целенаправленная деятельность, которая характеризуется необходимостью перехода из одного качественного состояния в другое, более высокое» [4].

В зарубежной литературе эффективное управление описывается как создание позитивной учебной среды, поскольку этот термин привлекает внимание к совокупности видов деятельности, целей и ожиданий, а также к участникам образовательного процесса [5].

Процесс педагогического управления рассматривается с точки зрения составляющих его компонентов в работе Т.В. Левиной и В.А. Ивановой как состоящий из «постановки цели, информационного обеспечения (диагностирования

особенностей учащихся), формулировки задач в зависимости от цели и особенностей учащихся, проектирования, планирования деятельности по достижению цели (планирования содержания, методов, средств, форм), реализации проекта, контроля за ходом выполнения, корректировки и подведения итогов» [6]. В работе О.С. Анисимова [7] описывается 15 этапов конструирования и реализации педагогического управления, понимаемых как качественные уровни взаимодействия субъектов образовательного учреждения. Н.М. Яковлева и Н.О. Яковлева утверждают, что педагогическое управление строится «на основе деятельности педагога с учетом личностного субъект-субъектного взаимодействия с учащимся» [1, с. 36]. Поэтому управленческая деятельность педагога происходит на всех этапах образовательного процесса.

В настоящее время существует множество классификационных схем функционального состава управления, построенных на разных основаниях. В работах Ю.А. Конаржевского [8], В.А. Якунина [4] и других выделяются такие виды управленческой деятельности педагога, как постановка цели, планирование, организация, контроль, регулирование (или коррекция). Р.Х. Шакуров предлагает выделять целевые, социально-психологические и операционные функции [9]. По мнению В.П. Симонова, в деятельности педагога как менеджера учебно-воспитательного процесса можно выделить четыре функции: целевую (проектировочную), коммуникативную, организационную и результативную. «Педагогический менеджмент рассматривается как процесс, деятельностьная, динамическая система, которая находится в постоянном развитии, она не только управляется, но и самоуправляется, самосовершенствуется и саморазвивается под воздействиями и при участии менеджера-преподавателя» [10, с. 56].

В научной литературе и пособиях по педагогике можно встретить описание закономерностей в управлении педагогическим процессом. Сюда относятся «ступенчатый» характер педагогического процесса, зависимость эффективности педагогического воздействия от характера управленческих воздействий, зависимость продуктивности педагогического процесса от действия внутренних и внешних стимулов учебно-воспитательной деятельности. «Учет закономерностей обеспечивает стабильность и результативность осуществления педагогического управления образовательным процессом в любом учреждении и с любым контингентом обучаемых» [1, с. 44].

Проведенный анализ исследований, посвященных теме педагогического управления, показал, что это сложное и многоаспектное педагогическое явление, которое значительно влияет на образовательный процесс, его организацию и результат. Однако изучение управления педагогическими процессами требует дальнейшей детальной разработки с целью совершенствования содержания и технологий, а также в практическом аспекте.

Материалы и методы

Выбор методов исследования обусловлен спецификой проведенной работы. В исследовании использованы следующие методы: метод наблюдения; анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, в том числе комплексный анализ как метод обработки содержания научных текстов; контент-анализ; анализ прошлого и современного опыта образовательной деятельности педагогов.

Результаты исследования

Чтобы педагогический процесс «заработал», «пришел в движение», необходим такой компонент, как управление. «Педагогическое управление есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели» [6, с. 15].

Управление педагогической ситуацией – это поведение учителя, которое способствует обучению [11]. Очевидно, что управление имеет большое значение, поскольку это нечто большее, чем просто поддержание дисциплины, регулирование настроений в учебной группе, исправление ошибок и т. д. Управление педагогической ситуацией – это координация целого набора и последовательностей действий с целью более продуктивного и легкого достижения педагогических целей.

Управление учебной средой – это и главная обязанность, и постоянная забота всех педагогов, даже имеющих многолетний опыт работы [12]. Этому есть несколько причин.

Во-первых, в классе одновременно происходят различные процессы, даже если обучающиеся выполняют одно общее задание. Например, двадцать пять учеников работают над листом с математическими задачами. Но если посмотреть внимательно, то можно увидеть, что несколько человек застряли на определенной задаче (причем по разным причинам), еще несколько человек решили только первую задачу и тихонько болтают друг с другом (вместо того чтобы продолжать работу), другие закончили и размышляют, что делать дальше. В каждый момент времени каждому ученику нужно что-то свое – разная информация, разные подсказки, разные виды поощрения. Такое разнообразие увеличивается, если педагог намеренно поручает несколько видов деятельности разным группам или отдельным ученикам (например, если одни учащиеся выполняют задание по чтению, а другие – по математике).

Во-вторых, педагог не может предсказать все, что произойдет в педагогической ситуации. Хорошо спланированная педагогическая ситуация может провалиться или занять меньше времени, чем ожидалось, что-то может пойти не так (неожиданная пожарная тревога, неработающий компьютер, визит директора и другое), и педагогу придется импровизировать, чтобы решить поставленные педагогические задачи. С другой стороны, незапланированный момент может стать настолько удачным, что заставит педагога отказаться от прежних планов и следовать за ходом событий.

В-третьих, учащиеся формируют мнения и представления о том, что и как им надо учить, не всегда в соответствии с мнением учителя. Например, то, что задумал педагог как поощрение для застенчивого ученика, может показаться самому учащемуся принуждением. А энергичный, общительный одноклассник, наблюдающий за попытками мотивировать застенчивого ученика, может подумать, что учитель не замечает или игнорирует других учащихся. Разница в восприятии и мнениях может привести к неожиданностям и в ответах учеников, и в стиле их обучения.

Проблема успешного управления педагогической ситуацией, создания и поддержания позитивной учебной среды является достаточно серьезной. Представляется актуальным рассмотреть несколько практических путей повышения эффективности управления педагогической ситуацией, таких как

предотвращение возникновения проблем управления, повышение мотивации учащихся к обучению (эти способы включают в себя идеи по организации учебного пространства, установлению процедур и правил и т. д.), переориентация учащихся и т. д.

Предотвращение проблем управления путем сосредоточения внимания учащихся на обучении легче всего провести на подготовительном этапе, еще до начала педагогической ситуации. Так, например, учитель может заранее организовать учебное пространство таким образом, чтобы оно помогало ученикам максимально сосредоточиться на учебных задачах и сводило к минимуму возможность отвлекаться [13]. Еще до начала педагогической ситуации можно решить проблемы с работой компьютеров, расстановкой мебели, подготовкой и размещением наглядного материала и т. д.

Установление правил совместной работы подразумевает конкретные способы выполнения общих, повторяющихся задач или действий, а также нормы поведения. «Для осуществления того или иного процесса необходимо четко определиться с обязанностями и правами каждого субъекта деятельности, который должен нести ответственность за результаты своей работы и знать последствия ее невыполнения» [1, с. 37]: например, работа с опоздавшими учениками или привлечение внимания учителя во время спокойной работы (поднять руку и подождать). Правила совместной работы служат в основном практической цели – обеспечить непрерывное и эффективное выполнение действий и задач. Это важно, потому что действия многих учащихся в педагогической ситуации должны быть скоординированы в условиях ограниченного времени и пространства. К тому же установление правил направлено на то, чтобы побудить учеников ответственно относиться к учебе и проявлять уважение друг к другу. Такие правила могут быть различными, но большинство экспертов в области образования рекомендуют свести количество правил к минимуму, чтобы их было легче запомнить [14]. При этом они должны быть сформулированы в позитивных терминах («Делай А...») – стратегия, которая подчеркивает и разъясняет, что учащиеся должны делать, а чего избегать.

Лучший способ предотвращения проблем управления педагогической ситуацией – это поддержание темпа и структурирование активностей в ситуации. Эта цель зависит от четырех основных стратегий:

- 1) отбор содержания;
- 2) выбор заданий или видов деятельности соответствующего для учеников уровня сложности;
- 3) обеспечение понятной структуры и ясности в отношении того, что должны сделать учащиеся;
- 4) контролирование протекания ситуации и взаимодействия учащихся.

Каждая стратегия ставит перед педагогом особые задачи, но в то же время открывает возможности для помощи учащимся в обучении.

Отбор содержания образования обеспечивает его информационную основу. Максимальная полнота и предметная конкретность информации, ее оптимальная организация во времени создают условия эффективного функционирования не только отдельных компонентов, но и всей системы педагогического управления. Содержание образования рассматривают как «совокупность знаний о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой

деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности и ее объектам» [1, с. 36]. Тогда с точки зрения педагогического управления отбор содержания должен основываться на трансляции культуры.

Передаваемая обучающемуся информация должна транслировать ему необходимые знания, умения, навыки, формировать качества личности, прививать нормы поведения и т. д. Процесс передачи информации осуществляется при этом как при взаимодействии педагога и ученика, так и между учащимися. Управленческая роль педагога в таких взаимодействиях состоит прежде всего в мониторинге качества информации. Если передаваемая информация лежит в основе образовательного процесса, но при этом не является качественной, то процесс обучения становится неуправляемым. Поэтому используемая информация должна быть выверена с позиций ценностей и смыслов, семантически и стилистически обработана, оценена и дозирована с учетом способностей усвоения и взаимообмена между всеми участниками образовательного процесса.

Не только качество информации нуждается в постоянной проверке, но и ее количество. Выбор заданий соответствующего для учеников уровня сложности связан с тем, что ученики с наибольшей вероятностью будут вовлечены в процесс обучения, если задания имеют умеренную степень сложности, не являются слишком легкими и не слишком трудными, а значит, выглядят нескучными и понятными [15]. Однако найти правильный уровень сложности может быть непросто, если у педагога нет опыта преподавания или если ученики для него новые и их способности неизвестны. Независимо от степени знакомства члены любой учебной группы, скорее всего, обладают различными навыками и подготовленностью, что затрудняет задачу определения подходящего уровня сложности. Общая стратегия решения таких проблем заключается в том, что начинать следует с относительно простых и знакомых заданий. Затем постепенно вводить более сложный материал. Следование этой стратегии дает учителю возможность наблюдать и диагностировать потребности учеников в обучении, прежде чем корректировать содержание, а также дает ученикам возможность сориентироваться в ожиданиях учителя, стиле преподавания и теме занятия. На более поздних этапах учащиеся лучше справляются с более сложными заданиями [16]. Этот принцип помогает и при выполнении практических учебных заданий – таких, которые напоминают реальную деятельность, например научиться водить автомобиль или готовить еду, и которые представляют собой множество сложных задач одновременно. Но даже в этих случаях полезно сначала выделить самые простые подзадачи и сосредоточиться на них (таких как, например, «вставить ключ в замок зажигания»), и только потом переходить к более сложным задачам.

Последовательность выстраивания заданий – это лишь частичное решение проблемы поиска оптимального «уровня» сложности. Основная задача педагога состоит в том, чтобы индивидуализировать или полностью дифференцировать обучение: адаптировать его не только к классу как группе, но и к устойчивым различиям между членами учебной группы. Очевидно, что один из способов решения этой задачи – планировать различное содержание или виды деятельности для разных учеников или групп учеников. Пока одна группа работает над заданием А, другая группа работает над заданием Б; например, одна группа работает над относительно легкими математическими

задачами, а другая – над более трудными. Дифференциация обучения, безусловно, усложняет работу учителя, делая ее многозадачной.

Желание студентов получить ясное и подробное объяснение заданий особенно часто возникает при выполнении заданий, которые по своей природе являются открытыми, таких как сочинения, эссе, проекты или творческие работы. Например, простое указание «написать сочинение на тему» звучит довольно неопределенно. Если бы учитель дал задание ученикам, отметив, какие вопросы должны затрагиваться в сочинении или какие части содержаться, какой должна быть его длина или стиль [17], это облегчило и ускорило бы работу над заданием. Все учащиеся разные, кому-то нужна большая ясность: например, ученики с определенными трудностями в обучении часто добиваются лучших результатов и не отвлекаются от работы, если им были даны четкие и подробные инструкции к заданию [18]. Однако перед учителем стоит задача удовлетворить потребность учеников в ясности и четкости, при этом не делая слишком конкретных и подробных указаний, чтобы ученики могли думать самостоятельно и проявлять инициативу. В качестве примера можно привести случай, когда учитель дает «четкие» инструкции по написанию сочинения, не только сообщая, какие темы или вопросы нужно осветить, но и приводя список цитат, которые надо использовать. Такая конкретика снижает образовательную ценность задания. В идеале объяснение структуры задания должно быть достаточным, чтобы задать учащимся направление и стимулировать самостоятельный поиск.

Контролирование протекания ситуации и взаимодействия учащихся связано с процессом взаимодействия двух подсистем управления: коммуникации между учеником и предметами, при которой педагогическое управление сводится к использованию и развитию интеллектуального потенциала готового к принятию информации обучаемого, и коммуникации между людьми, при которой педагогическое управление состоит «в согласовании систем кодификации и декодификации участников коммуникационного педагогического взаимодействия» [1, с. 38]. При этом управленческие решения педагога предполагают оценку их воздействия на учащихся, проектирование трансформации в когнитивном мире и поступках обучаемых, отслеживание изменения во взаимоотношениях учащихся и т. д.

Педагогические ситуации часто полны отвлекающих факторов и «потерянного» времени. В такие моменты ученики начинают скучать, плохо себя вести и т. д. Для минимизации подобных проблем необходимы две стратегии, одну из которых реализовать проще, чем другую. Более простая стратегия заключается в том, чтобы учителю заранее подготовить материалы, – это должно свести к минимуму время, необходимое для их поиска. Более сложная стратегия заключается в том, чтобы научить учеников управлять своим поведением самостоятельно [19]. Например, если учащиеся слишком громко разговаривают во время случившейся паузы, то учитель может обсудить с ними, что является подходящим уровнем количества разговоров и как необходимо за этим следить. Смысл этой тактики состоит в том, чтобы привить ученикам ответственность за поведение и тем самым уменьшить необходимость контроля со стороны педагога. Разумеется, ни одна из этих идей не означает, что учитель должен полностью отказаться от наблюдения за поведением учеников.

Педагогу все равно придется замечать, когда кто-то говорит слишком громко, заканчивает выполнение задания слишком рано или продолжает его слишком долго, придется делать некоторые замечания, напоминать о правилах и тайминге, но количество этой работы уменьшится.

Управление педагогической ситуацией во многом заключается в обеспечении непрерывной работы учащихся или плавном протекании ситуации. Проблема состоит в том, что в реальности никогда не происходит только одно событие, даже если формально запланировано только одно мероприятие. Например, все должны присутствовать на обсуждении определенной темы; однако в каждый момент времени ученики будут действовать по-разному: одни могут слушать и вносить свои комментарии, другие – планировать, что они хотят сказать дальше, и игнорировать выступающих ораторов; третьи – размышлять о том, что сказал предыдущий ученик, а четвертые – думать о не связанных с ситуацией вещах. Все становится еще сложнее, если учитель намеренно планирует несколько видов деятельности: в этом случае некоторые ученики могут взаимодействовать, например, с учителем, в то время как другие – работать в группе без присмотра или работать самостоятельно в другой части комнаты. Поэтому возникает вопрос, как учителю обеспечить плавное протекание ситуации в условиях такого разнообразия. Частая ошибка начинающих учителей в таких многогранных ситуациях – уделять слишком много внимания какому-то одному виду деятельности или малой группе в ущерб тому, чтобы замечать все остальные и реагировать на них. Лучшее решение, хотя и сложное, – это осознанное присутствие [20]. Осознанное присутствие не означает, что педагог одинаково внимательно следит за всем и всеми одновременно, но он осознает все происходящее вокруг в определенной степени. Например, в определенный момент учитель может сосредоточиться на помощи студенту, но каким-то уголком сознания он также замечает, что в другом конце комнаты начался разговор. Исследования показали, что опытные учителя гораздо чаще проявляют внимательность, чем неопытные, и что эти качества связаны с успешным педагогическим управлением [21]. Умение расширять внимание растет со временем и практикой.

Обсуждение и заключение

Образовательный процесс – это целостная педагогическая система, и грамотное управление им требует системного подхода. Однако следует помнить, что процесс образования – это не сумма или набор каких-то последовательных элементов, а целенаправленная учебно-воспитательная деятельность, что он не только управляется «извне», но и может «самоуправляться изнутри». Управлять познавательным и самообразовательным процессом – это значит, в первую очередь, направлять, помогать, поправлять на основе четкого планирования, организации и контроля этого процесса в целом.

Проведенный анализ показал, что вопросы управления образовательной системой и педагогической ситуацией являются важными, сложными и заслуживают серьезного внимания. Две основные черты педагогического менеджмента: предотвращение проблем до их возникновения и реагирование на них после их возникновения. Многие проблемы управления можно предотвратить, если обратить внимание на то, как используется учебное пространство,

установить правила поведения, правильно структурировать педагогические ситуации, а также донести до учеников важность обучения и позитивного поведения. Существует несколько стратегий, которые могут уменьшить или устранить проблемы педагогического управления, и их выбор зависит от характера проблемы. Какую бы тактику ни использовал учитель, важно помнить о ее конечной цели: сделать обучение продуктивным и эффективным. Эффективное педагогическое управление – это не самоцель, а средство создания ситуации, в которой происходит обучение, и ученики мотивированы. Управление должно служить образованию.

Список литературы

1. Яковлева Н.М., Яковлева Н.О. Педагогическое управление: сущность, значение и содержание // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 4. – С. 34–44.
2. Доброва В.В. Роль концепта «педагогическая ситуация» в терминологическом строе наук об образовании: междисциплинарный анализ // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1. – С. 39–50.
3. Dobrova V.V. On one type of pedagogical situations: classification and practical aspects. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 77–86. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.6.
4. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.
5. Jones V., Jones L. *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. 6th edition. Boston: Allyn & Bacon. 2006. 231 p.
6. Левина Т.В., Иванова В.А. Психология и педагогика. – Красноярск, 2008 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/psi-ped/index.html (дата обращения: 03.12.2024).
7. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М.: Экономика, 1981. – 351 с.
8. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 222 с.
9. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
10. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – М.: Высшее образование; Юрайт, 2000. – 357 с.
11. *Classroom management*. Washington: Peace Corp. 2021. 321 p.
12. Good T., Brophy J. *Looking in classrooms*. Boston: Allyn & Bacon. 2002. 129 p.
13. Seifert K., Sutton R. *Educational Psychology*. Second Edition. Global text, 2009. 376 p.
14. Brophy J. *Motivating students to learn*. 2nd edition. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2004. 233 p.
15. Britt T. Effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance. *Motivation and Emotion*. 2005. No. 29 (3). Pp. 189–202.
16. Van Meerionboer J., Kirschner P., Kester L. Taking the cognitive load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*. 2005. No. 38 (1). Pp. 5–13.
17. Chesebro J. Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*. 2003. No. 52 (2). Pp. 135–147.
18. Marks L. Instructional management tips for teachers of students with autism-spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*. 2003. No. 35 (4). Pp. 50–54.
19. Marzano R., Marzano J. The key to classroom management. *Educational Leadership*. 2004. No. 62. Pp. 2–7.

20. Kounin J. Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970. 254 p.
21. Emmer E., Stough L. Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*. 2001. No. 36 (2). Pp. 103–112.

References

1. Yakovleva N.M., Yakovleva N.O. Pedagogicheskoye upravleniye: ceschnost', znacheniiye i sodержaniye [Pedagogical management: essence, meaning and content]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionniy aspekt*. 2011. No. 4. Pp. 34–44.
2. Dobrova V.V. Rol' koncepta "pedagogicheskaya situatsiya" v terminologicheskoye stroye nauk ob obrazovanii: mezhdisciplinarniy analiz [Place of "pedagogical situation" concept in the educational terminology: cross-disciplinary analysis]. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023. No. 1. Pp. 39–50.
3. Dobrova V.V. On one type of pedagogical situations: classification and practical aspects. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 77–86. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.6.
4. Yakunin V.A. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Saint Petersburg: Polius Publ., 1998. 639 p.
5. Jones V., Jones L. Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems. 6th edition. Boston: Allyn & Bacon. 2006. 231 p.
6. Levina T.V., Ivanova V.A. Psihologiya i pedagogika [Psychology and Pedagogics]. Krasnoyarsk. 2008. http://www.kgau.ru/distance/mf_01/psi-ped/index.html (Accessed December 03, 2024).
7. Anisimov O.S. Novoye upravlencheskoye myshleniye: suschnost' i puti formirovaniya [New managerial cognition: essence and formation ways]. Moscow: Ekonomika Publ., 1981. 351 p.
8. Konarzhevskiy Y.A. Menedzhment i shkolnoye upravleniye [Management and school management]. Moscow: Tsentr "Pedagogicheskiiy poisk", 2002. 222 p.
9. Shakurov R.H. Socialno-psihologicheskiiye osnovy upravleniya: rukovoditel' i pedagogicheskiiy kollektiv [Social and psychological basis of management: director and pedagogical staff]. M.: Prosvescheniye Publ., 1990. 208 p.
10. Simonov V.P. Pedagogicheskiiy menedzhment. Nou-hau v obrazovanii [Pedagogical management. Know how in education]. Moscow: Vyssheye obrazovaniye Publ.; Yurayt Publ., 2000. 357 p.
11. Classroom management. Washington: Peace Corp. 2021. 321 p.
12. Good T., Brophy J. Looking in classrooms. Boston: Allyn & Bacon. 2002. 129 p.
13. Seifert K., Sutton R. Educational Psychology. Second Edition. Global text, 2009. 376 p.
14. Brophy J. Motivating students to learn. 2nd edition. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2004. 233 p.
15. Britt T. Effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance. *Motivation and Emotion*. 2005. No. 29 (3). Pp. 189–202.
16. Van Meerionboer J., Kirschner P., Kester L. Taking the cognitive load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*. 2005. No. 38 (1). Pp. 5–13.
17. Chesebro J. Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*. 2003. No. 52 (2). Pp. 135–147.
18. Marks L. Instructional management tips for teachers of students with autism-spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*. 2003. No. 35 (4). Pp. 50–54.
19. Marzano R., Marzano J. The key to classroom management. *Educational Leadership*. 2004. No. 62. Pp. 2–7.

20. *Kounin J.* Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970. 254 p.
21. *Emmer E., Stough L.* Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*. 2001. No. 36 (2). Pp. 103–112.

Информация об авторе

Виктория Вадимовна Доброва, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: victoria_dob@mail.ru
ORCID 0000-0002-3037-4797

Information about the author

Victoria V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: victoria_dob@mail.ru
ORCID 0000-0002-3037-4797

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПЕРСПЕКТИВА: МНЕНИЕ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ ОБ ИНДОНЕЗИЙСКОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЯХ

© *Й. Прихатин*

Университет Панкасакти Тегал

Джи. Халмахера КМ. 1 Тегал, Центральная Ява, Индонезия, 52121

Поступила в редакцию 13.04.2025

Окончательный вариант 24.05.2025

■ Для цитирования: Прихатин Й., Межкультурная перспектива: мнение российских студентов об индонезийском преподавателе английского языка на онлайн-занятиях // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 101-112. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.7>

Аннотация. Глобализация образования и расширение онлайн-обучения усилили межкультурные контакты, особенно в обучении английскому языку. В данном исследовании изучается мнение российских студентов об индонезийских преподавателях английского языка на онлайн-занятиях для понимания, как культурные, лингвистические и педагогические аспекты взаимодействуют в виртуальных средах. Используя качественный метод исследования кейса, были собраны данные через форму онлайн-наблюдения и полуструктурированные интервью с российскими студентами университетов, обучающимися на онлайн-курсах английского языка, проводимых индонезийским преподавателем. Результаты показывают, что обучающиеся в значительной степени ценили коммуникативный и ориентированный на студента подход учителя, который отклонялся от их обычных ожиданий относительно взаимодействия в рамках занятия. Однако также были выявлены проблемы с языковой подготовкой, технологической адаптивностью и культурными заблуждениями. В обсуждении подчеркивается, что эффективное онлайн-обучение английскому языку в межкультурных условиях требует не только языковой компетентности, но и культурной осведомленности и адаптируемых методик преподавания. Использование образовательных технологий показало, что оно увеличивает вовлеченность и автономию, однако его успех зависит от способности преподавателя учитывать разные потребности студентов. Подчеркивается необходимость формирования межкультурной компетентности у преподавателей английского языка для создания инклюзивных и эффективных онлайн-учебных сред. Эти выводы имеют значение для подготовки преподавателей и разработки учебных программ в условиях международной образовательной среды.

Ключевые слова: межкультурная осведомленность, адаптивная педагогика, образовательные технологии, восприятие студентов.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

CROSS CULTURAL PERSPECTIVE: RUSSIAN STUDENTS' VIEWS ON INDONESIAN ENGLISH TEACHER IN ONLINE CLASS

© *Y. Prihatin*

Universitas Pancasakti Tegal
Jl. Halmahara Km.1 Tegal, Central Java Indonesia

Original article submitted 13.04.2025

Revision submitted 24.05.2025

■ For citation: Prihatin Y. Cross cultural perspective: Russian students' views on Indonesian English teacher in online class. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(2):101–112. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.7>

Abstract. The globalization of education and the expansion of online learning have heightened cross-cultural contacts, particularly in English language instruction. This study investigates Russian students' impressions of Indonesian English teachers in online classes, with the aim of better understanding how cultural, linguistic, and pedagogical aspects interact in virtual environments. Using a qualitative case study technique, data were gathered through semi-structured interviews and an online observation form with Russian university students enrolled in online English classes taught by an Indonesian instructor. The findings show that students largely valued the teacher's communicative and student-centered approach, which deviated from their typical expectations of authority and classroom interaction. However, issues with language proficiency, technological adaptability, and cultural misconceptions were also identified. The discussion underlines that effective online English education in cross-cultural settings necessitates not only linguistic competency but also cultural awareness and adaptable instructional tactics. The use of educational technology has been shown to increase engagement and autonomy, however its success is dependent on the teacher's ability to handle students' different requirements. The study emphasizes the necessity of building cross-cultural competence in English teachers in order to foster inclusive and effective online learning settings. These findings have significance for teacher education and curriculum development in an increasingly international educational environment.

Keywords: intercultural awareness, adaptive pedagogy, educational technology, student perceptions.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Introduction

The globalization of education has resulted in an increase in cross-cultural interactions in the classroom, notably in the field of foreign language learning. As a worldwide lingua franca, English is taught and learnt in a variety of cultural contexts, frequently including educators and students from different nationalities. This tendency is especially evident in online learning environments, where geographical barriers are reduced and students from all over the world can connect with teachers from all over the world. Against this context, understanding students' cross-cultural perspectives becomes critical, especially when investigating the experiences of Russian students learning English from an Indonesian teacher in online classes.

The efficacy of English language training in non-English-speaking nations is influenced by a complex interaction of linguistic, cultural, and educational factors. English is widely regarded in Russia as a critical ability for academic and professional success, although students frequently experience language proficiency and motivational obstacles. The use of English as a medium of instruction (EMI) in Russian universities has been found to encourage internationalization and the development of advanced language abilities, but it also creates challenges for students who lack sufficient English ability [1].

Similarly, in Indonesia, English is taught as a foreign language and is regarded as essential for global engagement. Indonesian English teachers frequently bring distinct pedagogical techniques informed by their cultural and educational backgrounds. According to research, online learning in Indonesia during the COVID-19 pandemic necessitated significant adaptation on the part of both teachers and students, with success dependent on technological readiness, instructional strategies, and collaborative support from various stakeholders. Indonesian teachers have faced problems in terms of technological access, student engagement, and the integration of national curricular standards in the virtual classroom.

The interaction of Russian students and Indonesian English professors in online sessions thus provides a fertile ground for cross-cultural investigation. Teaching style, communication strategies, and cultural expectations surrounding authority and classroom interaction all influence how Russian students perceive Indonesian teachers. For example, Russian students may be accustomed to specific forms of teacher-student relations and may need to adjust to Indonesian teachers' more collaborative or student-centered techniques. Language and cultural awareness are both important in molding the learning experience since teachers must be sensitive to students' linguistic backgrounds and cultural norms in order to develop effective communication and engagement [2].

The function of educational technology complicates and enriches the cross-cultural exchange. Recent comparative studies have shown that both Russian and Indonesian students benefit from the use of educational technology, which make language learning more dynamic, engaging, and accessible. Tools like video conferencing, online discussion forums, and multimedia materials provide students more autonomy and control over their learning while also allowing them to communicate with teachers and peers from other cultural backgrounds. However, the usefulness of these technologies is dependent on their careful deployment and the competence of teachers to address their students' individual needs [3].

The interaction of cross-cultural viewpoints and online English language teaching has become a major focus of current educational research, particularly as global mobility

and digital connectivity broaden classroom diversity. English Language Teaching (ELT) in non-native settings, such as Russia and Indonesia, exposes significant disparities in pedagogical approaches, student expectations, and cultural attitudes toward language learning. Andini et al. emphasize that, while English is a global lingua franca, the techniques and challenges of teaching it differ greatly between countries. For example, Russian students frequently concentrate regulated grammar and precision, but Indonesian schools may value communicative competency and adaptability, reflecting broader cultural attitudes about education and authority [4].

The transition to internet platforms has complicated and enhanced these processes. Online education breaks down geographical barriers, allowing students and teachers from diverse cultural backgrounds to engage more freely [5]. Increased mobility creates both opportunities and disadvantages. On the one hand, it promotes intercultural communication, critical thinking, and exposure to other ideas; on the other, it poses challenges such as language hurdles, cultural misconceptions, and differing educational norms. To build inclusive, effective online classrooms, educators must develop cross-cultural competency, which includes awareness and sensitivity to students' cultural backgrounds [6].

Research on cross-cultural collaborative online learning emphasizes the significance of purposeful instructional design. Kumi-Yeboah discovered that tactics such as group work, cultural awareness exercises, and the incorporation of global content into curricula help foster intercultural interaction and participation. Consistent communication, feedback, and the use of various digital tools (e.g., discussion forums, video conferencing) are critical for establishing a feeling of community and facilitating knowledge construction across cultures [7]. These findings are consistent with research on Indonesian EFL teachers, which emphasizes the importance of developing intercultural communicative competence (ICC) in addition to language skills [6]. Teachers are expected to assist students in becoming "intercultural English users", capable of effectively speaking with both native and non-native speakers from diverse backgrounds [4].

Despite these advancements, difficulties persist. Language obstacles, technology inequities, and varying expectations for classroom participation can all impede effective communication and learning [6, 7]. Cross-cultural online education, when managed intelligently, can lead to improved learning experiences, increased mutual understanding, and the development of skills required in a globalized environment [4].

In conclusion, the study of Russian students' perceptions of Indonesian English professor in online classes provides important insights into the dynamics of cross-cultural education in the digital age. Understanding these viewpoints will be critical for establishing successful pedagogical practices that transcend cultural divides and improve language education quality around the world as online learning grows.

Literature review

The transition to online education, which was expedited during the COVID-19 epidemic, necessitated higher education institutions developing and refining online classroom monitoring techniques to assure teaching quality and student participation. This shift demonstrated the limitations of merely transferring existing face-to-face observation tools to virtual classrooms, highlighting the necessity for new, context-specific instruments [8].

The Significance of Student Perception in Online English Classes. Students' perceptions have a significant impact on the efficacy of online English programs because they influence their motivation, engagement, and learning outcomes. Positive impressions of online learning settings, including the teacher's role and the learning platform, can increase students' willingness to participate and persevere in language learning despite obstacles [9]. Students who perceive online English classes as accessible, flexible, and participatory are more likely to establish positive attitudes toward learning, which leads to improved academic achievement and language acquisition.

Research conducted during the COVID-19 epidemic shows that students' perceptions of online English teaching are influenced by aspects such as the teacher's ability to use technology effectively, the clarity of instruction, and the level of contact provided. For example, university students enjoyed synchronous audio and video learning approaches that enabled real-time collaboration, which helped reduce feelings of isolation and disengagement that are typical in online environments [10]. This demonstrates that students' perceptions of how well teachers allow contact and communication are critical to successful online English learning.

Furthermore, students' perceptions of the utility and usability of online learning tools influence their acceptance and continuous usage of these platforms. According to studies conducted in secondary schools, students who evaluated online English learning as easy to access and beneficial were more likely to continue virtual learning even after returning to physical classes [9].

Students' perceptions affect self-regulation and autonomy in online English learning. Positive impressions help students to take the initiative, manage their learning time effectively, and make use of available resources, all of which are important skills in virtual learning settings [11]. Understanding students' perspectives on online English lessons enables educators to develop better student-centered approaches that match learners' needs and preferences.

Importance of Cross-Cultural Competence in ELT. Cross-cultural competency is essential in English language instruction, especially in settings where teachers and students originate from diverse cultural backgrounds. In Indonesia, integrating cultural understanding into ELT is regarded as critical for improving students' communicative ability and reducing misconceptions [12]. This viewpoint supports the idea that Indonesian English teachers must be culturally conscious and adjust their teaching methods to match the varied cultural expectations of their students, especially Russian learners, in order to provide better learning experiences in online classrooms.

Research on foreign teaching practicums for Indonesian pre-service English teachers suggests that exposure to varied cultural and educational contexts improves instructors' adaptability, pedagogical abilities, and cultural sensitivity [13]. These experiences help teachers overcome cultural barriers and improve teaching effectiveness. Such cross-cultural experiences for Indonesian teachers teaching online Russian students may have a favorable impact on their teaching tactics and responsiveness to students' cultural and linguistic needs, altering students' views and learning outcomes.

Both Indonesian and foreign ELT frameworks place an emphasis on instructor attitudes and interaction methods. Positive instructor attitudes, patience, and engaging teaching techniques have been associated with higher student motivation

and satisfaction [14, 15]. These interpersonal aspects are likely to influence Russian students' perceptions of Indonesian English professors in online sessions, which may reinforce or reduce cultural barriers. Understanding how these dynamics play out in online cross-cultural classrooms is critical for designing effective teaching approaches that appeal to a varied range of student populations.

Developing Observation Tool for Online Setting. Recent study emphasizes the significance of tailoring observation forms to the specific requirements of online instruction. Tabrizi et al. conducted a qualitative study and identified eight essential components for effective online classroom observation: instructional design and delivery, technology integration, student engagement and interaction, professional development and support, feedback provision, student learning assessment, inclusive practices, and instructor presence and support. These features highlight the intricate interplay between pedagogy and technology in virtual contexts, underlining that effective education necessitates more than just information delivery; it also necessitates active participation and technological skill [8].

The design and validation of observation techniques has gotten more sophisticated. Sulistiyo et al. [16] created an online observation procedure based on the AID (Analysis, Identification, Design) paradigm, which includes not only the teaching process but also student engagement and the dependability of digital platforms. Their procedure involves in-depth observations of lesson opening, core subject delivery, classroom management, assessment practices, and technology use, with a particular emphasis on student participation at each level. The researchers verified their methodology using peer and self-evaluation to ensure that it appropriately reflects the realities of online teaching and learning [16].

Impact of Observation on Teaching and Learning. Systematic reviews give additional evidence of the effectiveness of observation-based feedback in improving teaching methods and student outcomes. In a survey of over 600 studies, Robinson et al. found five important methods that influence student performance in online higher education: engagement, collaboration, beliefs, knowledge, and the application of knowledge/practice. The analysis discovered that successful online observation techniques help instructors identify strengths and weaknesses in these areas, guiding them toward evidence-based improvements. Practices such as literature circles, inventive student grouping, and continuous feedback have been demonstrated to improve virtual engagement and learning [17].

One distinguishing element of this observation is its emphasis on practical input. The introduction of a distinct section for recommendations enables observers to go beyond simply grading and make constructive comments targeted to the instructor's individual requirements. This is consistent with best practices highlighted in the literature, which emphasize the value of formative feedback in promoting professional development and reflective teaching. By giving specific recommendations, the observation process becomes a developmental tool rather than a summative judgment, assisting instructors in making significant improvements to their online teaching techniques [16, 18].

Furthermore, the form's versatility to different online platforms and course themes makes it useful in a variety of instructional environments. By requesting observers to record the platform and topic, the form acknowledges the impact of technical and disciplinary context on teaching effectiveness. This adaptability

is critical since research has shown that online education is not a one-size-fits-all undertaking; effective observation must account for the distinct obstacles and opportunities given by various digital settings and topic matters [8]. As online education evolves, comprehensive and flexible monitoring techniques will become increasingly important for maintaining excellent teaching and learning standards.

Despite these advancements, difficulties persist. Ensuring the validity and reliability of observation tools across disciplines and cultural contexts is an ongoing challenge. To remain relevant, observation criteria must be updated on a continuous basis due to the rapid advancement of educational technology [18].

Materials and methods

This study adopts a qualitative descriptive technique to investigate Russian students' attitudes toward Indonesian English professors in an online classroom setting. The study attempts to explore the intricate cross-cultural processes that impact student experiences and perceptions through direct classroom observations and student feedback. This methodology is ideal for capturing the complexities of intercultural interactions in educational settings because it allows for detailed study of participant answers, classroom behaviors, and contextual factors [19].

The study used a case study approach, concentrating on a single online English language lesson offered by an Indonesian instructor to a group of Russian university students. Case study approach is very useful for investigating current phenomena in real-world contexts, especially when the distinction between the phenomenon and the context is unclear [20]. By focusing on a single classroom, the study provides a detailed account of cross-cultural teaching and learning processes, as well as student subjective experiences.

The participants in this study are eight Russian university students participating in an online English language course, as seen in the classroom observation data. All students have completed at least one full semester of online classes with an Indonesian instructor. Purposive sampling was utilized to guarantee that participants received enough exposure to the teaching style and classroom setting to provide informed feedback [22].

Data were gathered from two primary sources: (1) an online classroom observation form, and (2) open-ended written feedback from students. The observation form, which was adapted from established classroom observation tools [23], asked students to rate the instructor's performance on a four-point Likert scale (4 = Exceeds Expectations, 1 = Unsatisfactory). Students were also allowed to make open-ended recommendations and comments about the instructor's performance and the overall class experience.

The format of online classroom observation forms is critical in standardizing evaluations and providing detailed feedback to instructors. The form used in this study shows a comprehensive approach, with an emphasis on essential domains such as planning and preparation, classroom management, instruction, and assessment. Each section is scored on a four-point scale, allowing observers to differentiate between levels of instructional efficacy. This standardized framework not only allows for objective evaluation but also ensures that essential components of online teaching, such as lesson organization, clarity of instruction, and assessment procedures, are thoroughly addressed.

The open-ended replies provided valuable qualitative data by capturing students' true voices and explicit suggestions for improvement. For example, several students indicated satisfaction with the classes, while one underlined the necessity for the instructor to replicate vocal questions in the chat to help comprehension—an insight reflecting both linguistic and technology factors in cross-cultural online learning.

Braun and Clarke [21] proposed a theme approach for data analysis. First, all quantitative ratings from the observation forms were tallied to offer a picture of student satisfaction. The open-ended comments were then classified and organized into important themes such as communication clarity, cultural adaptation, and classroom involvement. These themes were then analyzed in light of previous research on cross-cultural education and online language teaching [4, 7].

Triangulation was accomplished by comparing quantitative ratings to qualitative comments, which increased the reliability and validity of the findings [19]. Furthermore, using direct student citations guaranteed that the analysis was grounded in participant experiences. The study's findings are constrained by the small sample size and concentration on a single classroom situation, which may have an impact on the data's generalizability. However, the in-depth qualitative method sheds light on the cross-cultural dynamics of online English language instruction between Indonesian professors and Russian students.

Research results

This part summarizes the findings from classroom observations and student feedback, providing a full picture of Russian students' attitudes toward their Indonesian English teacher in an online class context. The results were collected using an online classroom observation form that includes both quantitative ratings and open-ended qualitative feedback from eight Russian university students.

The classroom observation form asked students to score the instructor's performance on a four-point Likert scale (4 = Exceeds Expectations, 1 = Unsatisfactory) in numerous areas, including clarity, involvement, use of technology, and responsiveness. The aggregated findings showed a high degree of satisfaction with the Indonesian teacher's performance. In all categories, the majority of students rated the instructor "Exceeds Expectations" or "Meets Expectations", with no ratings lower than "Meets Expectations". This indicates that the teacher's approach was well-received and effective in an online setting.

Students' open-ended feedback provided more insight into their experiences and perceptions. The remarks were overwhelmingly positive, with statements like "everything is great, I like everything", "everything is fine", "I think that our classes are very good", and "I really like these classes!". Only one student made a particular proposal for improvement, stating, "Sometimes we don't really understand presentation questions by ear, so it's better to duplicate them in the chat, it will be much more convenient for us". This comment reveals a little issue with spoken understanding in the online format, but overall, students were quite satisfied with the classes and the teacher's methods.

Empirical evidence from classroom observations of Russian students in online English lessons with Indonesian teachers show that the learning experience was typically favorable. Student comment emphasizes their happiness with the quality of instruction and the supportive classroom environment. Some students have

suggested clearer communication, such as repeating oral questions in the chat to improve comprehension, but overall, answers show a high level of involvement and enjoyment for the classes. These findings imply that, while cross-cultural differences may provide early hurdles, they can also lead to more enriching learning experiences if both teachers and students display adaptability and mutual respect.

Despite these promising findings, it is critical to acknowledge the limits of current research. Much of the existing evidence is based on self-reported surveys and cross-sectional studies, which may understate the complexities of cross-cultural classroom dynamics or the long-term impact of online learning [1, 3]. Future study should use longitudinal designs and qualitative methodologies to acquire a better understanding of the changing attitudes of students and teachers in multicultural online contexts.

Discussion and conclusions

Cross-Cultural Teaching Dynamics. The findings suggest a good cross-cultural teaching and learning experience, which is consistent with prior research emphasizing the importance of flexibility, cultural awareness, and effective communication in multicultural online classrooms [6, 7]. The Indonesian teacher's ability to meet or surpass expectations in all assessed areas demonstrates a high level of cross-cultural competency and pedagogical proficiency. This is congruent with the findings of Andini et al. [4], who discovered that Indonesian teachers frequently prioritize communication competence and adaptability, both of which appeal to students from varied backgrounds.

Student Engagement and Satisfaction. The overwhelming favorable feedback from Russian students suggests a high level of interest and pleasure. This lends credence to the premise that online learning, when directed by culturally responsive teachers, may create a friendly and successful learning environment [7]. The students' remarks demonstrate a sense of ease and gratitude for the teacher's methods, which is especially remarkable given the risk of cross-cultural misunderstandings in online contexts [5].

Communication and Technological Adaptation. The one positive suggestion—duplicating spoken questions in the chat—highlights the significance of multimodal communication in online classes. This is consistent with study published in *Frontiers in Education* [3], which emphasizes the necessity for teachers to use a variety of technological tools to accommodate diverse learning styles and overcome potential language hurdles. The suggestion also emphasizes the difficulty of auditory comprehension in virtual environments, particularly among non-native English speakers. Responding to this input allows teachers to improve the diversity and accessibility of their classes.

Implications for Cross-Cultural Pedagogy. The favorable findings from this study have various implications for cross-cultural pedagogy in online English language instruction. First, they show that children can succeed in multicultural classrooms when teachers are aware of their requirements and willing to adjust their teaching practices. The Indonesian teacher's effectiveness in engaging Russian students demonstrates that teaching approaches emphasizing clarity, responsiveness, and cultural awareness work across cultures [4, 6].

Second, the results emphasize the importance of continuous feedback and open communication between students and teachers. By asking and acting on student

recommendations, instructors can constantly improve their teaching approaches and solve any new issues. This iterative process is critical for maintaining high levels of student satisfaction and preventing cross-cultural differences from becoming barriers to learning [7].

Challenges and Limitations. Despite the general success, the study identifies possible problems in cross-cultural online education. The issue of oral comprehension mentioned by one student demonstrates that language limitations can still cause problems, even in otherwise good learning contexts. Kumi-Yeboah [7] emphasizes that educators must remain alert in identifying and addressing such problems to promote equitable access to learning opportunities for all students.

Furthermore, the small sample size and concentration on a particular classroom reduce the findings' generalizability. While the findings provide useful insights into Russian students' interactions with an Indonesian English teacher, more research with bigger and more diverse samples is required to draw broad conclusions regarding cross-cultural online education.

Comparison with Existing Literature. The study's findings are consistent with the existing literature on cross-cultural online education. Previous study has demonstrated that students' perceptions of foreign professors are influenced by teaching style, communication strategies, and cultural expectations [4, 6]. The positive answers of Russian students in this study indicate that Indonesian teacher emphasis on communicative competence and adaptability is well-suited to the needs of international students.

Furthermore, the use of technology to improve learning and communication is a common theme in the literature. *Frontiers in Education* [3] discovered that educational technologies can improve participation and accessibility in online language programs when applied strategically and in response to student demands. The suggestion to duplicate oral questions in the chat demonstrates how modest technology changes can significantly improve student comprehension and involvement.

In today's increasingly globalised society, online learning environments frequently bring together students from many cultural backgrounds. This diversity enhances the educational experience while also posing distinct problems for instructors. To develop effective and inclusive cross-cultural online classrooms, educators must use tactics that overcome communication difficulties, cultural differences, and diverse learning styles. According to current research, the following guidelines can help instructors improve their teaching practices and create a helpful learning environment for all students.

Instructors should encourage students to communicate in a variety of ways, including verbal and written formats. This strategy ensures that all students, regardless of preferred learning style or language proficiency, have effective access to and comprehension of the material. In a cross-cultural online classroom, using several means of communication helps bridge gaps and promotes better understanding.

It is critical for teachers to routinely encourage and solicit feedback from their students. By carefully listening to student feedback and making changes based on their concerns or ideas, instructors can discover problems early on and improve the overall learning experience. This continual communication promotes a responsive and supportive learning environment.

Educators must cultivate an inclusive and culturally sensitive environment by becoming aware of their students' various cultural backgrounds. Understanding and

accepting these differences enables teachers to tailor their teaching tactics so that all students feel respected and comfortable. Such cultural responsiveness helps to create a more engaging and effective online learning environment.

The thoughtful use of digital tools is critical for improving communication and engagement in cross-cultural online classrooms. Chat functions, discussion boards, and other interactive technology can provide students with additional methods to participate, especially those who struggle with aural understanding. Leveraging these tools strategically contributes to a more accessible and dynamic learning environment.

Future research should use larger and more diverse samples to investigate the interactions of students from various cultural backgrounds with teachers from different nations. Longitudinal study could also reveal how cross-cultural dynamics change over time in online classrooms. Additionally, qualitative interviews and focus groups could provide a more in-depth understanding of the specific problems and benefits of cross-cultural online education.

The study shows that Russian students have extremely good feelings about their Indonesian English teacher in an online class, expressing satisfaction with the instructor's approaches, involvement, and classroom setting. The small oral comprehension problem emphasizes the continued need for multimodal communication and technology adaptation in virtual learning environments. Overall, the findings highlight the significance of cultural knowledge, adaptation, and responsive teaching in promoting successful cross-cultural online education.

References

1. Pilat A., Warschauer M., Suparsa I.N. et al. New concept of teaching English to students from non-English speaking countries. *European Scientific Journal*. 2014. No. 10(14). P. 2134. <https://www.ijournalse.org/index.php/ESJ/article/download/2134/pdf> (Accessed February 21, 2025).
2. International TEFL Academy. My experience teaching English abroad in Indonesia and Russia. 2023. <https://www.internationalteflacademy.com/blog/teaching-english-in-indonesia-and-russia> (Accessed February 24, 2025).
3. Frontiers in Education. Increasing the effectiveness of educational technologies in the foreign language learning process: Comparative analysis of Russian, Indonesian, and Egyptian students. *Frontiers in Education*. 2022. No. 7. Article 1011842. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.1011842/full> (Accessed January 24, 2025).
4. Andini T.N., Ye Eun L., Khranova A., Żok A. ELT Comparison: Increasing Students Speaking Ability in Indonesia, South Korea, Russia, and Poland. *ELIF*. 2022. No. 5(2). Pp. 1–13. <https://jurnal.umj.ac.id/index.php/ELIF/article/download/6078/3932> (Accessed January 23, 2025).
5. Altbach P.G., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*. 2007. No. 11(3-4). Pp. 290–305 (as cited in ITES, 2024). <https://ites.istes.org/index.php/ites/article/download/1/2> (Accessed January 3, 2025).
6. Noviyenti, Morganna, Fakhruddin. The Paradigms of Teaching English across Cultures: EFL Teachers' Perspectives. *International Journal of Curriculum and Instruction*. 2020. No. 12(1). Pp. 1–16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249485.pdf> (Accessed January 13, 2025).
7. Kumi-Yeboah A. Designing a Cross-Cultural Collaborative Online Learning Framework for Online Instructors. *Online Learning Journal*. 2018. No. 22(4). Pp. 181–200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1202361.pdf> (Accessed January 13, 2025).
8. Tabrizi E. et al. Exploring the components of online classroom observation. *English Language Teaching*. 2024. No. 18(4). Pp. 1–20.

9. Aziz N., Memon S.A., Anjum S. Perception of students and teachers regarding online teaching of English language: A case of secondary school Hyderabad – Pakistan. *Academy of Education and Social Sciences Review*. 2023. No. 3(2). Pp. 163–171. <https://doi.org/10.48112/aessr.v3i2.495> (Accessed February 13, 2025).
10. Mohamed A.M., Nasim S., Aljanada R., Alfaisal A. Lived experience: Students' perceptions of English language online learning post COVID-19. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2023. No. 20(7). <https://doi.org/10.53761/1.20.7.12> (Accessed February 13, 2025).
11. Muslem A., Apriani Fata I., Nur L.M. Analyzing students' perceptions of English language learning through online learning implementation. *Jurnal Pendidikan Indonesia*. 2022. No. 11(3). Pp. 437–447. <https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v11i3.45764> (Accessed February 13, 2025).
12. JETA. Cross culture understanding in EFL teaching: An analysis for Indonesia context. *Journal of English Teaching and Applied Linguistics*. 2020. https://www.academia.edu/73201425/Cross_Culture_Understanding_in_EFL_Teaching_An_Analysis_for_Indonesia_Context (Accessed February 19, 2025).
13. Hasymi M., Nurkamto J. Cross-cultural experiences in teacher education: Indonesian pre-service English teachers' perspectives on international teaching practicum. *Veles*. 2023. No. 7(3). Pp. 614–626. <http://dx.doi.org/10.29408/veles.v7i3.24115> (Accessed February 16, 2025).
14. Ajarn.com. (n.d.). *The online English teacher*. <https://www.ajarn.com/ajarn-street/articles/the-online-english-teacher> (Accessed February 17, 2025).
15. Italki. Learn Indonesian with Riska – Your Indonesian tutor. 2023. <https://www.italki.com/en/teacher/15130982> (Accessed February 10, 2025).
16. Sulistiyo U. et al. Online observation protocol to supervise online learning and its implementation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2023. No. 601. Pp. 1–10.
17. Robinson R.B., Benedict A.E., Papacek A.M., Koziarski G. A systematic review of online teaching methods in higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2024. No. 24(8). Pp. 1–20.
18. Berman N.B. et al. The development of a reporting form for peer observation of online learning courses: An e-Delphi consensus study of educators working in health professions education. *Medical Teacher*. 2023. No. 45(11). Pp. 1–10.
19. Creswell J.W., Poth C.N. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications. 2018.
20. Yin R.K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications. 2018.
21. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. No. 3(2). Pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> (Accessed February 14, 2025).
22. Palinkas L.A., Horwitz S.M., Green C.A., Wisdom J.P., Duan N., Hoagwood K. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*. 2015. No. 42(5). Pp. 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y> (Accessed February 13, 2025).
23. RISE Programme Indonesia. Classroom observation tool for assessing the dimensions of teaching quality. 2020. https://rise.smeru.or.id/sites/default/files/publication/tr_cerdasrise_en.pdf (Accessed February 13, 2025).

Информация об авторе

Йога Прихатин, степень доктора философии, преподаватель факультета английского языка в Университете Панчасакти Тегал, Индонезия. E-mail: yogaprihatin@upstegal.ac.id

Information about the author

Yoga Prihatin, Ph. D. Degree, Lecturer of English Education Department, Universitas Pancasakti Tegal, Indonesia. E-mail: yogaprihatin@upstegal.ac.id

ПРЕДИКТОРЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ РОССИИ

© *И.М. Юсупов¹, Р.Р. Хуснутдинова²*

¹ Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
Российская Федерация, 420111, Республика Татарстан,
г. Казань, ул. Московская, 42

² Набережночелнинский педагогический университет
Российская Федерация, 423806, Республика Татарстан,
г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28

Поступила в редакцию 27.03.2025

Окончательный вариант 14.05.2025

■ Для цитирования: Юсупов И.М., Хуснутдинова Р.Р. Предикторы межэтнической напряженности в многонациональном регионе России // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 113-128. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.8>

Аннотация. Межэтническая безопасность – минимизация внешних и внутренних угроз, осознаваемых этнофором как проблема. Субъективно неустойчивая безопасность выражается в напряженности межличностных отношений этносов, исторически проживающих в регионе. Напряженность имеет свои индикаторы – предикторы ее нарастания и поведенческие маркеры субъекта. Цель проведенного теоретико-эмпирического исследования: вычислить критические значения маркеров индивидуального поведения субъектов, прогнозирующих кризисное развитие межэтнических отношений, посредством авторского вербального диагностического инструмента. Методологически конструкт теста базируется на защитном механизме проективной идентификации субъекта в процессе аттестации им поступков близко знакомого человека. В испытаниях теста участвовали волонтеры с высшим образованием: врачи, юристы, педагоги. По массиву полученных эмпирических данных были вычислены диапазоны для разных поведенческих маркеров этнофоров. Нормализация диагностических шкал проведена сигмальным методом Мартина в пилотажной выборке 71 человек. Вычислены квинтильные шкалы маркеров напряженности субъектов в межэтническом взаимодействии. Надежность теста по формуле Спирмена–Брауна составила +0,81, а конструктивная валидность +0,71. Дискриминативность теста по формуле Фергюсона определилась как 0,89. Испытания теста на репрезентативной выборке подтвердили соответствие всем психометрическим характеристикам. Были очерчены границы применимости и выявлены скрытые прогностические возможности сконструированного диагностического инструмента.

Ключевые слова: этноидентичность, напряженность, предикторы, тест, шкалы.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья подготовлена в рамках бюджетного исследования РАН UERW-2025-0072 «Психология межэтнической безопасности на примере взаимодействия с детьми мигрантов», гос. учетный № 1024022600253-9-5.3.1; 5.1.1

PREDICTORS OF INTERETHNIC TENSION IN THE MULTINATIONAL REGION OF RUSSIA

© I.M. Yusupov¹, R.R. Khusnutdinova²

¹ Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
42, Moskovskaya str., Kazan, 420111, Republic of Tatarstan, Russian Federation

² Naberezhnye Chelny Pedagogical University
28, Nizametdinova str., Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan,
423806, Russian Federation

Original article submitted 27.03.2025

Revision submitted 14.05.2025

■ For citation: Yusupov I.M., Khusnutdinova R.R. Predictors of interethnic tension in the multinational region of Russia. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences.* 2025; 22(2):113–128. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.8>

Abstract. Interethnic security is the minimization of external and internal threats perceived by the ethnophore as a problem. Subjectively unstable security is expressed as tension in the interpersonal relations of ethnic groups historically living in the region. Tension has its own indicators – behavioral markers of the subject and predictors of its increase. The aim of the conducted theoretical and empirical study is to quantify the critical values of markers of individual behaviour of the subject, predicting the crisis development of interethnic relations by means of author diagnostic verbal tool. Methodologically, the test construct is based on the protective mechanism of the projective identification of the subject in the attestation process of the actions of a well-known person. Volunteers with higher education such as doctors, lawyers, teachers participated in the test. Based on the array of empirical data obtained, the ranges for different behavioral markers of ethnophores were defined. Normalization of diagnostic scales has been carried out in the pilot sample of 71 people using the Martin sigma method. The quintile scales of markers of subjects' tension in the interethnic interaction were calculated. The reliability of the test according to the Spearman–Brown formula was +0.81, and the construct validity was +0.71. The discriminativity of the test according to the Ferguson formula was determined as 0.89. Tests on a representative sample confirmed the compliance with all psychometric characteristics. The limits of applicability were outlined and the hidden prognostic capabilities of the designed diagnostic tool were revealed.

Keywords: ethnoidentity, tension, predictors, test, scales.

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

The article was prepared within the framework of the RAS budgetary research UERW-2025-0072 «Psychology of interethnic security as an example of interaction with migrant-children» state registration No. 1024022600253-9-5.3.1; 5.1.1.1.

Введение

Межэтническая напряженность в интернациональном и многоконфессиональном регионе – предиктор нарастания неудовлетворенности этносов своим социокультурным статусом. Рост неудовлетворенности масс перерастает в протестное движение с поиском виновника возникшего кризиса. Обычно внимание фокусируется на этносе, исторически соседствующем в ареале [1]. Возникают угрозы распада веками сложившихся межкультурных отношений. Хрупкая безопасность, осознаваемая как проблема, субъективно трансформируется из межличностной в межэтническую и выражается ростом напряженности, имеющей свои индикаторы: предикторы, наблюдаемые в поведенческих маркерах этнофоров.

Обзор литературы

В межэтническом взаимодействии интолерантность к этническому соседу может проявляться через поведенческие маркеры в эмоциональной и культурной дистанцированности, гиперидентичности, неприятии религиозных канонов, трудовой и социальной незанятости, делинквентном поведении, иных массовых явлениях [2]. Как было показано Е. Живкович [3], надежным предиктором толерантности национальной общности к иному этносу выступает позитивное отношение к аутгруппе, маркерами которой предстают этнически религиозная идентичность, а также принятие ингруппой ответственности в случае возникшего конфликта.

Религиозная ориентация играет свою роль в национальной идентичности субъекта. Если он приемлет каноны религии, доминирующей в этнической общности, то его самоидентификация соответствует ценностям диаспоры [4].

Исторически в некоторых многонациональных общностях религия становилась базой государственного строительства, например в Пакистане, Иране, Афганистане, Саудовской Аравии, Объединенных Арабских Эмиратах. И сегодня трудно сепарировать их этническую идентичность от религиозных матриц. Религиозная ориентация основана на нарративах священных книг. В современности это чаще проявляется в образовании и бытовой сфере [5]. Как аргументируют этнографы [6], в многоукладных обществах этноидентичность субъекта формируется в малых группах при непосредственных бытовых контактах, в которых религиозная культура усваивается через исполняемые этнокультурные ритуалы и языковое повествование.

В национальном самосознании следует выделять две составляющие: присоединяющую (осознание внутренней интеграции субъекта со своим этносом) и дифференцирующую (осознание своей этнической специфики). Во взаимодействии они образуют его ядро – этническую идентичность. Несмотря на мировые процессы глобализации и объективные потребности этносов в выживании, при объединении разных народностей в единое культурное пространство региона остается сохранным их консервативное следование бытовым и нравственным обычаям, передаваемым в повседневности от одного поколения другому. Например, эмпирически было засвидетельствовано, что мотивационные и ценностно-смысловые стороны этноидентичности студентов, принадлежащих к разным народностям Дагестана, различаются [7].

В контраст с ранее приведенными фактами существуют сведения, добытые научным путем, о том, что многопоколенная диффузия культурных традиций,

национальной ментальности и ценностных ориентаций казахов и русских, веками соседствующих в одном ареале, предрасполагает этнофоров к оценке своего сосуществования с этническим соседом как толерантного и даже благожелательного [8].

Незанятость активного населения снижает неустойчивую общественную безопасность. Трудовая незанятость и социальная незащищенность жителей усиливают напряженность в полиэтничной общности. Изучены и подробно описаны маркеры, вызывающие протестное поведение [9]. Среди них наиболее весомыми отмечены статусные – клановость правящих элит, выдвижение на руководящие посты не по достигнутым успехам и заслугам, а по личной преданности. В числе социальных – нереальность ожиданий нетитульных народов попасть в служебно-карьерный лифтинг.

Чем острее неудовлетворенность своим статусом, тем сильнее стремление субъекта изменить сложившуюся ситуацию в свою пользу. Чаще девиантное поведение выливается в протестное движение. По определению Е.В. Ефановой [10, с. 30], «протест – это поведение, форма участия личности и/или общности в осуществлении политической власти, защите своих политических интересов».

Более других склонны к протестному поведению молодые лица. Общность неудовлетворенных целей и интересов молодежи способствует спонтанному зарождению групповой идентичности, но она – не единственная причина бунтарского настроения субъекта. Триггерами экстремистских акций могут выступить как потребность громко декларировать свои права, так и стремление изменить сложившуюся ситуацию в свою пользу [11]. Групповая идентичность консолидирует активистов, притягивающих к себе личностей с неустойчивой социальной ориентацией. Высокая внушаемость, сочетаемая с некритичным мышлением, приоритетом бытового гедонизма, эгоистичной потребительской направленностью, жадой сиюминутного удовольствия и всплесками гиперили гипoidентичности, снижает резистентность молодых людей к радикальным взглядам. Перечисленные субъективные факторы в совокупности со схематичным отображением сложной общественной жизни предрасполагают молодежь к принятию националистических идей и акциям экстремизма [12].

Нейтрализацию межэтнической напряженности социологи усматривают в совместной деятельности соседствующих в ареале этнофоров при совпадении их личных целей с национальными интересами. Позитивный организаторский опыт региональных этнических и конфессиональных общностей в решении актуальных задач уже накоплен и отмечен [13].

По взглядам отечественных юристов, множество факторов девиантного поведения молодежи (в том числе и проявления радикализма в своих крайних сценариях) обобщенно сводятся к биполярному влиянию на нее общественной среды и семьи [14]. Носителем неудовлетворенности, вызывающей социальную напряженность, всегда выступает конкретный субъект. Ущемление актуальных потребностей интерпретируется субъектом как угроза своему благополучию.

Стимулами роста напряженности становятся психотравмы от ранее нанесенных оскорблений, унижений, обид. В угрожающих ситуациях из подсознания реактивно всплывает комплекс защит – это возвращенные и застывшие паттерны субъекта, рожденные в семье или контактных общественных

отношениях. Их наблюдаемые маркеры включают предикторы социальной напряженности [15].

В обзоре научных публикаций региональная межэтническая безопасность освещена в аспектах объективных и субъективных психосоциальных факторов, несущих диагностическую нагрузку. Они фиксированы статистически без прогностической экстраполяции. Вопросы вероятностного развития событий при «подогреваемой» напряженности деликатно обойдены стороной. С опорой на теорему Байеса для заполнения образовавшейся научной ниши предпринята авторская попытка вероятностного прогноза кризиса в многонациональном и поликонфессиональном регионе.

Материалы и методы

Цель теоретико-эмпирического исследования – вычислить критические значения маркеров индивидуального поведения субъектов, прогнозирующих кризисное развитие межэтнических отношений, посредством авторского диагностического вербального инструмента.

Методологически конструкт теста базируется на защитном механизме проективной идентификации субъекта при аттестации им поступков хорошо и давно знакомого человека. Для конструирования инструмента планируемых исследований сформировались три независимых фокус-группы из психологов-практиков, юристов, врачей и педагогов общей численностью 48 человек. Они включали экспертов, проживающих и родившихся в межнациональных браках.



Пентабазис предикторов межэтнической напряженности

На разрешение специалистов ставился вопрос: какие причины вызывают межэтническую напряженность этнофоров в многонациональном регионе? Аудиозапись в группах фиксировала дискуссии и мнения. Контент-анализ фраз сложил структурно-функциональный гештальт межэтнической напряженности (см. рисунок). В нем каждый луч звезды – это маркер, отражающий социокультурные потребности ассимилированных этносов. Лучи опираются на пентабазис этносоциальных защитных симптомокомплексов, образующих предикторы напряженности от неудовлетворенных социальных и культурных потребностей этнофоров. Предикторы расположены не в случайном порядке, а размещены по признаку смежности. Активация любого из них индуцирует психосоциальное содержание смежного защитного симптомокомплекса [16].

С опорой на гештальт межэтнической напряженности, выстроенный экспертами, а также на методические границы вербальных методик [17, 18] был сконструирован опросник (Приложение 1), фиксирующий множество завершенных поступков аттестуемого лица в долгом включенном наблюдении за ним. Учитывалось, что респондент сам является субъектом с присущими ему личностными защитами. Таким образом, аттестуя хорошо знакомого человека, респондент в вербальном описании ситуации проецирует на него мотивы своих поступков.

При индивидуальном опросе волонтер получает текст опросника и бланк ответов с инструкцией на бумажных носителях (Приложение 2). В индивидуально-групповом обследовании (не более 8–10 лиц одновременно) допускается экспонирование на экране каждой позиции опросника отдельным кадром, но при этом индивидуальным остается заполнение бумажных бланков.

Результаты исследования

Испытания теста проводились на соответствие его требуемым психометрическим характеристикам: валидности, надежности, дискриминативности.

Конструктивная валидность определялась путем установления линейных корреляций между шкалой гиперидентичности авторского теста и шкалами этноэгоизма (-0,03) и этнофанатизма (-0,04) на той же выборке респондентов, тестируемых опросником этнической идентичности Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой [19]. Полученные незначительные отрицательные значения численно подтверждают небольшое (приемлемое) отличие шкалы гиперидентичности авторского теста только от шкал этноэгоизма и этнофанатизма. Впоследствии для тестовых измерений, проведенных в шкалах порядка, подсчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена

$$\rho = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n},$$

где d^2 – квадрат разностей между рангами;

n – количество признаков, участвовавших в ранжировании.

Вычисленный коэффициент ранговой корреляции +0,71 означает, что в оценочных суждениях респонденты подсознательно проецируют мотивы своих поступков на аттестуемого субъекта. Это дает основание отнести авторский диагностический инструмент к категории вербально-проективных тестов с прогностическим потенциалом.

Надежность теста – его устойчивость против внешних воздействий – проверялась делением на равные части ввиду невозможности ретестирования по условиям обследования. Коэффициент надежности вычислялся по формуле Спирмена – Брауна при условии $\sigma_1 \approx \sigma_2$: $r_{xx} = 2r_{1,2} / 1 + r_{1,2} = +0,81$.

Тест признается устойчивым к внешним помехам при коэффициенте надежности в диапазоне от 0,6 до 1,0. В осложненных условиях применения для 5 % порога значимости этот коэффициент может быть принят 0,65 на нижней доверительной границе.

Дискриминативность взята за меру соответствия концепта опросника оценке респондентом поступков аттестуемого лица. Коэффициент вычислялся по формуле Фергюсона:

$$\delta = \frac{(n+1)(N^2 - \sum f_i^2)}{nN^2} \approx 0,89,$$

где N – число испытуемых;

n – число заданий;

f_i – встречаемость показателей.

При равномерном распределении заданий с полным проявлением измеряемых свойств коэффициент $\delta = 1$, а при отсутствии дискриминативности $\delta = 0$. Полученный высокий коэффициент 0,89 – показатель сепарации волонтеров с высокими значениями по шкалам от волонтеров с нормативными показателями.

Проверка закономерности встречаемых значений измеряемого признака в генеральной совокупности эмпирических замеров показала нормальность его распределения с положительным пикообразным эксцессом, что подтвердила дискриминативность спроектированного инструмента.

Нормализация каждой из шкал по маркерам межэтнической напряженности проведена сигмальным методом Мартина [20] на выборке из 71 волонтера (табл. 1).

Таблица 1

Уровни межэтнической напряженности, воспринимаемой этнофорами

Маркеры межэтнической напряженности	Уровни				
	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
I конфессиональная	≥14	9–13	6–8	4–5	< 4
II национальная	≥14	10–13	6–9	4–5	< 4
III общекультурная.	≥13	10–12	7–9	4–6	< 4
IV профессиональная.	≥13	10–12	7–9	4–6	< 4
V трудовая	≥13	9–12	6–8	4–5	< 3
VI социальная	≥12	9–11	6–8	4–5	< 4
VII численный этнодисбаланс	≥14	12–14	9–11	7–8	< 7
VIII статусный этнодисбаланс	≥12	9–11	6–8	4–5	< 4
IX правовая	–	12–15	9–11	6–8	< 6
X дистанцированная	≥12	9–11	8–10	4–7	< 4

Верификация адекватности психологического содержания опросника поведенческим маркерам аттестуемых субъектов выполнялась вычислением статистической взаимосвязи оценок волонтеров с трудностями межэтнических отношений. Для этого из общего числа волонтеров были отобраны 38 лиц, состоящих в интернациональных браках или родившихся в них. Каждому было предложено в письменном виде субъективно оценить переживаемые трудности, вызванные жизнью в поликонфессиональном и интернациональном пространстве.

Инструкция: случилось ли Вам испытывать препятствия, сложности или конфликты в перечисленных жизненных ситуациях? Ответы отметить знаком «X» – в единичных случаях; **XX** – редко; **XXX** – регулярно. В табл. 2 символами «X» помечены типичные случаи встречаемых препятствий.

Таблица 2

Субъективные трудности, испытываемые жителями региона

Жизненные ситуации, в которых испытывались сложности, препятствия, конфликты	Как часто		
	Единично	Редко	Регулярно
В получении гражданства России	X		
В получении юридической помощи			
В получении медицинской помощи		XX	
В получении высшего образования в России	X		
В высокооплачиваемом трудоустройстве			XXX
В выдвижении на руководящий пост			XXX
В общении с людьми другой веры	X		
В проведении религиозно-культурных ритуалов	X		
В малочисленности своей диаспоры			XXX
В конфликтах своих детей с учителями и сверстникам		XX	

Простейшая статистическая обработка показала, что регулярно встречаются с административными и организационными барьерами 11 % респондентов; редко оказываются перед ними 28 %; оставшиеся преодолевали их в единичных случаях.

Опираясь на теорию вероятностей, попытаемся количественно выразить возможное протестное поведение этнофоров по их поступкам, аттестованных волонтерами. Оценим возможность протестного поведения субъектов региона с очень высокой интолерантностью, угрожающей безопасности этнических соседей. Формула Байеса позволяет установить вероятность факта события и побудившей его причины с допущением, что причинно-следственная связь между Аними Вне обязательна:

$$P(A|B) = \frac{P(B|A) \times P(A)}{P(B)},$$

где $P(A|B)$ – предиктор межэтнической напряженности;

$P(B|A)$ – вероятность протестного поведения субъектов в кризисе;

$P(A)$ – априорная протестная ориентация интолерантных этнофоров;

$P(B)$ – полная (суммарная) вероятность протестного поведения.

Наполним цифрами формулу Байеса, включив в нее наши статистические данные. Из общего числа волонтеров 71 человек по инструкции опросника только 9 аттестовали очень известных им персон как нетерпимых к инородцам. Вероятность протестной ориентации $P(A)$ ввиду интолерантности в регионе априори оценена как $9 / 71 = 0,126 \approx 0,12$. В возможном кризисе «В» протестное или безучастное поведение этих этнофоров «А» гипотетически равновероятно, т. е. 0,5. Вероятность ожидаемого и реального протеста $P(B | A)$ составит $0,12 \cdot 0,5 = 0,06$. В пространстве гипотез, логически принятом за единицу, альтернативная гипотеза (протеста не будет) подсчитывается как $1 - 0,12 = 0,88$, а с учетом равновероятности участия/неучастия этнофоров в протестном движении сократится: $0,88 \cdot 0,5 = 0,44$. Предиктор межэтнической напряженности, стимулированной интолерантностью субъектов, составит

$$P(A | B) = \frac{0,06 \cdot 0,12}{0,06 \cdot 0,12 + 0,5 \cdot 0,88} = \frac{0,072}{0,512} = 0,14 = 14 \%$$

По этому же алгоритму вычисляются другие предикторы протестного поведения этнофоров в возможном кризисе. Их расчетные вероятности сведены в табл. 3.

Таблица 3

Вероятность возникновения межэтнической напряженности в Татарстане*

Триггеры протеста	Возможность протестного поведения этнофоров в кризисе					Вероятность протестного поведения $P(A B)$
	Предикторы	«Ущемленные» лица из общей совокупности	$P(A)$	$P(B A)$	$P(B)$	
Бытовые	Интолерантность	9/71	0,12	0,06	0,512	0,14
	Гиперидентичность	33/71	0,46	0,23	0,485	0,21
Социальные	Образование этнофоров	35/71	0,49	0,24	0,497	0,24
	Незнания населения	47/71	0,66	0,33	0,556	0,40
	Межэтнический дисбаланс в составе местной власти	14/71	0,20	0,45	0,470	0,04

*В формуле Байеса объем выборки на расчетную вероятность не влияет.

Обсуждение и заключение

Из расчетных вероятностей протестного поведения (см. табл. 3) видно, что предикторы своими наибольшими значениями (выделены жирным шрифтом) указывают на возможное недовольство незанятой части активного населения с невысоким образовательным цензом. Независимо от своей национальной принадлежности этим субъектам присуща ксенофобия с эпизодическими всплесками экстремизма.

Типичной картиной поликонфессионального и многонационального региона становятся обосновавшиеся в нем мигранты из стран ближнего зарубежья, которые покинули свою родину в поисках лучшей доли. Большая часть из них живет изолированно в своих диаспорах, исповедуя свою религию и придерживаясь в многодетных семьях национальных ритуалов и традиций.

В бытовом взаимодействии с коренным населением интолерантность и гиперидентичность демпфируются ими добровольной культурной изоляцией. Когда они включаются в социальное взаимодействие с этническими соседями в регионе, возникают трения и конфликты на почве отторжения ими общепринятых правил поведения и сложившихся традиций. Притом к местным властям они настойчивы в своих требованиях удовлетворения не только национально-культурных, но и духовных (религиозных) потребностей диаспоры.

Подобное настойчиво-конфронтационное поведение взрослых копируется их многодетным потомством, что проявляется чаще всего в образовательных учреждениях как нежелание усваивать неродной язык, глухое сопротивление принятым нормам поведения в обществе, добровольная самоизоляция от детского сообщества или же агрессивное противостояние ему.

Перечень частных проявлений неадаптивного поведения детей мигрантов можно продолжить, но это не разрешит проблему без законодательных мер, обязывающих всех членов семей переселенцев пройти курс адаптационных процедур в миграционных службах, как это принято в цивилизованных странах. Снисходительность властей чревата тем, что дети современных мигрантов в обозримом будущем займут места недовольных лиц, раскачивающих неустойчивое межэтническое равновесие региона. Об этом сами за себя говорят факты буйного протестного поведения общественно незанятых мигрантов дочернего поколения в ряде европейских держав.

Таким образом, предикторы межэтнической напряженности, подверженные диагностике поведенческими маркерами субъекта, следует рассматривать как вероятностный поступок этнофоров при аккумулированной ими неудовлетворенности социальным статусом. Причину жизненных неудач эти лица видят не в своих личностных качествах, а отыскивают и находят ее среди «*понаехавших*» переселенцев. При ксенофобии субъекта триггером могут выступить любые привходящие обстоятельства, вызывающие конкуренцию субъектов в какой-либо сфере сосуществования. Неприязнь в быту могут вызвать незнакомый язык, непривычная манера общения, даже неосторожно брошенная унижительная фраза. В общественных отношениях те же поступки будут оценены как дискриминативные.

К диспозиции протестного движения предрасположены этнофоры с очень высокой межэтнической напряженностью (≥ 12 единиц), фиксируемой любым из ее маркеров. Эти лица составляют группу риска в ситуации неустойчивой межэтнической безопасности. В консультативной практике к субъектам с психопатическими симптомами требуется особо настороженное внимание. Иллюстрацией гипотетического вывода может служить череда «цветных революций», прокатившихся в конце XX – начале XXI веков по территории бывшего СССР и ныне эпизодически вспыхивающих в суверенных государствах Закавказья и Центральной Азии.

Следует отметить, что тест нормализован на выборке волонтеров зрелого возраста. Паттерны поведения вращиваются в детстве неблагоприятными для ребенка внешними обстоятельствами и «консервируются» на всю оставшуюся жизнь. Авторский диагностический тест межэтнической напряженности в предложенном виде к когорте подростков неприменим. Диагностические процедуры должны выполняться в иной парадигме, но это – предмет пролонгированного исследования.

Проведенные на пилотажной выборке испытания теста показали его соответствие психометрическим характеристикам: незначительную валидность предиктора гиперидентичности. При этом вполне приемлемыми оказались надежность и дискриминативность по остальным шкалам. Полезность теста усматривается в его прогностических возможностях.

Список литературы

1. Turner R.H., Killian L.M. *Collective behavior: sociology series*. New Jersey: Prentice-Hall, 1957. 547 p.
2. Масстикова Н.С. Межэтническая напряженность в России и Европе (по данным ESS на 2012 г.) // Социологический журнал. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 95–113. DOI: 10.19181/socjour.2016.22.1.3921
3. Живкович Е. Социально-психологические особенности межэтнических установок в Сербии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2018. – 28 с.
4. Agirdag O., Phalet K., Van M. Houtte. European identity as a unifying category: National vs. European identification among native and immigrant pupils. *European Union Politics*. 2016. Vol. 17. No. 2. Pp. 285–302. DOI: 10.1177/1465116515612216
5. Safran W. Language, ethnicity and religion: a complex and persistent linkage. *Nations & Nationalism*. 2008. Vol. 14. No. 1. Pp. 171–190.
6. Dingley J., Catterall P. Language, religion and ethno-national identity: the role of knowledge, culture and communication. *Ethnic & Racial Studies*. 2020. Vol. 43. No. 2. Pp. 410–429. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1587309> (accessed January 21, 2025).
7. Гасанова С.А. Взаимосвязь этнической идентичности и ценностно-смысловой направленности студентов (на примере аварской, даргинской, кумыкской, лакской и лезгинской национальностей): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2023. – 24 с.
8. Султаниязова Н.Ж. Социально-психологические предикторы субъективного благополучия русских и казахов, проживающих в России и Казахстане: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2022. – 26 с.
9. Соколов А.В., Палатников Д.Е. Индексный анализ потенциала протестной активности в субъектах Российской Федерации // Вестник Воронежского государственного университета. – 2019. – № 4. – С. 68–74 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41669058> (дата обращения: 13.12.2024).
10. Ефанова Е.В. Молодежный экстремизм как форма политического протеста // Власть. – 2011. – № 8. – С. 30–33.
11. Klandermans B. *Collective political action. Oxford handbook of political psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2003. Pp. 670–709.
12. Вешкин С.В. Профилактика этнического экстремизма студенческой молодежи в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2024. – 27 с.
13. Богатова О.А. Гармонизация межэтнических отношений в региональном социуме: автореф. дис. ... докт. социол. наук. – Саранск, 2004. – 36 с.
14. Сибиряков С.Л. О некоторых источниках современного терроризма и возможных путях его раннего предупреждения // Российский криминологический взгляд. – 2005. – № 1. – С. 79–82.
15. Юсупов И.М. Проективный тест психологического конструкта измены // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 2. – С. 91–112 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.7> (дата обращения: 12.12.2024).
16. Хуснутдинова Р.Р., Юсупов И.М. Концепция межэтнической безопасности региона (на примере Татарстана) // Вестник Самарского государственного технического

университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 2. – С. 199–216 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.15> (дата обращения: 12.11.2024).

17. *Заде Л.А.* Основы нового подхода к анализу сложных систем в процессе принятия решения // Математика сегодня. – 1974. – № 7. – С. 5–48.
18. *Рёшлен М.* Измерения в психологии // Экспериментальная психология: под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. – Вып. 1–2. – М.: Прогресс, 1966. – С. 195–238.
19. *Солдатова Г.У.* Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
20. *Башикиров П.Н.* Учение о физическом развитии человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. – 340 с.

References

1. *Turner R.H., Killian L.M.* Collective behavior: sociology series. New Jersey: Prentice-Hall, 1957. 547 p.
2. *Mastikova N.S.* Mezhetnicheskaya napryazhennost' v Rossii i Evrope (po dannym ESS na 2012 g.). [Interethnic tensions in Russia and Europe (according to ESS data for 2012)]. *Sotsiologicheskii zhurnal*. 2016. Vol. 22. No. 1. Pp. 95–113. DOI: 10.19181/socjour.2016.22.1.3921.
3. *Zhivkovich E.* Sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti mezhetnicheskikh ustanovok v Serbii: Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Socio-psychological features of interethnic attitudes in Serbia. Abstract of thesis cand. of ps. sci.]. Moscow, 2018. 28 p.
4. *Agirdag O., Phalet K., Van M. Houtte.* European identity as a unifying category: National vs. European identification among native and immigrant pupils. *European Union Politics*. 2016. Vol. 17. No. 2. Pp. 285–302. DOI: 10.1177/1465116515612216
5. *Safran W.* Language, ethnicity and religion: a complex and persistent linkage. *Nations & Nationalism*. 2008. Vol. 14. No. 1. Pp. 171–190.
6. *Dingley J., Catterall P.* Language, religion and ethno-national identity: the role of knowledge, culture and communication. *Ethnic & Racial Studies*. 2020. Vol. 43. No. 2. Pp. 410–429. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1587309> (accessed January 21, 2025).
7. *Gasanova S.A.* Vzaimosvyaz' etnicheskoy identichnosti i tsennostno-smyslovoy napravlenosti studentov (na primere avarskoy, darginskoy, kumyjskoy, lakskey i lezginiskoy natsional'nostey): Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [The interrelation of ethnic identity and the value-semantic orientation of students (on the example of Avar, Dargin, Kumyk, Lak and Lezgin nationalities). Abstract of thesis cand. of psych. sci.]. Moscow, 2023. 24 p.
8. *Sultaniyazova N.Zh.* Sotsial'no-psikhologicheskiye prediktory sub'yektivnogo blagopoluchiya russkikh i kazakhov, prozhivayushchikh v Rossii i Kazakhstane: Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Socio-psychological predictors of the subjective well-being of Russians and Kazakhs living in Russia and Kazakhstan. Abstract of thesis cand. of psych. sci.]. Saratov, 2022. 26 p.
9. *Sokolov A.V., Palatnikov D.E.* Indeksnyy analiz potentsiala protestnoy aktivnosti v sub'yektakh Rossiyskoy Federatsii [Index analysis of the potential of protest activity in the constituent entities of the Russian Federation]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2019. – No. 4. – Pp. 68–74. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41669058> (accessed December 13, 2024).
10. *Efanova E.V.* Molodezhnyy ekstremizm kak forma politicheskogo protesta [Youth extremism as a form of political protest]. *Vlast'*. 2011. No. 8. Pp. 30–33.
11. *Klandermans B.* Collective political action. *Oxford handbook of political psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2003. Pp. 670–709.
12. *Veshkin S.V.* Profilaktika etnicheskogo ekstremizma studencheskoy molodezhi v protsesse obucheniya v vuze: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Prevention of ethnic extremism among

- students in the process of studying at the university. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Maykop, 2024. 27 p.
13. *Bogatova O.A.* Garmonizatsiya mezhetnicheskikh otnosheniy v regional'nom sotsiуме: Avtoref. dis. dokt. sotsiol. nauk [Harmonization of interethnic relations in the regional society. Abstract of thesis doc. of sotsiol. sci.]. Saransk, 2004. 36 p.
 14. *Sibiryakov S.L.* O nekotorykh istochnikakh sovremennogo terrorizma i vozmozhnykh putyakh ego rannego preduprezhdeniya [About some sources of modern terrorism and possible ways to prevent it early]. *Rossiyskiy kriminologicheskiy vzglyad*. 2005. No. 1. Pp. 79–82.
 15. *Yusupov I.M.* Proyektivnyy test psikhologicheskogo konstrukta izmeny [The projective test of the psychological construct of infidelity]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2022. Vol. 19. No. 2. Pp. 91–112. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.7> (accessed December 12, 2024).
 16. *Khusnutdinova R.R., Yusupov I.M.* Kontseptsiya mezhetnicheskoy bezopasnosti regiona (na primere Tatarstana) [The concept of interethnic security of the region (using the example of Tatarstan)]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2023. Vol. 20. No. 2. Pp. 199–216. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.15> (accessed November 12, 2024).
 17. *Zade L.A.* Osnovy novogo podkhoda k analizu slozhnykh sistem v protsesse prinyatiya resheniya [The basics of a new approach to analyzing complex systems in the decision-making process]. *Matematika segodnya*. 1974. No. 7. Pp. 5–48.
 18. *Rëshlen M.* Izmereniya v psikhologii [Measurements in psychology]. *Ekspierimental'naya psikhologiya: pod red. P. Fressa, Zh. Piazhe. Vyp. 1–2*. Moscow: Progress Publ., 1966. Pp. 195–238.
 19. *Soldatova G.U.* Psikhologiya mezhetnicheskoy napryazhennosti [The psychology of interethnic tension]. Moscow: Smysl Publ., 1998. 389 p.
 20. *Bashkirov P.N.* Ucheniye o fizicheskom razvitii cheloveka [The doctrine of human physical development]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1962. 340 p.

Приложения

Приложение 1

Опросник*

1. Добровольно и регулярно повышает профессиональную квалификацию.
2. В разных областях культуры эрудирован более своих сверстников.
3. Сомневается в необходимости религии для человека.
4. В число близких друзей включает только лиц своей национальности.
5. Считает, что лицам титульной национальности в решении их проблем дают привилегии.
6. В присутствии лиц другой национальности не стесняется обсуждать общие для всех вопросы на родном языке.
7. Считает, что не все интересы и увлечения юношества признаются и достойно оцениваются обществом.
8. Считает, что неработающим пенсионерам и выпускникам профессиональных учебных заведений часто отказывают в трудоустройстве по квалификации.
9. Считает, что если нет высокостатусного покровителя, то нет и шансов на успешный бизнес или взлет служебной карьеры.
10. Считает, что национальные меньшинства держатся обособленно в диаспорах.
11. Считает, что университетское образование дает преимущества перед лицами, которые не имеют его.
12. Вместе со своими детьми регулярно посещает художественные выставки и театральные постановки.

13. К соблюдению религиозных канонов (правил) относится скептически.
14. Предпочитает смотреть телевидение и слушать передачи на родном языке.
15. Считает, что при выдвижении на руководящую должность отдадут предпочтение представителю титульной нации.
16. В шумных общенародных празднествах старается не входить в близкие контакты с лицами другой национальности.
17. Считает, что талантливому человеку приходится долго добиваться признания обществом своих способностей.
18. Считает, что человеку с высшим гуманитарным образованием трудно найти достойно оплачиваемую работу.
19. Считает, что человеку некоренной национальности не выбиться в правительство даже областного статуса.
20. Считает, что мигранты из национальных диаспор общественно не активны.
21. Ориентирует своих детей на востребованные в будущем профессии.
22. В период летних каникул обязывает своих детей прочесть несколько книг из мировой литературы вне школьной программы.
23. Считает жизненно оправданной и применимой в быту только ту религию, которую сам исповедует.
24. При каждом удобном случае подчеркивает лучшие черты своего народа.
25. Считает, что для национальных меньшинств служебная карьера ограничена.
26. Считает, что в сельской местности число востребованных профессий ограничено.
27. Считает, что для национальных меньшинств существует неофициальный запрет замещать некоторые должности в государственных службах.
28. Считает, что в руководящий аппарат подбираются субъекты по признаку преданности или родства, а не по способностям и достижениям.
29. Считает, что сельское население ограничено в выборе мест культурного отдыха.
30. Считает, что сельские жители ограничены в культурных связях с этническими соседями.

**Опросник применим только к лицам не моложе 24 лет.*

Бланки собираются по завершении процесса заполнения. Экспериментатор самостоятельно приписывает числовые значения утверждениям:

- категорически не согласен – 1;
- сомневаюсь – 2;
- частично согласен – 3;
- склонен согласиться – 4;
- абсолютно согласен – 5.

Далее по ключу-шаблону подсчитывает сумму баллов в каждом предикторе пентабазиса межэтнической напряженности. Значения маркеров вычерчиваются как индивидуальный профиль субъекта (рис. П1).

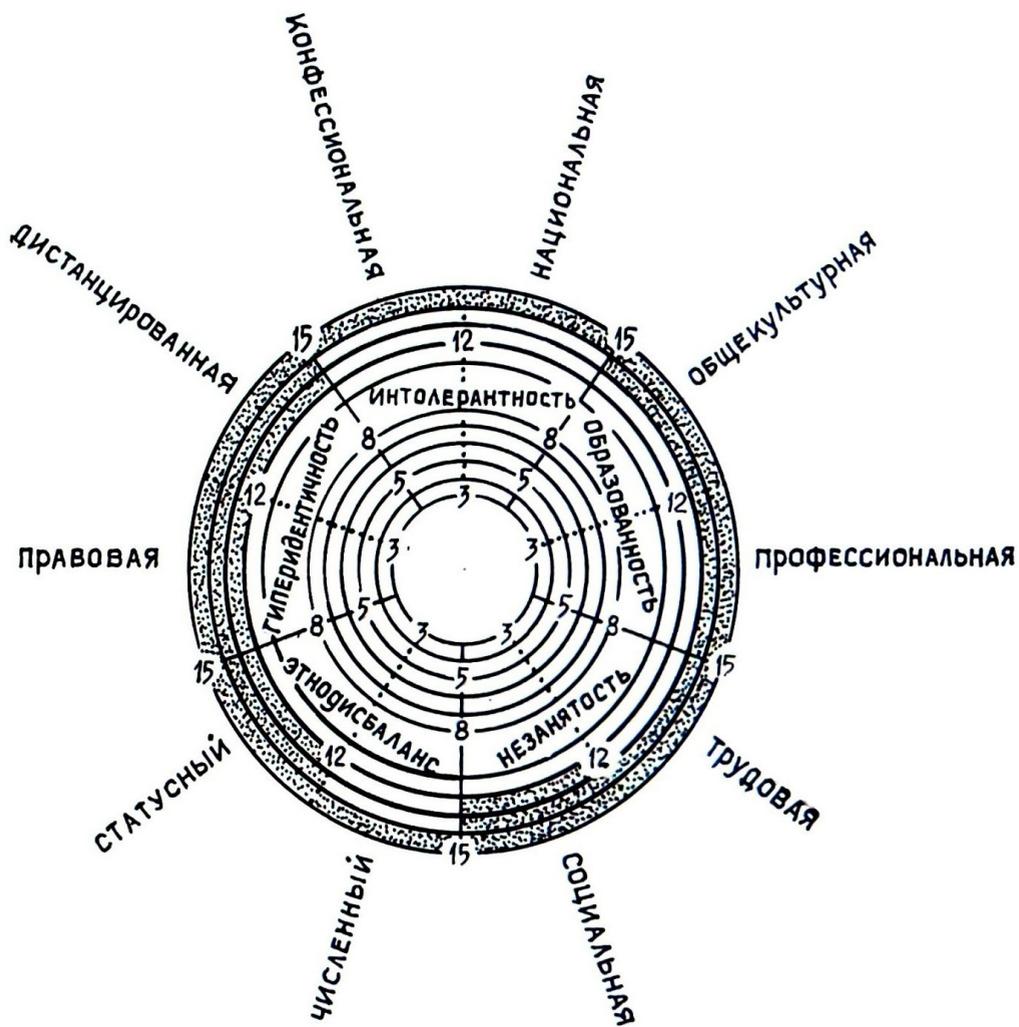


Рис. П 1. Типовой шаблон для вычерчивания профиля симптомокомплексов этнофора. По периметру круга мелким крапом выделен очень высокий (угрожающий) уровень предикторов межэтнической напряженности

Приложение 2

Бланк ответов

Выскажите субъективное мнение о поступках известного Вам человека, которого знаете не менее 10 лет, наблюдая его в быту, в служебных отношениях, поведении в **неформальной** обстановке. Вы и аттестуемый субъект остаются **инкогнито**. Внизу бланка ответов укажите его национальность. На строке, соответствующей номеру утверждения, поставьте диагональный крест «**X**». Оценивайте однозначно: **категорично НЕ согласен; сомневаюсь; частично согласен; склонен согласиться; абсолютно согласен**. Не увлекайтесь ответом «сомневаюсь». **Не пропускайте ни одно утверждение**. В опроснике **никаких пометок не делать!**

Утверждения	Категорично НЕ согласен	Сомневаюсь	Частично согласен	Склонен согласиться	Абсолютно согласен
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
	Σ =	Σ =	Σ =	Σ =	Σ =

Утверждения	Категорично НЕ согласен	Сомневаюсь	Частично согласен	Склонен согласиться	Абсолютно согласен
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
	Σ =	Σ =	Σ =	Σ =	Σ =

Аттестуемый субъект – возраст, национальность _____ **М** или **Ж** (обвести).

Бланк заполнил(а) « ____ » _____ 202 __ , национальность _____



∫Σ =

© I.Yu. XXX. IV. MMXXIII.

Информация об авторах

Ильдар Масгудович Юсупов, доктор психологических наук, профессор факультета психологии и педагогики, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация. E-mail: knyaz5491@mail.ru

Резида Рустамовна Хуснутдинова, кандидат психологических наук, доцент факультета педагогики и психологии, Набережночелнинский государственный педагогический университет, Набережные Челны, Республика Татарстан, Российская Федерация. E-mail: rezida.81@mail.ru

Information about the authors

İldar M. Yusupov, Doc. Psych. Sci, Professor in the Faculty of Psychology and Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, The Republic of Tatarstan, Russian Federation. E-mail: knyaz5491@mail.ru

Rezida R. Khusnutdinova, Cand. Psych. Sci, Associate Professor in the Faculty of Pedagogy and Psychology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, The Republic of Tatarstan, Russian Federation. E-mail: rezida.81@mail.ru

РИСКИ ОСВОЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

© *И.Н. Бурганова*

Оренбургский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 460000, г. Оренбург, ул. Советская, 19

Поступила в редакцию 02.04.2025

Окончательный вариант 24.02.2023

■ Для цитирования: Бурганова И.Н. Риски освоения интернет-пространства для студентов и школьников в контексте цифровизации современного общества // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 129-148. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.9>

Аннотация. Исследованы риски освоения интернет-пространства для обучающихся средней и высшей школы в условиях цифровизации современного общества. Широкое использование Интернета школьниками и студентами несет в себе дополнительные вызовы и угрозы, которые влияют не только на образовательную сферу, но и в целом на общество, государственный институт и отдельного человека. В этих условиях задачей исследования является содержательная характеристика рисков, связанных с освоением интернет-пространства для студентов и школьников, что позволит создать систему мер, направленных на нивелирование рисков, касающихся освоения интернет-пространства обучающимися средней и высшей школы. В работе проведен краткий обзор концептуальных взглядов, раскрывающих вопрос типологизации рисков интернет-среды. Цель исследования состояла в выявлении рисков освоения интернет-пространства для школьников и студентов. Эмпирической базой стали материалы анкетного опроса обучающихся школ и вуза (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет») г. Оренбурга, который был проведен в 2023–2024 гг. В зависимости от временного интервала использования сети Интернет были выделены следующие группы респондентов: «активные пользователи», «умеренные пользователи», «пользователи с низким индексом активности». Автором на основании литературных данных были выделены группы рисков освоения интернет-пространства с целью ранжирования угроз студентами и школьниками. В результате исследования было выяснено различие в оценке вызовов со стороны обучающихся высшей и средней школы. Наиболее высокими рисками для школьников стали риски, связанные с взаимодействием в интернет-пространстве (кибербуллинг, киберсталкинг). Для студентов такими рисками стали вызовы, связанные с запрещенным контентом. Отличия обучающихся высшей и средней школы прослеживаются также на уровне рисков, связанных с похищением персональных данных. Автором были рассмотрены риски освоения интернет-пространства для школьников и студентов в контексте угроз на государственном уровне, на уровне общества и отдельного человека. Результаты исследования свидетельствуют о важности и необходимости контроля над активностью обучающихся в интернет-пространстве. В заключение автор отмечает, что снижение рисков освоения интернет-пространства для школьников и студентов требует комплексного подхода к цифровизации социума и образовательной системы. Данное исследование вносит вклад в разработку мер по нивелированию рисков освоения интернет-пространства в образовательной среде школы и вуза с целью повышения компьютерной грамотности школьников и студентов. Научная новизна работы заключается в выявлении пробелов в безопасном поведении в сети Интернет у школьников и студентов для нейтрализации рисков освоения интернет-пространства.

Ключевые слова: риски, интернет-пространство, цифровизация общества, цифровое пространство, интернет-пространство, обучающиеся, школьники и студенты.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

THE RISKS OF MASTERING THE INTERNET SPACE FOR STUDENTS AND SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF MODERN SOCIETY

© *I.N. Burganova*

Orenburg State Pedagogical University
19, Sovetskaya st., Orenburg, 460000, Russian Federation

Original article submitted 02.04.2025

Revision submitted 24.02.2023

■ For citation: Burganova I.N. The risks of mastering the Internet space for students and schoolchildren in the context of digitalization of modern society. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(2):129–148. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.9>

Abstract. The study examines the risks of mastering the Internet space for secondary and higher education students in the context of digitalization of modern society. The widespread use of the Internet by schoolchildren and students provides additional challenges and threats that affect not only the educational sphere, but also the whole society, state institution and individuals. In these conditions, the objective of the research is to provide a substantive description of the risks associated with the development of the Internet space for students and schoolchildren, which will allow to create a system of measures aimed at mitigating the risks related to the development of the Internet space by secondary and higher education students. The paper presents a brief overview of conceptual views that reveal the issue of typology of risks of the Internet environment. The aim of the study is to identify the risks of mastering the Internet space for schoolchildren and students. The empirical base was the materials of a questionnaire survey of students of schools and a university (Orenburg State Pedagogical University) in Orenburg, which was conducted in 2023–2024. Depending on the time interval of Internet use, the following groups of respondents were identified: «active users», «moderate users», «users with a low activity index». Based on literary data, the author identified risk groups for mastering the Internet space in order to rank threats to students and schoolchildren. The study revealed the difference in the assessment of challenges by students in higher and secondary schools. The highest risks for schoolchildren were risks associated with interaction in the Internet space (cyberbullying, cyberstalking). For students, such risks were challenges associated with prohibited content. Differences between students in higher and secondary schools are also traced at the level of risks associated with theft of personal data. The author considered the risks of mastering the Internet space on the part of schoolchildren and students in the context of threats at the state level, at the level of society and an individual. The results of the study indicate the importance and necessity of monitoring the activity of students in the Internet space. In conclusion, the author notes that reducing the risks of mastering the Internet space for schoolchildren and students requires an integrated approach to the digitalization of society and the educational system. This study contributes to the development of measures to mitigate the risks of developing the Internet space in the educational space of schools and universities in order to improve the computer literacy of schoolchildren and students. The scientific relevance of the work is to identify gaps in safe behavior on the Internet among schoolchildren and students in order to neutralize the risks of developing the Internet space.

Keywords: risks, the Internet space, digitalization of society, digital space, Internet space, students, schoolchildren and students.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

В начале XXI в. цифровизация становится ключевым трендом мегаглобального мира. При этом интернет-пространство охватывает своей паутиной различные сферы общественной жизни. В этом случае можно говорить не только о позитивных возможностях Интернета, но и о социальных рисках для государственных акторов, общества и человека [1; 2]. В центре внимания автора находятся риски освоения интернет-пространства для школьников и студентов, т. е. угрозы и вызовы, непосредственно связанные с образовательной сферой [3; 4].

Актуальность исследования данной темы связана с несколькими моментами. С одной стороны, проблема освоения интернет-пространства вызвана динамичным развитием социума, когда Интернет становится неотъемлемым компонентом общества [5]. С другой стороны, студенты и школьники больше охвачены цифровизацией и цифровыми технологиями, чем другие категории населения. В этом случае поднимается вопрос о проблемном контексте освоения ими интернет-пространства на уровне его переосмысления и восприятия [6–9].

В ходе системного анализа данной темы были выявлены следующие противоречия:

- между необходимостью владения интернет-пространством обучающимися средней и высшей школы и наличием рисков, связанных с его использованием (кибербуллинг, троллинг, кибер-мошенничество и др.);
- между необходимостью разработки мер со стороны государственного института, образовательных учреждений, семьи по минимизации рисков интернет-пространства для студентов и школьников и недостаточностью средств для нивелирования данной проблемы.

Многие ученые отмечают, что переход к цифре в рамках образования прошел успешно, но большинство обучающихся, причем как школьники, так и студенты, столкнулись с рядом организационных проблем: с недостаточным уровнем приобретенных знаний, неудовлетворенностью процессом обучения и т. д. Важно отметить, что в последнее время взгляды многих ученых направлены на выявление и анализ рисков, связанных с освоением интернет-пространства. Анализ литературных данных по проблеме исследования позволил выявить следующие риски освоения интернет-пространства [10–15]:

1. Риски, связанные с контентом материалов интернет-пространства. Их содержательная сторона, выраженная в виде текстов, аудио и видеофайлов, картинок и пр., касается тем, так или иначе пропагандирующих насилие, суицидальные мысли, порнографические материалы, наркотики и пр.
2. Риски, связанные с взаимодействием в интернет-пространстве. В этом случае активные пользователи (среди которых – большая часть школьников и студентов) подвержены таким угрозам, как оскорбления, насмешки. В сети Интернет в последнее время распространяется такой вид контактов, который приводит к незаконной коммуникации, когда преступники, пользуясь доверием, принуждают юных пользователей к онлайн-обмену сексуальным контентом.
3. Риски, связанные с похищением персональных данных, различными вирусными и шпионскими программами и т. п.

4. Риски, связанные с нарушением прав потребителей в сети Интернет. В этом случае можно говорить о приобретении товаров ненадлежащего качества, подделок, контрафакта, а также потере денег в случае, если продукция так и не дошла до адресата, ложной поставке товара.

В данной статье предпринята попытка ранжировать риски освоения интернет-пространства в образовательном поле с целью нивелировать пробелы в безопасном поведении в сети Интернет школьников и студентов. Анализ отношения обучающихся к рискам освоения интернет-пространства должен стать ключевым элементом системы безопасного обращения с сетью Интернет, поскольку позволит выявить проблемные зоны и исходя из этого наметить меры по сокращению степени их воздействия.

Обзор литературы

Обзор литературных данных демонстрирует различные акценты видения указанной темы в трудах отечественных и зарубежных авторов. Г.У. Солдатова, В.Н. Шляпник, М.А. Журина, Ф.Г. Мышко, Т.Н. Каменева, К. Wyległy касаются такой важной проблемы, как типологизация рисков информационно-образовательной деятельности. Авторы исходят из различных оснований выделения указанных угроз по объекту и локализации [3, 16, 17]. Также вышеперечисленные ученые предлагают нивелировать риски за счет обеспеченности процесса непрерывного образования, повышения психологической устойчивости, организации управленческой деятельностью обучающихся в интернет-пространстве. М.Т. Хуссейн, Р.М. Хуссейн рассматривают вопросы, связанные с диагностикой воздействия рисков интернет-пространства при применении обучающимися средней школы различных гаджетов. В статье авторов данного исследования актуализируется вопрос дифференцированного применения профилактики интернет-зависимости у обучающихся подросткового возраста, программ родительского контроля [11].

Особое внимание в научной литературе уделяется проблеме изучения интернет-рисков при реализации образовательного процесса. Так, в работе М.Л. Груниса, Г.И. Кириловой раскрывается вопрос информационной безопасности в рамках цифрового обучения. Классифицированы и охарактеризованы уязвимости интернет-безопасности, продемонстрированы действия, которые направлены на соблюдение правил цифровой гигиены [10].

Проблемы безопасности в Интернете и модели рисков подробно рассмотрены в отчете Международной ассоциации, составленном такими зарубежными авторами, как Уве Хазебринк, Лесли Хэддон, Анке Герциг, Вероника Калмус. Авторы указывают на необходимость формирования у обучающихся навыков самостоятельного управления онлайн-контентом и поведением, что, согласно их исследованиям, позволит молодым людям более критично относиться к преимуществам и рискам, связанным с размещением контента в Интернете [18].

Качественный анализ процессов взаимодействия студентов с сетью Интернет приводит в своей статье К. Чоу. Автор исследует качественные данные по шести основным направлениям: причины использования сети Интернет, функции Интернета, Интернет как замена другим средствам массовой коммуникации, последствия чрезмерного использования Интернета, контроль за

использованием интернета и преодоление зависимости от Интернета; анализирует углубленные онлайн-интервью со студентами-испытуемыми, чтобы облегчить междисциплинарное понимание причин интенсивного использования Интернета, зависимости от него и ее потенциальных последствий [19].

Дж.Э. О'Брайен, В. Ли, С.М. Снайдер и М.О. Ховард рассматривают интернет-зависимости через аспекты проблемного поведения [20].

Таким образом, результаты исследований по теме воздействия рисков освоения интернет-пространства на обучающихся носят многоосновный характер. В литературных данных подчеркивается объективность процесса цифровизации общества. Вместе с тем исследователи отмечают негативные тенденции, связанные с освоением интернет-пространства студентами и школьниками. Поэтому анализ содержания и систематизация рисков позволят более подробно охарактеризовать угрозы освоения интернет-пространства обучающимися, что в конечном итоге позволит создать более эффективный механизм нивелирования вызовов освоения интернет-пространства.

Анализ литературы демонстрирует, что авторы акцентируют внимание на общей проблематике воздействия рисков на обучающихся, профилактике интернет-зависимости и информационной безопасности. Вопрос о ранжировании рисков освоения интернет-пространства в компаративистском ключе на школьников и студентов остается открытым. На наш взгляд, такая постановка вопроса не только продемонстрирует разницу в оценке угроз со стороны обучающихся, но и позволит более конкретно в дальнейшем предложить шаги для нивелирования вызовов в интернет-пространстве. Авторский взгляд на исследуемый вопрос также исходит из выявления рисков освоения интернет-пространства для государства, общества и человека, что позволило более системно взглянуть на проблему и предложить ряд мер по нейтрализации указанных вызовов.

Материалы и методы

Цель настоящей работы состоит в ранжировании освоения интернет-рисков для обучающихся школ и вузов. Актуальность исследования продиктована тем, что в условиях большой активности школьников и студентов в сети Интернет возрастают риски для данных групп населения [21]. Приоритетным методом исследования выступил анкетный опрос. В 2023–2024 гг. было проведено опрос школьников и студентов г. Оренбурга. Обработка полученных экспериментальных данных проводилась методом априорного ранжирования. Преимущество данного метода заключается в том, что он позволяет выявить субъективно значимые риски для обучающихся и студентов. Анкета составлялась на основе теоретического базиса, который построен с опорой на анализ научной литературы, посвященной рискам освоения интернет-пространства обучающимися. Разработанные вопросы затрагивают основные риски освоения интернет-пространства. Выбор респондентов был связан с возрастными особенностями данных групп населения (школьники и студенты), так как обучающиеся средней и высшей школы более других категорий населения ориентированы на цифровую среду. Школьники особенно подвержены рискам, поскольку в сети Интернет часто отсутствуют необходимые возрастные ограничения к некоторому видеоконтенту, текстовым материалам и т. п. В этом случае неокрепшая психика

обучающихся средней школы может пострадать. Что касается студентов, то здесь тоже можно найти подводные камни, например на уровне отсутствия самоконтроля пребывания во всемирной паутине [17, 24].

Выборка обучаемых составила 191 человек, из которых 108 респондентов – это студенты ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», 83 респондента – обучающиеся школ г. Оренбурга. Структура выборки по полу: 38,88 и 42,36 % юношей – студентов и школьников соответственно; 61,11 и 57,83 % девушек соответственно. Опрос был проведен оффлайн в форме анкетирования.

Исследование было проведено в обезличенной форме в период с 2023 по 2024 год.

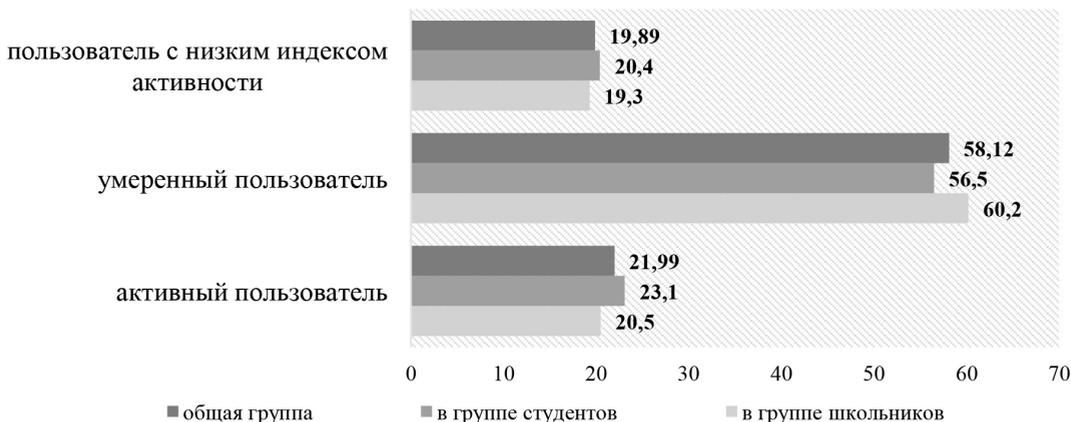
Возраст подавляющего большинства опрошенных школьников составил 15–16 лет (71,1 %), студентов – 18–20 лет (70,4 %). В группе школьников 16,9 % составили обучающиеся в возрасте 13–14 лет; в группе студентов 22,2 % составили обучающиеся в возрасте 21–23 года. В соответствии с теорией поколений, предложенной Уильямом Штраусом и Нилом Хоувом, 96,86 % участников опроса являются представителями Zпоколения, оставшиеся 3,14 % учеников школ в возрасте 11–12 лет относятся к альфа-поколению.

Результаты исследования

В связи со спецификой данной темы исследования в опросе уделялось большое внимание вопросам, связанных с рисками освоения интернет-пространства школьниками и студентами. Для выявления степени активности пользователей в сети Интернет был задан вопрос: «Сколько времени вы проводите в сети Интернете?». Анализ полученных ответов показывает, что студенты больше пользуются Интернетом, чем школьники. Среднее время присутствия студентов в Интернете составляет 5,5 часа, школьников – 4,5 часа. Таким образом, большинство респондентов включены в интернет-пространство. Однако среди студентов активных интернет-пользователей больше, что можно связать с дополнительным контролем за школьниками со стороны родителей. К тому же дополнительным фактором, влияющим на время проведения в Интернете обучающихся средней школы, выступает запрет на использование телефонов в школьной среде администрациями школ.

В зависимости от ответов в ходе опроса студенты и школьники были поделены на «активных пользователей», «умеренных пользователей», «пользователей с низким индексом активности». В группу, которая получила название «активные пользователи», вошли 21,99 % респондентов: в группе студентов таких пользователей было выявлено 23,1 %, а в группе школьников – 20,5 %. Численность группы «умеренных пользователей» составила 58,12 % от числа опрошенных, в группе школьников процент таких пользователей максимальный и составляет 60,2 %, а среди студентов к «умеренным пользователям» были отнесены 56,5 % респондентов (см. рисунок). В группу «респондентов с низким индексом активности» попали 19,89 % участников опроса. Интересным является тот факт, что в группе студентов процент «пользователей с низким уровнем активности» выше (20,4 %), чем в группе школьников (19,3 %). Важно отметить, что все респонденты, являющиеся представителями альфа-поколения, были отнесены к группе «активных пользователей».

Основная часть опроса предполагала выяснение степени значимости рисков, связанных с освоением интернет-пространства, которые были выделены на основе литературных данных: 1) риски, связанные с контентом самих материалов интернет-пространства (k_1); 2) риски, связанные с взаимодействием в интернет-пространстве (k_2); 3) риски, связанные с похищением персональных данных, различными вирусными и шпионскими программами и т. п. (k_3); 4) риски, связанные с нарушением прав потребителей в сети Интернет (k_4).



Распределение респондентов по категориям в зависимости от интенсивности пользования интернет-пространством

Респондентам было предложено ответить на вопрос, в котором они оценивали каждый риск по порядковой шкале от 1 до 3, где 1 – это низкий уровень риска, 2 – средний уровень риска, 3 – высокий уровень риска. На основании полученных ответов была построена матрица рангов. Объекты ранжирования – респонденты, основание ранжирования – отношение респондентов к интернет-рискам. На данном этапе исследования ранжирование проводилось для двух групп респондентов – школьников и студентов, без дополнительного отнесения к подкатегориям. Основной задачей данного этапа было выявление наиболее значимых рисков освоения интернет-рисков для обучающихся школ и вуза.

Результаты анкетирования обрабатывались следующим образом. Для каждого выделенного риска определялась сумма рангов (Σ), затем рассчитывалась средняя сумма рангов (Δ_{cp}):

$$\Delta_{\text{cp}} = \frac{1}{k} \sum_{i=1}^k \Sigma_i,$$

где k – число выделенных рисков.

На следующем этапе рассчитывались отклонение суммы рангов каждого риска от средней суммы ранга ($\pm \Delta_{\text{cp}}$) и ее квадрат ($\pm \Delta_{\text{cp}}^2$). Обобщенные оценки рисков освоения интернет-пространства позволяют рассчитать коэффициенты их весомости (g):

$$g = \frac{\Sigma}{\Sigma_{i=1}^k \Sigma}.$$

Расчет коэффициентов весомости позволил проранжировать риски освоения интернет-рисков для обучающихся школ и вуза. Максимальный коэффициент весомости соответствует наиболее значимому риску, далее риски располагаются по мере уменьшения коэффициентов их весомости.

Затем вычислялась сумма квадратов отклонений рангов каждого риска от средней суммы рангов (S):

$$S = \Sigma_{i=1}^k \pm \Delta_{\text{cp}}^2.$$

Для оценки согласованности ранжировок был применен коэффициент согласия (W). Данный коэффициент также называется коэффициентом конкордации, или коэффициентом Кендалла. Поскольку при анализе ответов на рассматриваемый вопрос были выявлены «связанные» ранги, то коэффициент согласия рассчитывался по формуле

$$W = \frac{S}{\frac{1}{12}n^2(k^3 - k) - n\Sigma T},$$

где n – число респондентов в анализируемой группе;

T – поправочный коэффициент.

Поправочный коэффициент T вычислялся по формуле

$$T = \frac{1}{12} \sum_u (t_u^3 - t_u),$$

где u – число групп, образованных факторами одинакового ранга, в данном ранжировании.

Результаты ранжирования рисков освоения интернет-пространства для группы школьников и студентов помещены в табл. 1.

Таблица 1

Ранжирование рисков освоения интернет-пространства группами школьников и студентов

Показатель	Ранг по рискам освоения интернет-пространства			
	k_1	k_2	k_3	k_4
Ответы респондентов (студенты)				
Σ	316	189	293	209
Δ_{cp}	251,75			
$\pm \Delta_{\text{cp}}$	64,25	-62,75	41,25	-42,75
$\pm \Delta_{\text{cp}}^2$	4128,06	3933,80	1701,56	1827,56

Окончание табл. 1

Показатель	Ранг по рискам освоения интернет-пространства			
	k_1	k_2	k_3	k_4
G	0,31	0,19	0,29	0,21
Относительный ранг	1	4	2	3
S	11590,98			
T	143,5			
W	0,27			
Ответы респондентов (школьники)				
Σ	204	227	173	121
Δ_{cp}	181,25			
$\pm\Delta_{cp}$	22,75	45,75	-8,25	-60,25
$\pm\Delta_{cp}^2$	517,56	2093,06	68,06	3630,06
G	0,28	0,31	0,24	0,17
Относительный ранг	2	1	3	4
S	6308,75			
T	131			
W	0,20			

Среди всех рисков, обозначенных в данном исследовании, наиболее высокими рисками для школьников оказались те, которые связаны с взаимодействием в интернет-пространстве (k_2). Данный выбор школьников можно связать с конформизмом, которому они более подвержены. Для студентов указанный вызов не является значимым, они поставили его на четвертое место. Это может быть объяснено сформированностью мировоззрения, личностным восприятием и более старшим возрастом по отношению к школьникам.

Риски, связанные с контентом интернет-пространства (k_1), для школьников и студентов находятся в разных плоскостях. Студенты поставили данный риск на первое место, а школьники – на второе. Четкое осознание вредоносности информации сети Интернет присутствует у студентов. Они понимают, что текстовые материалы, аудио и видеофайлы и пр. могут пропагандировать запрещенный контент. Среди обучающихся высшей школы 79,63 % отметили данные риски как высокие. Что касается школьников, то только 30,23 % респондентов этой категории отметили указанные вызовы как высокие. Студенты более четко воспринимают деструктивность интернет-среды и опасность мультимедийного контента.

Риски, связанные с нарушением прав потребителей в сети Интернет (k_4), для студентов выступают более опасным вызовом, они поставили их на третье место. Во многом это можно объяснить тем, что большое количество обучающихся высшей школы работают, даже находясь в рамках очного обучения, и поэтому имеют больше финансовых средств, чаще приобретают товары на маркет-плейсах. Студенты чаще сталкиваются с ситуацией, когда приобретает товар ненадлежащего качества либо происходит потеря денег в случае недоставки товара. Для школьников указанные риски находятся в низовой нише, что можно объяснить «неработающим статусом».

Фактором наличия работы, а следовательно и наличия собственных денежных средств, личных кабинетов в банках, можно объяснить высокую оценку студентами рисков, связанных с похищением персональных данных, различными вирусными и шпионскими программами (k_3) (второе место в группе рисков). При этом важно отметить, что подавляющее большинство школьников отнесли данный риск к категории низких, что определило положение данного риска на четвертом месте.

Проверка согласованности мнений респондентов осуществлялась с помощью уточненного критерия согласия χ^2 (критерия Пирсона). Данный критерий рассчитывался по формуле

$$\chi_p^2 = n(k-1)W.$$

В соответствии с литературными данными, если экспериментальное значение данного коэффициента больше теоретического ($\chi_p^2 \geq \chi_t^2$), то гипотеза о наличии согласия мнений опрошенных принимается достоверной для принятого уровня значимости ($p \leq 0,05$) и указанного числа степеней свободы (f). Для проводимого ранжирования $f = 3$, тогда $\chi_t^2 = 6,251$.

Расчеты показали, что для группы студентов $\chi_p^2 = 58,32$, а для группы школьников $\chi_p^2 = 33,3$. Так как для двух групп респондентов выполняется условие $\chi_p^2 \geq \chi_t^2$, можно утверждать, что существует согласие мнений респондентов по вопросам ранжирования рисков освоения интернет-среды в анализируемых группах.

Полученное невысокое значение коэффициента конкордации (W) для групп студентов и школьников указывает на необходимость учета дополнительных факторов в формировании групп респондентов. В качестве дополнительного фактора была выбрана степень взаимодействия респондента с рискогенным фактором.

На следующей ступени исследования респондентам – учащимся высшей и средней школы было предложено ответить на вопросы, которые бы позволили конкретизировать указанные риски. С одной стороны, это позволит более четко проследить степень опасности тех и или иных угроз, связанных с освоением интернет-пространства. С другой стороны, более подробная картина вызовов предоставит возможность для создания необходимого инструментария для нивелирования интернет-рисков. Результаты опроса по ранжированию рисков, связанных со взаимодействием в интернет-пространстве, представлены в табл. 2.

Респондентам было предложено распределить содержание рисков от большей опасности к меньшей, т. е. поставить вызовы и угрозы с первого по пятое

место, где первое место – это самая большая опасность, а пятое место – это самая малая опасность. Оценка полученных результатов проводилась с использованием приведенного выше математического аппарата. Необходимо уточнить, что дальнейший анализ предполагает отсутствие связанных рангов, поэтому коэффициент согласия (W) рассчитывался по формуле

$$W = \frac{12S}{n^2(k^3 - k)}.$$

Коэффициент координации и критерий Пирсона указаны для каждой из групп в табл. 2, 3 через точку с запятой (W ; χ^2).

Таблица 2

**Ответы респондентов на вопрос:
«Какие риски вы считаете более опасными?
Проранжируйте указанные риски по мере опасности»**

Содержание рисков	Группа школьников			Группа студентов		
	«Активные пользователи» (0,37; 23,68)	«Умеренные пользователи» (0,24; 48,0)	«Пользователи с низкими индексами активности» (0,34; 23,12)	«Активные пользователи» (0,31; 27,28)	«Умеренные пользователи» (0,33; 80,52)	«Пользователи с низкими индексами активности» (0,34; 34,0)
Флейминг (спор в Интернете, сопровождающийся публичными оскорблениями)	5	5	4	5	5	5
Кибербуллинг (травля в социальных сетях)	2	1	2	1	3	2
Троллинг (форма провокации, сопровождающаяся издевательствами в Интернете)	3	3	3	2	4	1
Киберсталкинг (преследование человека в Интернете, сопровождающееся угрозами распространения клеветы)	1	2	1	4	1	3
Хейтинг (негативные комментарии в Интернете)	4	4	5	3	2	4

Коммуникация в интернет-пространстве обладает целым рядом особенностей, которые делают данный процесс более рискогенным в силу слабого контроля и анонимности. Для студентов опасность от взаимодействия в сети Интернет обладает меньшим психологическим прессингом из-за их эмоциональной устойчивости по сравнению со школьниками. Что касается последних, то их зависимость от диалога в Интернете объяснима несколькими психологическими особенностями, в частности заниженной самооценкой и неуверенностью перед коллективным общественным мнением. Анализ табличных данных показывает, что большинство школьников выделяют такие виды негативного

воздействия в рамках интернет-общения, как киберсталкинг, кибербуллинг и троллинг.

При ответе на вопрос «Какой контент в сети Интернет у вас вызывает большее опасение?» респондентам было предложено расставить указанные риски в ранжированном формате (табл. 3).

Таблица 3

**Ответы респондентов на вопрос:
«Какой контент в сети Интернет у вас вызывает большее опасение?
Проранжируйте указанные риски по мере опасности»**

Содержание рисков	Группа школьников			Группа студентов		
	«Активные пользователи» (0,29; 18,56)	«Умеренные пользователи» (0,25; 50,0)	«Пользователи с низкими индексами активности» (0,32; 21,76)	«Активные пользователи» (0,27; 23,76)	«Умеренные пользователи» (0,35; 85,40)	«Пользователи с низкими индексами активности» (0,39; 39,0)
Пропаганда наркотиков	1	1	2	3	3	4
Пропаганда суицидальных мыслей	2	2	1	1	1	2
Пропаганда запрещенных деструктивных идеологий	3	4	3	2	2	1
Демонстрация порнографических материалов	4	4	4	5	5	5
Демонстрация сцен насилия	5	5	5	4	4	3

Из ответов респондентов можно увидеть следующие данные. Больше опасение у обучающихся высшей школы вызывают риски, базирующие на пропаганде суицидальных мыслей, – первое место; вызовы, связанные с пропагандой запрещенных деструктивных идеологий (пропагандирующие террористические и экстремистские идеи), – второе место. На третьем месте – риски, предполагающие пропаганду наркотиков; на четвертом – угрозы, основанные на демонстрации сцен насилия, агрессии; на пятом – вызовы, влекущие за собой демонстрацию порнографических материалов.

Что касается школьников, то риски, связанные с контентом интернет-среды, ранжируются следующим образом:

- 1) пропаганда наркотиков;
- 2) пропаганда суицидальных мыслей;
- 3) пропаганда запрещенных деструктивных идеологий;
- 4) демонстрация порнографических материалов;
- 5) демонстрация сцен насилия.

Таким образом, студенты более четко осознают ценность человеческой жизни, понимают серьезную опасность, связанную с распространением деструктивных идей. Школьники, в свою очередь, менее осознанно воспринимают вызовы, пропагандирующие террористические и экстремистские идеи.

Для уточнения понимания респондентами рисков, связанных с похищением персональных данных, различными вирусными и шпионскими программами,

был задан вопрос «Сталкивались ли вы когда-нибудь с проблемой похищения персональных данных в Интернете?». На этот вопрос только 21,29 % студентов и 14,46 % школьников ответили «да». В то же время на вопрос «Были ли у вас ситуации, когда вы сталкивались с вредоносным программным оборудованием, вирусами, шпионскими программами на ваших устройствах?» 66,67 % студентов и 53,01 % ответили положительно, что говорит о реальных рисках такой угрозы и обеспокоенностью респондентов этой проблемой.

В рамках опроса респондентов попросили проранжировать интернет-риски, связанные с похищением персональных данных, вирусными и шпионскими программами. Ответы студентов и школьников распределились идентичным образом. На первом месте оказались угрозы, связанные с распространением вредоносного ПО; на втором был указан фишинг, угрожающий пользователям из-за возможности получения доступа к персональным данным и/или банковскому счету; на третье место респонденты поставили спам. Студенты и школьники осознают высокую степень опасности программ, которые блокируют доступ пользователей к компьютеру, угрожают потерей важной информации, компрометацией пользователей. Что касается фишинга, то его риски респонденты ставят на второе место – это можно связать с тем, что в реальности студенты и школьники не так часто сталкивались с ситуацией кражи паролей или номеров банковских карт.

Важно отметить, что во всех выделенных шести категориях респондентов наблюдается повышение значения коэффициента согласия (W). Так как во всех категориях респондентов $\chi_p^2 \geq \chi_r^2$, то гипотеза о согласованности мнений респондентов принимается, существует согласие респондентов по ранжированию рисков освоения интернет-пространства.

Обсуждение и заключение

Результаты проведенного исследования дали возможность проранжировать риски освоения интернет-пространства для обучающихся в сравнительном ключе по следующим группам: 1) риски, связанные с контентом материалов интернет-пространства; 2) риски, базирующиеся на взаимодействии в интернет-пространстве; 3) риски, предполагающие похищение персональных данных различными вирусными и шпионскими программами и т. п.; 4) риски, основанные на нарушении прав потребителей в сети Интернет.

Важно, что наиболее высокими рисками для школьников оказались те, которые связаны с взаимодействием в интернет-пространстве, а именно киберсталкинг и кибербуллинг. Выставление указанных угроз на первое и второе место демонстрирует, что обучающиеся средней школы уже сталкивались в сети Интернет с подобными вызовами. Их опасность основана на анонимности пользователей, поэтому бороться с подобными рисками достаточно сложно. Мерами, которые могли бы помочь школьникам в этой ситуации, являются следующие:

- 1) налаживание доверительного «мостика» между родителями и детьми, чтобы школьники не оказались один на один в обстоятельствах травли в сети;
- 2) помощь со стороны психологов в анализе ситуации;
- 3) проведение внеклассных мероприятий в образовательном учреждении по безопасному поведению в Интернете и т. д.

Сравнительная оценка результатов исследования показывает, что для студентов этот вызов находится на последнем, четвертом месте. Это говорит либо об отсутствии кибербуллинга в сети Интернет в их адрес, либо о том, что они воспринимают опасность данного вызова менее серьезно, чем школьники. В любом случае кибербуллинг несет в себе такие негативные последствия, как депрессивное состояние, снижение самооценки. В рамках образовательного пространства университета можно проводить комплексные мероприятия по проведению тренингов, лекций, направленных на профилактику кибербуллинга в студенческой среде.

Результаты исследования по рискам, связанным с запрещенным контентом, демонстрируют низкую осведомленность школьников об указанной угрозе. Возможной причиной такой реакции обучающихся является недостаточная профилактическая работа в общеобразовательных учреждениях. Содержание нежелательного контента варьируется от порнографических материалов, сцен жестокости, суицидальных роликов до пропаганды деструктивных идеологий, и важно, чтобы взрослые усилили контроль над детьми. Например, родителям важно установить на гаджетах детей программы родительского контроля, применять антивирусные программы на компьютерах и пр. Что касается студентов, то они поставили риск, связанный с контент-анализом, на первое место. С одной стороны, это показывает четкое понимание данной группой обучающихся опасности указанного вызова; с другой – демонстрирует высокую осведомленность в этом вопросе.

Компаративистский анализ рисков, связанных с нарушением прав потребителей, и рисков, предполагающих похищение персональных данных, показывает, что для студентов и школьников они различны. Важно отметить, что школьники, в отличие от студентов, не до конца осознают рискогенность данной угрозы, поэтому необходимо обратить внимание на повышение финансовой грамотности обучающихся школ.

Результаты исследования показали, что студенты и школьники не просто вовлечены в интернет-пространство, а являются активными пользователями, создателями интернет-среды. При этом включенность обучающихся в информационное поле приводит к аккумуляции вызовов и угроз. Поскольку сеть Интернет является средой, где в том числе происходит социализация школьников и студентов, то важно исследовать влияние рисков освоения интернет-пространства на уровне государства, общества и человека (табл. 4), так как это позволит снизить уровень рисков и угроз освоения интернет-пространства школьниками и студентами.

Результаты исследования актуализируют необходимость разработки системы мер, снижающих риски освоения интернет-пространства в контексте влияния на государство, общество и человека [17].

На уровне государства, исходя из распоряжения Правительства от 28 апреля 2023 г. № 1105-р «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей в РФ», необходимо обеспечить информационную безопасность детей, что возможно «исключительно при условии эффективного сочетания государственных и общественных усилий при определяющей роли семьи». Это позволит аккумулировать усилия государственного и общественного институтов по нивелированию рисков освоения интернет-пространства

школьниками и студентами и, таким образом, противодействовать распространению деструктивных идеологий, нежелательного контента в сети Интернет [18].

Таблица 4

**Влияние рисков освоения интернет-пространства
на государственном уровне, уровне социума и отдельного человека**

Влияние рисков на государство	Влияние рисков на социум	Влияние рисков на отдельного человека
<ul style="list-style-type: none"> – Интернет может выступать средством пропаганды деструктивных идеологий; – некритичное восприятие информации может приводить к радикализации населения и, как следствие, угрожать безопасности государства; – анонимность интернет-пространства может привести к консолидации молодежных сообществ по линии запрещенных организаций, что угрожает безопасности государственного института; – дилемма между безопасностью государства и свободой пользователей сети Интернет способствует дискуссии со стороны политического истеблишмента, стоящего у власти, что может привести к неоднородности и отсутствию единства в рядах политической элиты; – распространение Интернета приводит к новой «геометрии» политической власти за счет децентрализации и делегирования властных полномочий на уровень гражданского общества, что способствует снижению контроля со стороны государства над населением 	<ul style="list-style-type: none"> – Интернет-зависимость может приводить к повышению уровня насилия в обществе за счет просмотра агрессивного контента; – распространение материалов, связанных с детской порнографией, наркотическими средствами, экстремистской деятельностью, может способствовать слому традиционной системы ценностей; – возможно падение духовных ориентиров школьников и студентов из-за распространения образцов поведения, искажающих социальную реальность; – возможно снижение уровня социализации молодого поколения с помощью манипуляции общественным сознанием данной категории людей [15] 	<ul style="list-style-type: none"> – Чрезмерное возрастание времени, проводимого в сети Интернет, у школьников и студентов приводит к снижению индекса их собственного психологического благополучия [16]; – вовлечение молодых людей в различного рода экстремистские и террористические организации приводит к размыванию их собственной самоидентификации; – происходит снижение самооценки из-за возможных нежелательных контактов с «агрессивной» интернет-средой; – происходит потеря собственных ориентиров за счет анонимности интернет-коммуникации, что может способствовать возрастанию угроз, связанных с потерей собственной жизни (суицидальные сетевые сообщества)

Оценка рисков освоения интернет-пространства школьниками и студентами и анализ механизма их нивелирования позволили сформировать систему мер, включающую в себя следующие инструменты:

- 1) нормативная база (создание эффективной законодательной практики по нивелированию рисков освоения интернет-пространства; ужесточение законодательства по предотвращению негативного влияния Интернета на обучающихся средней и высшей школы);

- 2) бóльшая регламентация интернет-среды со стороны государственных органов; повышение информационной безопасности путем регулирования цифрового пространства, а именно удаления нежелательного контента; повышение цифровой суверенизации с целью исключения интернет-рисков со стороны государства; постоянный мониторинг интернет-пространства на случай появления новых рисков в интернет-среде;
- 3) технические методы (применение программных средств защиты; использование «белых списков», активное применение программ родительского контроля для повышения безопасности обучающихся средней школы в Интернете) [19];
- 4) профилактическая работа (информирование педагогического сообщества и родителей по тематике интернет-рисков для студентов и школьников, интенсификация просветительской работы с обучающимися средней и высшей школы по содержанию угроз и вызовов интернет-среды) [20];
- 5) распространение алгоритма действий в случае киберпреступления в Интернете в отношении обучающихся средней и высшей школы. Например, можно обратиться в правоохранительные органы через портал МВД, также можно подать заявление в очном формате в отделение полиции по месту жительства.

Таким образом, результаты исследования позволили выявить проблемные зоны освоения интернет-пространства школьниками и студентами. Для студентов такими рисками стали вызовы, связанные с запрещенным контентом; для школьников – риски, основанные на взаимодействии (кибербуллинг, киберсталкинг и пр.). Для нивелирования рисков освоения интернет-пространства школьниками и студентами важно повысить цифровую грамотность обучающихся средней и высшей школы за счет повышения уровня системного контроля со стороны родителей, школы, вуза и государства.

Список литературы

1. Babkin I., Pulyaeva V., Ivanova I. et al. Developing a System for Monitoring Human Resource Risks in a Digital Economy. *Risks*. 2023. Vol. 11. No. 5. Pp. 82. DOI: 10.3390/risks11050082.
2. Murzina S.M., Revunov S.V., Lavrinenko E.N. et al. Education Digitalization as a Factor in Human Capital Asset's Development: Modern Challenges and Development Prospects. *Innovative Trends in International Business and Sustainable Management*. 2023. Pp. 311–319. DOI: 10.1007/978-981-19-4005-7_35.
3. Солдатова Г.У., Шляпник В.Н., Журина М.А. Эволюция онлайн-рисков: итоги пятилетней работы линии помощи «Дети онлайн» // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 3 (87). – С. 50–66. DOI: 10.17759/cpp.2015230304.
4. Chang Sh., Gomes C. Why the Digitalization of International Education Matters. *Journal of Studies in International Education*. 2022. Vol. 26. No. 2. Pp. 119–127. DOI: 10.1177/10283153221095163.
5. Бурганова И.Н., Фарус О.А. Проблемы цифровизации высшего образования в России // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – Т. 7. – № 133. – С. 1–5. DOI: 10.23670/IRJ.2023.133.83.
6. Frolova E.V., Rogach O.V., Ryabova T.M. Digitalization of Education in Modern Scientific Discourse: New Trends and Risks Analysis. *European Journal of Contemporary Education*. 2020. Vol. 9. No. 2. Pp. 313–336. DOI: 10.13187/ejced.2020.2.313.

7. Makarova E.A., Makarova E.L. Digitalization of Education: Analysis of Engagement and Socio-Demographic Features of Online Learning Participants. *Media Education*. 2023. No. 3. Pp. 443–452. DOI: 10.13187/me.2023.3.443.
8. Proshkina O.V. Digitalization of education: problems of transition. *Res Militaris*. 2022. Vol. 12. No. 3. Pp. 185–191.
9. Strelkova I. Actual aspects of digitalization of Russian education. *Social Novelties & Social Sciences: a View from Moscow*. 2021. No. 1. Pp. 13. DOI: 10.31249/snsn/2021.01.08.
10. Грунис М.Л., Кирилова Г.И. Цветовая дифференциация цифровых рисков в педагогическом образовании // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27. – № 2(111). – С. 325–339. DOI: 10.15507/1991-9468.111.027.202302.325-339.
11. Hussein M.T., Hussein R.M. Involving American Schools in Enhancing Children’s Digital Literacy and Raising Awareness of Risks Associated with Internet Usage. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. 2020. Vol. 11. No. 11. Pp. 6–10. DOI: 10.14569/IJACSA.2020.0111102.
12. Kravchuk N.V. Privacy of a Child in the Digital Environment: New Risks Unaddressed. *Legal Issues in the Digital Age*. 2022. No. 2. Pp. 73–89. DOI: 10.17323/2713-2749.2022.2.73.89.
13. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Chigarkova S.V. Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13. No. 4. Pp. 191–206. DOI: 10.11621/pir.2020.0413.
14. Sun H., Yuan Ch., Qian Q. et al. Digital Resilience Among Individuals in School Education Settings: A Concept Analysis Based on a Scoping Review. *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 13. Pp. 1–13. DOI: 10.3389/fpsy.2022.858515.
15. Syed A.M., Shabir A., Alaraifi A. et al. Identification of Operational Risks Impeding the Implementation of E-learning in Higher Education System. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. Pp. 655–671. DOI: 10.1007/s10639-020-10281-6.
16. Мышко Ф.Г., Каменева Т.Н. Риски коммуникации подростков в интернет-пространстве // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2022. – Т. 13. – № 4. – С. 1–10.
17. Wylęty K. The Internet – a risk-taking space for university students. *Journal of Education Culture and Society*. 2021. Vol. 12. No. 1. Pp. 413–425. DOI: 10.15503/jecs2021.1.413.425.
18. Hasebrink U., Görzig A., Haddon L. et al. Patterns of risk and safety online. In-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. *LSE, EU Kids Online*, 2011. http://eprints.lse.ac.uk/39356/1/Patterns_of_risk_and_safety_online_%28LSERO%29.pdf (Accessed February 26, 2025).
19. Chou C. Internet heavy use and addiction among Taiwanese college students: an online interview study. *Cyberpsychology and behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*. 2001. Vol. 4. No. 5. Pp. 573–85. DOI: 10.1089/109493101753235160.
20. O’Brien J.E., Li W., Snyder S.M., Howard M.O. Problem Internet Overuse Behaviors in College Students: Readiness-to-Change and Receptivity to Treatment. *Journal of Evidence-Informed Social Work*. 2016. Vol. 13. No. 4. Pp. 373–85. DOI: 10.1080/23761407.2015.1086713.
21. Курганский А.М., Гурьянова М.П., Храмов М.П. Медицинские и социально-педагогические риски использования детьми младшего школьного возраста цифровых устройств: эмпирическое исследование // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 501–525. DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-501-525.
22. Галяшина Е.И. Использование специальных знаний для противодействия угрозам информационной безопасности интернет-коммуникации // Вестник криминалистики. – 2020. – Т. 2. – № 74. – С. 24–29.

23. Сиврикова Н.В., Иванов Ф.А. Особенности медиапотребления студентов и риски распространения в социальных сетях экстремистских идей // *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*. – 2022. – Т. 5. – № 2. – С. 25–39. DOI: 10.23947/2658-7165-2022-5-2-25-39.
24. Соловьева Е.С. Риски и опасности Интернет-пространства для современных подростков // *Интернаука*. – 2023. – Т. 40–2. – № 310. – С. 25–31.
25. Айсина Р.М., Нестерова А.А. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // *Социальная психология и общество*. – 2019. – Т. 10. – № 4. – С. 42–57. DOI: 10.17759/sps.2019100404.
26. Литвинова А.С. Организация родительского контроля на компьютере с помощью программы Time Boss // *Гуманитарные научные исследования*. – 2017. – Т. 4. – № 68. – С. 223–227.

References

1. Babkin I., Pulyaeva V., Ivanova I. et al. Developing a System for Monitoring Human Resource Risks in a Digital Economy. *Risks*. 2023. Vol. 11. No. 5. Pp. 82. DOI: 10.3390/risks11050082.
2. Murzina S.M., Revunov S.V., Lavrinenko E.N. et al. Education Digitalization as a Factor in Human Capital Asset's Development: Modern Challenges and Development Prospects. *Innovative Trends in International Business and Sustainable Management*. 2023. Pp. 311–319. DOI: 10.1007/978-981-19-4005-7_35.
3. Soldatova G.U., Shlyapnik V.N., Zhurina M.A. Evolyuciya onlajn-riskov: itogi pyatiletnej raboty linii pomoshchi «Deti onlajn» [The evolution of online risks: the results of the five-year work of the Children Online helpline]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2015. No. 3 (87). Pp. 50–66. DOI: 10.17759/cpp.2015230304.
4. Chang Sh., Gomes C. Why the Digitalization of International Education Matters. *Journal of Studies in International Education*. 2022. Vol. 26. No. 2. Pp. 119–127. DOI: 10.1177/10283153221095163.
5. Burganova I.N., Farus O.A. Problemy cifrovizacii vysshego obrazovaniya v Rossii [Problems of digitalization of higher education in Russia]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023. Vol. 7. No. 133. Pp. 1–5. DOI: 10.23670/IRJ.2023.133.83.
6. Frolova E.V., Rogach O.V., Ryabova T.M. Digitalization of Education in Modern Scientific Discourse: New Trends and Risks Analysis. *European Journal of Contemporary Education*. 2020. Vol. 9. No. 2. Pp. 313–336. DOI: 10.13187/ejced.2020.2.313.
7. Makarova E.A., Makarova E.L. Digitalization of Education: Analysis of Engagement and Socio-Demographic Features of Online Learning Participants. *Media Education*. 2023. No. 3. Pp. 443–452. DOI: 10.13187/me.2023.3.443.
8. Proshkina O.V. Digitalization of education: problems of transition. *Res Militaris*. 2022. Vol. 12. No. 3. Pp. 185–191.
9. Strelkova I. Actual aspects of digitalization of Russian education. *Social Novelties & Social Sciences: a View from Moscow*. 2021. No. 1. Pp. 13. DOI: 10.31249/snsn/2021.01.08.
10. Grunis M.L., Kirilova G.I. Cvetovaya differenciaciya cifrovyyh riskov v pedagogicheskom obrazovanii [Color differentiation of digital risks in teacher education]. *Integraciya obrazovaniya*. 2023. Vol. 27. No. 2 (111). Pp. 325–339. DOI: 10.15507/1991-9468.111.027.202302.325-339.
11. Hussein M.T., Hussein R.M. Involving American Schools in Enhancing Children's Digital Literacy and Raising Awareness of Risks Associated with Internet Usage. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. 2020. Vol. 11. No. 11. Pp. 6–10. DOI: 10.14569/IJACSA.2020.0111102.
12. Kravchuk N.V. Privacy of a Child in the Digital Environment: New Risks Unaddressed. *Legal Issues in the Digital Age*. 2022. No. 2. Pp. 73–89. DOI: 10.17323/2713-2749.2022.2.73.89.

13. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Chigarkova S.V. Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13. No. 4. Pp. 191–206. DOI: 10.11621/pir.2020.0413.
14. Sun H., Yuan Ch., Qian Q. et al. Digital Resilience Among Individuals in School Education Settings: A Concept Analysis Based on a Scoping Review. *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 13. Pp. 1–13. DOI: 10.3389/fpsy.2022.858515.
15. Syed A.M., Shabir A., Alaraifi A. et al. Identification of Operational Risks Impeding the Implementation of E-learning in Higher Education System. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. Pp. 655–671. DOI: 10.1007/s10639-020-10281-6.
16. Myshko F.G., Kameneva T.N. Riski kommunikacii podrostkov v internet-prostranstve [Risks of teenagers' communication in the Internet space]. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kulturologiya*. 2022. Vol. 13. No. 4. Pp. 1–10.
17. Wylęty K. The Internet – a risk-taking space for university students. *Journal of Education Culture and Society*. 2021. Vol. 12. No. 1. Pp. 413–425. DOI: 10.15503/jecs2021.1.413.425.
18. Hasebrink U., Görzig A., Haddon L. et al. Patterns of risk and safety online. In-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. *LSE, EU Kids Online*, 2011. http://eprints.lse.ac.uk/39356/1/Patterns_of_risk_and_safety_online_%28LSERO%29.pdf (Accessed February 26, 2025).
19. Chou C. Internet heavy use and addiction among Taiwanese college students: an online interview study. *Cyberpsychology and behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*. 2001. Vol. 4. No. 5. Pp. 573–85. DOI: 10.1089/109493101753235160.
20. O'Brien J.E., Li W., Snyder S.M., Howard M.O. Problem Internet Overuse Behaviors in College Students: Readiness-to-Change and Receptivity to Treatment. *Journal of Evidence-Informed Social Work*. 2016. Vol. 13. No. 4. Pp. 373–85. DOI: 10.1080/23761407.2015.1086713.
21. Kurganskij A.M., Gur'yanova M.P., Hramcov M.P. Medicinskie i social'no-pedagogicheskie riski ispol'zovaniya det'mi mladshogo shkol'nogo vozrasta cifrovyyh ustrojstv: empiricheskoe issledovanie [Medical and socio-pedagogical risks of using digital devices by primary school-age children: an empirical study]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. 2023. Vol. 20. No. 3. Pp. 501–525. DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-501-525.
22. Galyashina E.I. Ispol'zovanie special'nyh znaniy dlya protivodejstviya ugrozam informacionnoj bezopasnosti internet-kommunikacii [The use of specialized knowledge to counter threats to the information security of Internet communication]. *Vestnik kriminalistiki*. 2020. Vol. 2. No. 74. Pp. 24–29.
23. Sivrikova N.V., Ivanov F.A. Osobennosti mediapotrebleniya studentov i riski rasprostraneniya v social'nyh setyah ekstremistskih idej [The peculiarities of students' media consumption and the risks of spreading extremist ideas on social networks]. *Innovacionnaya nauka: psihologiya, pedagogika, defektologiya*. 2022. Vol. 5. No. 2. Pp. 25–39. DOI: 10.23947/2658-7165-2022-5-2-25-39.
24. Solov'eva E.S. Riski i opasnosti Internet-prostranstva dlya sovremennyh podrostkov [The risks and dangers of the Internet space for modern teenagers]. *Internauka*. 2023. Vol. 40–2. No. 310. Pp. 25–31.
25. Ajsina R.M., Nesterova A.A. Kibersocializaciya molodezhi v informacionno-kommunikacionnom prostranstve sovremennogo mira: efekty i riski [Cybersocialization of youth in the information and communication space of the modern world: effects and risks]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo*. 2019. Vol. 10. No. 4. Pp. 42–57. DOI: 10.17759/sp.2019100404.
26. Litvinova A.S. Organizaciya roditel'skogo kontrolya na komp'yutere s pomoshch'yu programmy Time Boss [Organizing parental control on a computer using the Time Boss program]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2017. Vol. 4. No. 68. Pp. 223–227.

Информация об авторе

Бурганова Инна Николаевна, кандидат политических наук, доцент кафедры «Всеобщая история и методика преподавания истории и обществознания», Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Российская Федерация. Email: burganovain@yandex.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3634-1141>;

Information about the authors

Inna N. Burganova, Cand. Polit. Sci., Associate Professor at the Department of General History and Methods of Teaching History and Social Studies, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. Email: burganovain@yandex.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3634-1141>; email: burganovain@yandex.ru

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СПОСОБА РОЖДЕНИЯ

© *Е.А. Бабина*¹, *С.Ю. Жданова*²

¹ ООО «Медси-Пермь»

Российская Федерация, 614000, г. Пермь, ул. Советская, 51а

² Пермский государственный национальный исследовательский университет

Российская Федерация, 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15

Поступила в редакцию 08.03.2025

Окончательный вариант 12.05.2025

■ Для цитирования: Бабина Е.А., Жданова С.Ю. Когнитивные особенности детей раннего возраста в зависимости от способа рождения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 149-160. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.10>

Аннотация. Рассматривается важный вопрос зависимости когнитивного развития детей раннего возраста от способа рождения. Представлены результаты сравнительного исследования уровня когнитивного развития у детей, рожденных оперативным путем, и у детей, рожденных естественным способом. Общее количество обследованных составило 126 детей и 112 матерей. Сбор данных проводился на базе детских медицинских и дошкольных образовательных учреждений с использованием валидных и надежных методик диагностики когнитивного развития детей и анкетирования матерей. В ходе исследования были выявлены общие тенденции в развитии детей раннего возраста независимо от способа рождения. Они проявляются в том, что девочки показывают более высокие результаты по когнитивному развитию, чем мальчики. Также были обнаружены специфические особенности когнитивного развития детей, рожденных оперативным и естественным способом. Данные различия проявляются в том, что дети, рожденные оперативным путем, на ранних этапах возрастного развития имеют более низкие результаты в сенсорном развитии, развитии экспрессивной речи, чем физиологически рожденные дети.

Ключевые слова: когнитивное развитие, ранний возраст, операция кесарева сечения.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

COGNITIVE FEATURES OF YOUNG CHILDREN DEPENDING ON THE BIRTH METHOD

© *E.A. Babina*¹, *S.Yu. Zhdanova*²

¹ ООО «Medsi-Perm»

51a, Sovetskaya St., Perm, 614000, Russian Federation

² Perm State National Research University

15, Bukireva St., Perm, 614068, Russian Federation

Original article submitted 08.03.2025

Revision submitted 12.05.2025

■ For citation: Babina E.A., Zhdanova S.Yu. Cognitive features of young children according to birth method. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(2):149–160. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.10>

Abstract. The paper addresses the important question of cognitive development of young children depending on the birth method. Results of the comparative study on the level of cognitive development in children born operationally and in children born naturally are presented. The total number of children examined was 126 and 112 mothers. Data collection was conducted at children's health and pre-school educational institutions using valid and reliable diagnostic techniques for cognitive development and the use of mothers' questionnaires. The study identified common trends in early childhood development regardless of birth method, showing that girls have higher cognitive performance than boys. Also, specific features of cognitive development of children born in an operative and natural way were found. These differences are manifested in that children born operationally at the early stages of age have lower results in sensory development, expressive speech development, as opposed to physiological children.

Keywords: cognitive development, early age, caesarean section.

Conflict of interest. Authors declare no conflict of interest.

Введение

Проблема развития когнитивной сферы детей является актуальной в настоящий момент, поскольку именно познавательная сфера ребенка является необходимым условием для формирования мыслительных процессов и качеств личности, для эмоционального развития [1]. При этом «толчком» к формированию и развитию когнитивных функций является активное взаимодействие ребенка с окружающим миром в раннем возрасте. Изучению когнитивных особенностей детей раннего возраста посвящены работы таких авторов, как Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Е.А. Стрелева и др. [2].

Современные исследования подтверждают влияние различных перинатальных факторов на возникновение когнитивных нарушений у детей. К ним относятся наличие различных инфекций и гормональной недостаточности у матери во время беременности, гипоксия плода, недоразвитие и различные повреждения структур головного мозга ребенка. При этом особое значение при формировании познавательных процессов и качеств личности имеют особенности протекания родов [3].

Во всем мире растет частота рождения детей с помощью операции кесарева сечения. По данным последних исследований, процент оперативного родоразрешения в среднем составляет 25 %, что значительно превышает рекомендованный Всемирной организацией здравоохранения порог в 10–15 %. Данный показатель варьируется между странами и распределяется неравномерно в зависимости от социально-экономических факторов внутри страны. Вызывает тревогу тот факт, что в некоторых странах (например, в Бразилии и Египте) в настоящее время детей с помощью кесарева сечения рождается больше, чем естественным способом.

Увеличение числа операций кесарева сечения вызывает опасения и интерес к тому, может ли оперативное вмешательство нести риски для последующего развития детей [4; 5]. Некоторыми исследователями ранее были сделаны выводы, что рождение детей абдоминальным способом приводит к изменениям в психическом развитии, обусловленным различными факторами, такими как преждевременные роды и недоразвитие мозга, изменение микробиоты кишечника, применение наркоза во время операции, а также повреждение сосудов при смене высокого внутриматочного давления на обычное атмосферное [6–11].

Обзор литературы

Анализ ранее проведенных исследований в области оценки связи между способом родоразрешения и развитием детей показал снижение уровня развития познавательных процессов (восприятия, внимания, мышления, воображения), навыков общения у детей, рожденных оперативным путем [12–14]; у мальчиков обнаружена недостаточная успеваемость при освоении образовательной программы в начальной школе [15], более низкие показатели когнитивного развития в возрасте 8–9 лет [16], недостаточный уровень психомоторного развития у детей раннего возраста [17] в сравнении с естественно рожденными детьми.

В ряде зарубежных исследований были получены противоположные результаты. Curran E.A. et al. были сделаны выводы, что роды путем кесарева

сечения слабо связаны с низкими общими когнитивными способностями у взрослых мужчин [18]. Slykerman R.F. et al. не было обнаружено влияния кесарева сечения на академическую успеваемость подростков [19]. В исследованиях Ahlqvist V.H. et al. была обнаружена незначительная связь между кесаревым сечением и снижением успеваемости подростков в школе [20]. Противоречивость результатов исследований вызвало научный интерес к подробному изучению данной проблемы.

Материалы и методы

С целью изучения когнитивных особенностей детей раннего возраста, рожденных оперативным путем, нами было проведено специальное исследование. Исследование проводилось с 2021 по 2024 гг. в детских поликлиниках и дошкольных образовательных учреждениях города Перми. Всего в исследовании приняли участие 126 детей в возрасте от 12 до 36 месяцев. Перинатальный анамнез данных детей не был отягощен, поскольку было исключено влияние на них таких перинатальных факторов, как наличие инфекций у матери во время беременности, гипоксия плода, недоношенность, повреждения структур головного мозга ребенка.

Основную группу составили 60 детей, рожденных с помощью кесарева сечения (группа КС). Контрольную группу составили 66 детей, рожденных естественным способом (группа ЕС). Также нами был проведен опрос 112 матерей (44 человека – группа КС и 68 человек – группа ЕС).

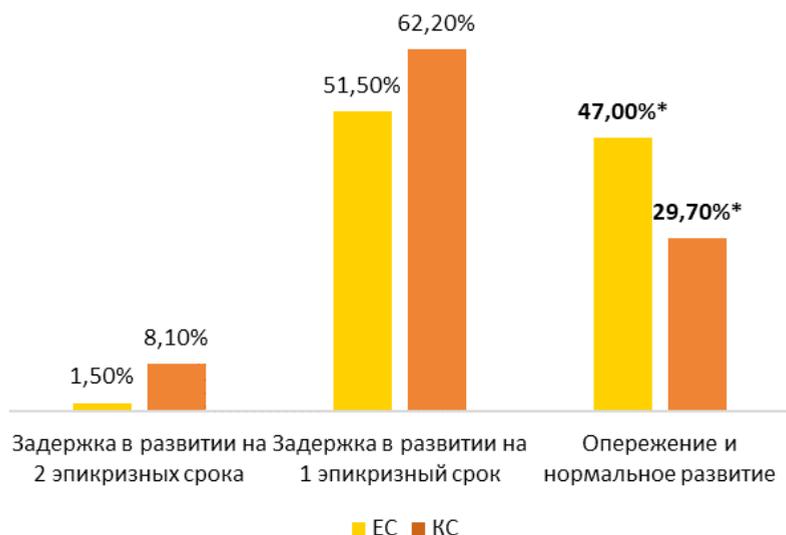
Для исключения влияния перинатальных факторов и изучения условий жизни семьи нами было проведено анкетирование матерей. Для диагностики развития были использованы следующие инструменты: методика диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста (Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт) [21], шкала психического развития детей от рождения до 42 месяцев Нэнси Бейли [22], «Комплексная оценка развития детей» (адаптированный вариант шкалы KID-R и RCDI -2000) и статистические методы (частотный анализ данных, критерий Фишера, критерий Манна – Уитни).

Результаты исследования

В ходе сравнительного анализа когнитивного развития детей на основе методики Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт были выявлены статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) между выборками по уровню нормального и опережающего развития по всему возрастному диапазону. Было обнаружено, что лишь 29,7 % детей, рожденных оперативным способом, имеют нормальный уровень развития. В группе физиологически рожденных детей данный показатель равен 47 % (см. рисунок).

При сравнении средних значений индекса когнитивного развития по шкале Н. Бейли также были выявлены статистически значимые различия в уровне когнитивного развития между группами детей, рожденных оперативным и физиологическим способом (табл. 1).

Как видно из табл. 1, в группе детей, рожденных естественным путем, наблюдаются более высокие результаты по когнитивному развитию в сравнении с группой оперативно рожденных детей.



Результаты сравнительного анализа когнитивного развития детей, рожденных оперативным и естественным способом

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа когнитивного развития в группах детей, рожденных естественным и оперативным путем

Шкала	Среднее значение, баллы		Критерий Манна – Уитни	p, уровень значимости
	ЕС	КС		
Индекс когнитивного развития	110,9	102,9	891	0,023*

* $p \leq 0,05$

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа когнитивного развития детей в зависимости от пола

Уровень развития	ЕС		Ф, критерий Фишера	КС		Ф, критерий Фишера
	Девочки, %	Мальчики, %		Девочки, %	Мальчики, %	
Задержка в развитии на 2 эпикризных срока	0	3,1	- ¹	0	13	- ¹
Задержка в развитии на 1 эпикризный срок	39,4	63,6	1,986*	50	69,6	1,189
Опережение и нормальное развитие	60,6	33,3	2,25*	50	17,4	2,095*

* $p \leq 0,05$

¹ - критерии не вычисляется, т.к. в одной из групп нет наблюдений

Анализ когнитивного развития детей в зависимости от пола (табл. 2) показал, что в группе естественно рожденных детей лишь 33,3 % мальчиков не имеют отставания в когнитивном развитии, среди девочек нормальный

и опережающий уровень выявлен у 60,6 %. У оперативно рожденных детей данный показатель равен 17,4 и 50 % соответственно. Полученные результаты позволяют говорить о том, что в группе девочек наблюдаются более высокие результаты по когнитивному развитию, чем в группе мальчиков. Данные выводы подтверждают результаты, полученные другими авторами [24].

В ходе исследования были изучены также особенности сенсорного развития, развития речи, игровой деятельности в зависимости от возраста. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Результаты сравнительного анализа когнитивного развития
и развития игровой деятельности у детей в связи с возрастом**

Показатели		Частота встречаемости детей с возрастной нормой, %		Ф, критерий Фишера
		ЕС	КС	
1 год (12–14 мес.)	Сенсорное развитие	86,4	50,0	1,77*
	Понимание речи	100	100	
	Активная речь	68,2	50	0,808
	Игровая деятельность	100	83,3	0,925
2 года (15–24 мес.)	Сенсорное развитие	90,9	50	2,802**
	Понимание речи	95,5	93,3	0,287
	Активная речь	54,5	57,1	0,125
	Игровая деятельность	90,9	92,9	0,214
3 года (25–36 мес.)	Сенсорное развитие	95,5	94,1	0,195
	Понимание речи	100	100	
	Активная речь	86,4	56,3	2,097**
	Игровая деятельность	95,5	88,2	0,849

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы, наблюдаются статистически значимые различия по показателю сенсорного развития между группами у детей на первом ($p \leq 0,05$) и втором ($p \leq 0,01$) году жизни. Так в группе детей, рожденных оперативным путем, было выявлено лишь 50 % детей, развитие которых соответствовало возрастным нормам, в отличие от физиологически рожденных детей первого года жизни (86,4%) и второго года жизни (90,9%). К трем годам уровень развития сенсорных систем выравнивается.

Отставание в сенсорном развитии в группе детей, рожденных оперативным путем, в начале раннего возраста может объясняться тем, что во время схваток при физиологических родах на ребенка обрушивается значительное количество различных стимулов, гормонов стресса и запускается физиологический механизм адаптации к новым условиям жизни, а под воздействием «естественного массажа» происходит дальнейшее созревание его мозговых структур, в первую очередь отвечающих за развитие сенсорных систем (тактильной, вестибулярной, проприоцептивной, слуховой, зрительной) [25, 26]. При оперативных родах отсутствует воздействие на плод физиологического биомеханизма родов, возникает измененная реакция на роды (изменяется микробиота кишечника, страдают компенсаторно-приспособительные реакции дыхательной,

сердечно-сосудистой, нервной и эндокринной систем) и, как следствие, осложняется течение адаптационного периода [27]. В связи с этим более низкий уровень развития сенсорных систем наиболее выражено проявляется в группе детей, рожденных оперативным путем, в первые годы жизни ребенка.

В ходе исследования были выявлены значимые различия в группах детей, рожденных физиологическим и оперативным путем, по показателю экспрессивной речи ($p \leq 0,01$). Было обнаружено, что к трем годам лишь 56,3 % детей, рожденных оперативным путем, имеют соответствующий возрастным нормам уровень развития активной речи. В группе детей, рожденных физиологическим способом, этот показатель составляет 86,4 % [28].

Однако анализ когнитивного развития детей на основе опроса матерей не выявил значимых различий между группами детей. Данные представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Результаты сравнительного анализа когнитивного развития детей
в связи со способом рождения, полученные на основе опроса родителей**

Возраст	Шкала	Средний процент выраженности развития показателя		Критерий Манна – Уитни	p, уровень значимости
		ЕС	КС		
1 год (12–14 мес.)	Понимание	59,57	68,00	24,5	0,700
	Речь	48,84	54,00	25,5	0,772
2 года (15–24 мес.)	Понимание	62,47	60,45	98,0	0,779
	Речь	56,89	54,72	93,5	0,635
3 года (25–36 мес.)	Понимание	61,72	42,78	96,50	0,062
	Речь	58,13	44,35	110,0	0,153

Как видно из табл. 4, в ходе сравнительного анализа показателей когнитивного развития детей, осуществленного на основе оценки матерей, значимые различия между группами детей естественного и оперативного рождения не были обнаружены.

Данный факт говорит о том, что матери детей, рожденных с помощью кесарева сечения, оценивают своих детей по уровню развития выше в сравнении с результатами диагностики, полученными психологом. Влияние предвзятости оценки психолога было нивелировано шифрованием данных о ребенке во время проведения диагностики, но исключить влияние желательности ответов матерей при оценке своих детей невозможно в силу объективных причин.

Обсуждение и заключение

Анализ полученных результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. В ходе исследования были выявлены общие тенденции в развитии детей раннего возраста независимо от способа рождения. Они проявляются в том, что девочки показывают более высокие результаты по когнитивному развитию, чем мальчики.
2. Обнаружены специфические особенности когнитивного развития детей в зависимости от способа рождения. Данные различия проявляются

в том, что дети, рожденные физиологическим путем, показывают более высокие результаты по когнитивному развитию в сравнении с детьми, рожденными оперативным способом.

3. Анализ динамики развития показал, что между группами детей, рожденных оперативным и естественным способом, имеются статистически значимые различия в связи с возрастом. В начале раннего возраста наблюдаются различия в сенсорном развитии. Они проявляются в том, что дети, рожденные физиологическим путем, имеют более высокие показатели в сенсорном развитии в сравнении с оперативно рожденными детьми. К концу раннего возраста также наблюдаются различия в развитии экспрессивной речи. Данные показатели выше в группе детей, рожденных естественным способом, чем в группе детей, рожденных оперативным путем.
4. Было выявлено, что матери детей, рожденных оперативным путем, оценивают уровень их когнитивного развития выше в сравнении с данными, полученными по результатам диагностики психологом.

Материалы статьи могут быть полезны широкому кругу специалистов: педагогов, педагогов-психологов, медицинских работников, а также могут расширять представления как будущих, так и настоящих родителей о нарушениях когнитивного развития детей в раннем возрасте.

Список литературы

1. *Веракса Н.Е. и др.* Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиции структурно-диалектического подхода // Сибирский психологический журнал. – 2020. – № 75. – С. 115–143.
2. *Стребелева Е.А., Мишина Г.А.* Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – С. 143.
3. *Парцалис Е.М.* Факторы риска нарушения когнитивного развития у детей (обзор) // Новые исследования. – 2013. – № 2 (35). – С. 4–22.
4. *Жданова С.Ю., Бабина Е.А.* К вопросу о влиянии перинатального периода на психическое развитие детей раннего возраста // Развитие человека в современном мире. – 2021. – № 2. – С. 22–30.
5. *Кулик А.А., Рзянкина М.Ф.* О влиянии оперативного родоразрешения методом операции кесарева сечения на здоровье новорожденных // Дальневосточный медицинский журнал. – 2024. – № 3. – С. 107–113.
6. *Горячева Т.Г., Сафонкина А.В.* Нейропсихологический анализ сформированности высших психических функций у детей, рожденных с помощью кесарева сечения // Развитие научного наследия АР Лурия в отечественной и мировой психологии: материалы Третьей международной научно-практической конференции. Белгород, БелГУ, 9–12 окт. 2010. – С. 37.
7. *Тумаева Т.С., Герасименко А.В., Балыкова Л.А.* Постнатальная перестройка центральной гемодинамики у детей, рожденных оперативным путем // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2015. – Т. 60. – № 1. – С. 32–37.
8. *Украинцев С.Е. и др.* Ребенок, рожденный путем операции кесарева сечения: риски для здоровья и возможности их минимизации // Неонатология: Новости. Мнения. Обучение. – 2020. – Т. 8. – № 2 (28). – С. 28–38.
9. *Рустамова Ш.А., Кахрамонова А.К.* Последствия у детей, родившихся путем операции кесарева сечения (на примере Самаркандской области) // Uzbek journal of case reports. – 2023. – Т. 3. – № 3. – С. 90–92.

10. Нароган М.В. Нарушения кишечной микробиоты у детей, рожденных путем кесарева сечения, и возможности их коррекции // *Неонатология: Новости. Мнения. Обучение.* – 2021. – Т. 9. – № 2 (32). – С. 24–32.
11. Сафоева З.Ф., Хусаинова Ш.К., Умарова С.С. Сравнительная оценка неврологической симптоматики у новорожденных, рожденных естественным путем и путем операции кесарева сечения // *Достижения науки и образования.* – 2021. – № 1 (73). – С. 53–57.
12. Curran E.A. et al. Research review: birth by caesarean section and development of autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 2015. Vol. 56. No. 5. Pp. 500–508.
13. Зеленина И.В. Особенности когнитивной сферы у детей 7 лет, рожденных с помощью планового кесарева сечения // *European Social Science Journal.* – 2016. – № 6. – С. 236–241.
14. Tešić J. et al. The relationship between risk factors and speech-language disorders in children aged four to six years. *Biomedicinska istraživanja.* 2023. Vol. 14. No. 1. P. 63.
15. Трухина С.И. и др. Успешность обучения с 1 по 8 класс детей, рожденных путем экстренного кесарева сечения // *Вестник Уральского медицинской академической науки.* – 2018. – Т. 15. – № 1. – С. 104–115.
16. Polidano C., Zhu A., Bornstein J.C. The relation between cesarean birth and child cognitive development. *Scientific reports.* 2017. Vol. 7. No. 1. Pp. 11483.
17. Ревякина Ю.В., Ярославцева И.В. Особенности умственного и психомоторного развития детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения // *Психолого-педагогические исследования.* – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 30–38.
18. Curran E.A. et al. Birth by caesarean section and school performance in Swedish adolescents—a population-based study. *BMC Pregnancy and Childbirth.* 2017. Vol. 17. Pp. 1–10.
19. Slykerman R.F. et al. Birth by caesarean section and educational achievement in adolescents. *Australian and New Zealand Journal of Obstetrics and Gynaecology.* 2021. Vol. 61. No. 3. Pp. 386–393.
20. Ahlqvist V.H. et al. Caesarean section and its relationship to offspring general cognitive ability: a registry-based cohort study of half a million young male adults. *BMJ Ment Health.* 2022. Vol. 25. No. 1. Pp. 7–14.
21. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста. – М.: ВУНМЦ, 1996. – С. 5–8.
22. Nellis L., Gridley B.E. Review of the Bayley Scales of Infant Development – second edition. *Journal of School Psychology.* 1994. Vol. 32. No. 2. Pp. 201–209.
23. Шаниро Я., Чистович И. Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000. – СПб.: Институт раннего вмешательства, 2000. – С. 62.
24. Ржанова И.Е. и др. Половые различия по показателям когнитивной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.* – 2020. – № 2. – С. 141–157.
25. Clement S. Psychological aspects of caesarean section. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology.* 2001. Vol. 15. No. 1. Pp. 109–126.
26. Lagercrantz H. Stress, arousal, and gene activation at birth. *Physiology.* 1996. Vol. 11 (5).
27. Черненко Ю.В., Нечаев В.Н. Оценка состояния процессов адаптации у детей, рожденных путем операции кесарево сечение // *Вопросы современной педиатрии.* – 2006. – № 5. – С. 643.
28. Бабина Е.А., Жданова С.Ю. Особенности развития речи детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки.* – 2024. – Т. 21. – № 1. – С. 127–140. – DOI 10.17673/vsgtu-pps.2024.1.11. – EDN LVSNNB.

References

1. Veraksa N.E. i dr. Emotsional'noe i kognitivnoe razvitie detej doshkol'nogo vozrasta: analiz issledovaniy s pozicii strukturno-dialekticheskogo podhoda [Emotional and cognitive development of preschool children: analysis of research from the perspective of the structural-dialectical course]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2020. No. 75. Pp. 115–143.
2. Strebeleva E.A., Mishina G.A. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika narushenii razvitiya detei rannego i doshkol'nogo vozrasta [Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children of early and preschool age]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2016. Pp. 143.
3. Parcalis E.M. Faktory riska narusheniya kognitivnogo razvitiya u detej (obzor) [Risk factors for cognitive impairment in children (review)]. *Novye issledovaniya*. 2013. No. 2 (35). Pp. 4–22.
4. Zhdanova S.Yu., Babina E.A. K voprosu o vliyanii perinatal'nogo perioda na psikhicheskoe razvitie detei rannego vozrasta [On the issue of the influence of the perinatal period on the mental development of young children]. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire*. 2021. No. 2. Pp. 22–30.
5. Kulik A.A., Rzyankina M.F. O vliyanii operativnogo rodorazresheniya metodom operacii kesareva secheniya na zdorov'e novorozhdyonnyh [On the impact of cesarean section on the health of newborns]. *Da'nevostochnyj medicinskij zhurnal*. 2024. No. 3. Pp. 107–113.
6. Goryacheva T.G., Safonkina A.V. Neiropsikhologicheskii analiz sformirovannosti vysshikh psikhicheskikh funktsii u detei, rozhdennykh s pomoshch'yu kesareva secheniya [Neuropsychological analysis of the formation of higher mental functions in children born by cesarean section]. *Razvitie nauchnogo naslediya AR Luriya v otechestvennoi i mirovoi psikhologii: materialy Tre'tei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Development of scientific heritage A.R. Luria in domestic and world psychology: Proceedings of the third international scientific and practical conference]. Belgorod, BelGU, 9–12 okt. 2010. P. 37.
7. Tumaeva T.S., Gerasimenko A.V., Balykova L.A. Postnatal'naya perestroika tsentral'noi gemodinamiki u detei, rozhdennykh operativnym putem [Postnatal restructuring of central hemodynamics in children born surgically]. *Rossiiskii vestnik perinatologii i pediatrii*. 2015. Vol. 60. No. 1. Pp. 32–37.
8. Ukraintsev S.E. i dr. Rebenok, rozhdennyi putem operatsii kesareva secheniya: riski dlya zdorov'ya i vozmozhnosti ikh minimizatsii [A child born by cesarean section: health risks and possibilities for minimizing them]. *Neonatologiya: Novosti. Mneniya. Obuchenie*. 2020. Vol. 8. No. 2 (28). Pp. 28–38.
9. Rustamova Sh.A., Kahramonova A.K. Posledstviya u detej, rodivshihnya putem operacii kesareva secheniya (na primere Samarkandskoj oblasti) [Consequences in children born by caesarean section (using the example of the Samarkand region)]. *Uzbek journal of case reports*. 2023. Vol. 3. No. 3. Pp. 90–92.
10. Narogan M.V. Narusheniya kishhechnoj mikrobioty u detej, rozhdennykh putem kesareva secheniya, i vozmozhnosti ih korrektsii [Disturbances of intestinal microbiota in children born by cesarean section and the possibilities of their correction]. *Neonatologiya: Novosti. Mneniya. Obuchenie*. 2021. Vol. 9. No. 2 (32). Pp. 24–32.
11. Safoeva Z.F., Husainova Sh.K., Umarova S.S. Sravnitel'naya ocenka nevrologicheskoy simptomatiki u novorozhdennykh, rozhdennykh estestvennym putem i putem operacii kesareva secheniya [Comparative assessment of neurological symptoms in newborns born naturally and by cesarean section]. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2021. No. 1 (73). Pp. 53–57.
12. Curran E.A. et al. Research review: birth by caesarean section and development of autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2015. Vol. 56. No. 5. Pp. 500–508.
13. Zelenina I.V. Osobennosti kognitivnoi sfery u detei 7 let, rozhdennyi s pomoshch'yu planovogo kesareva secheniya [Features of the cognitive sphere in 7-year-old children born by planned cesarean section]. *European Social Science Journal*. 2016. No. 6. Pp. 236–241.

14. Tešić J. et al. The relationship between risk factors and speech-language disorders in children aged four to six years. *Biomedicinska istraživanja*. 2023. Vol. 14. No. 1. P. 63.
15. Trukhina S.I. i dr. Uspeshnost' obucheniya s 1 po 8 klass detei, rozhdenykh putem ekstrennogo kesareva secheniya [Success of education from grades 1 to 8 for children born by emergency caesarean section]. *Vestnik Ural'skoi meditsinskoj akademicheskoi nauki*. 2018. Vol. 15. No. 1. Pp. 104–115.
16. Polidano C., Zhu A., Bornstein J.C. The relation between cesarean birth and child cognitive development. *Scientific reports*. 2017. Vol. 7. No. 1. Pp. 11483.
17. Revyakina Yu.V., Yaroslavtseva I.V. Osobennosti umstvennogo i psikhomotornogo razvitiya detei rannego vozrasta, rozhdenykh s pomoshch'yu abdominal'nogo sposoba rodorazresheniya [Features of mental and psychomotor development of young children born using the abdominal method of delivery]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2015. Vol. 7. No. 1. Pp. 30–38.
18. Curran E.A. et al. Birth by caesarean section and school performance in Swedish adolescents—a population-based study. *BMC Pregnancy and Childbirth*. 2017. Vol. 17. Pp. 1–10.
19. Slykerman R.F. et al. Birth by caesarean section and educational achievement in adolescents. *Australian and New Zealand Journal of Obstetrics and Gynaecology*. 2021. Vol. 61. No. 3. Pp. 386–393.
20. Ahlqvist V.H. et al. Caesarean section and its relationship to offspring general cognitive ability: a registry-based cohort study of half a million young male adults. *BMJ Ment Health*. 2022. Vol. 25. No. 1. Pp. 7–14.
21. Pantyukhina G.V., Pechora K.L., Frukht E.L. Metody diagnostiki nervno-psikhicheskogo razvitiya detei rannego vozrasta [Methods for diagnosing the neuropsychic development of young children]. Moscow: VUNMTs Publ., 1996. Pp. 5–8.
22. Nellis L., Gridley B.E. Review of the Bayley Scales of Infant Development – second edition. *Journal of School Psychology*. 1994. Vol. 32. No. 2. Pp. 201–209.
23. Shapiro Ya., Chistovich I. Rukovodstvo po otsenke urovnya razvitiya detei ot 1 goda 2 mesyatsev do 3 let 6 mesyatsev po rusifitsirovannoi shkale RCDI-2000 [Guidelines for assessing the level of development of children from 1 year 2 months to 3 years 6 months using the Russified RCDI-2000 scale]. SPb.: Institut rannego vmeshatel'stva Publ., 2000. P. 62.
24. Rzhanova I.E. i dr. Polovye razlichiya po pokazatelyam kognitivnoj sfery u detej doskol'nogo i mladshego skol'nogo vozrasta [Gender differences in indicators of the cognitive sphere in children of preschool and primary school age]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya*. 2020. No. 2. Pp. 141–157.
25. Clement S. Psychological aspects of caesarean section. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*. 2001. Vol. 15. No. 1. Pp. 109–126.
26. Lagercrantz H. Stress, arousal, and gene activation at birth. *Physiology*. 1996. Vol. 11 (5).
27. Chernenkov Yu.V., Nechaev V.N. Ocenka sostoyaniya processov adaptacii u detej, rozhdenykh putem operacii kesarevo sechenie [Evaluation of the state of adaptation processes in children born by cesarean section]. *Voprosy sovremennoj pediatrii*. 2006. No. 5. P. 643.
28. Babina E.A., Zhdanova S.Yu. Osobennosti razvitiya rechi detej, rozhdenykh s pomoshch'yu operacii kesareva secheniya [Features of speech development of children born by cesarean section]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2024. Vol. 21. No. 1. Pp. 127–140. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2024.1.11. – EDN LVSBNB.

Информация об авторах

Екатерина Александровна Бабина, психолог, «Медси-Пермь», Пермь, Российская Федерация.

E-mail: katushaosa@yandex.ru

SPIN-код: 1153-8152, ORCID 0009-0001-4499-8314

Светлана Юрьевна Жданова, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология развития», Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Российская Федерация. E-mail: svetlanaur@gmail.com.
SPIN-код: 2696-8066. ORCID 0000-0001-7105-3597

Information about the authors

Ekaterina A. Babina, Psychologist, Medsi-Perm, Perm, Russian Federation. E-mail: katushaosa@yandex.ru
SPIN-код: 1153-8152, ORCID 0009-0001-4499-8314

Svetlana Yu. Zhdanova, Doc. Psych. Sci., Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Perm State National Research Institute, Perm, Russian Federation. E-mail: svetlanaur@gmail.com
SPIN-код: 2696-8066. ORCID 0000-0001-7105-3597