

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ**



ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

88 (2)

Сборник научных трудов

**Ялта
2025**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 29 августа 2025 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2025. – Вып. 88. – Ч. 2. – 499 с.

Главный редактор:

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Заместитель главного редактора:

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Редакционная коллегия:

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Фетисов А.С., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Попова В.И., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

Власова Т.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Богинская Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Шевченко О.К., доктор философских наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара)

Лебедева О.В., доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Бура Л.В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Перечень рецензируемых научных изданий: Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (педагогические науки, психологические науки)

Средства массовой информации: Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18.05.2015

Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU: Издание размещается на платформе eLIBRARY с индексацией в РИНЦ (договор с Научной электронной библиотекой Elibrary.ru № 171-03/2014)

ISSN: Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2025 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2025 г.

Все права защищены.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Аббасова Левиза ИловиевнаГосударственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);**кандидат педагогических наук, доцент Бузни Виктория Александровна**Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к формированию правильного звукопроизношения у детей дошкольного возраста посредством изучения малых форм фольклора. Основное внимание уделяется роли воспитателя в стимулировании языкового роста и развитии коммуникативных навыков. Рассматриваются практические аспекты развития речи дошкольников, подчеркивается значимость народных песенок, потешек, скороговорок и сказок в формировании фонетической культуры ребенка. Анализируются психолого-педагогические и лингвистические основы проблемы. В статье авторы опираются на результаты лонгитюдных исследований в области дошкольной педагогики и собственный опыт реализации образовательных программ. Определены критерии для оценки готовности будущих воспитателей к профессиональной деятельности в этой области. Представлена модель подготовки специалистов и критерии оценки их готовности. Дается описание практической реализации разработанного факультатива, направленного на формирование практических навыков будущих воспитателей. Обосновывается эффективность использования фольклора в образовательном процессе.

Ключевые слова: подготовка воспитателя, правильное звукопроизношение, малые формы фольклора, дошкольники.

Annotation. This article addresses the pressing issue of preparing future preschool educators to foster correct pronunciation in young children through the study of small folklore forms. It primarily focuses on the educator's role in stimulating language development and communication skills. The article examines practical aspects of speech development in preschoolers, emphasizing the significance of folk songs, rhymes, tongue twisters, and fairy tales in shaping a child's phonetic culture. The psycho-pedagogical and linguistic foundations of the problem are analyzed. The authors draw upon the results of longitudinal studies in preschool pedagogy and their own experience in implementing educational programs. Criteria for assessing the readiness of future educators for professional activity in this area are defined. A model for specialist training and criteria for evaluating their readiness are presented. The practical implementation of a developed elective course, aimed at forming the practical skills of future educators, is described. The effectiveness of using folklore in the educational process is substantiated.

Key words: training, educator, higher education, modern education, professional training.

Введение. Освоение родного языка считается ключевым достижением ребенка в период раннего детства. Основной целью развития ребенка дошкольного возраста является обеспечение правильной артикуляции звуков, стимулирование языкового роста и формирование коммуникативных навыков. При этом компетентность в родном языке выходит за рамки простого грамотного формулирования фраз, требуя от педагога развития у ребенка навыков повествования – способности не только обозначать объекты, но и описывать их, делиться историями, событиями и объяснять их ход.

Психолого-педагогический аспект проблемы формирования правильного звукопроизношения у дошкольников отражен в работах Л.С. Выготского [2], А.Н. Леонтьева [5]; лингвистический – в работах А.Н. Гвоздева [3], Н.А. Филенко [8]; лингводидактический – в работах Н.Д. Гальсковой [4], Е.И. Тихеевой [6].

Изложение основного материала статьи. В современном дошкольном образовании формирование правильного звукопроизношения является ключевой задачей, поскольку полноценное речевое развитие необходимо для социализации, когнитивного роста и успешного обучения. Среди множества средств коррекции речи особое место занимают малые фольклорные жанры.

Знакомство детей с колыбельными, потешками, играми-забавами, загадками и сказками начинается с ранних лет, обеспечивая естественное погружение в языковую среду. Благодаря своей яркости, доступности и эмоциональной привлекательности, фольклор вызывает живой интерес у детей, стимулируя их к подражанию и активному речевому взаимодействию. Такая работа не только улучшает артикуляцию, но и обогащает словарный запас, формирует грамматический строй и развивает эмоциональную выразительность речи. Таким образом, изучение и систематизация эффективных подходов к использованию малых форм фольклора в дошкольном образовании является актуальной задачей.

Для достижения четкости артикуляции и устранения речевых недостатков важно развивать мышцы губ, включая щеки, язык и нижнюю челюсть, улучшая синхронизацию их действий. Даже когда ребенок успешно преодолевает типичные возрастные речевые особенности и его произношение развивается в норме, взрослым важно поддерживать развитие четкой артикуляции и обогащение эмоциональной выразительности речи через её мелодичность, ритм, темп, акцент и эмоциональную окраску.

Совместное повторение малых фольклорных жанров с воспитателем способствует развитию воображения, обогащению речи и формированию эмоций у детей. При этом упражняются органы артикуляции. Однако, несмотря на доказанную эффективность, многие педагоги недостаточно используют средства фольклора. Это обуславливает особую значимость проблемы подготовки будущих специалистов к формированию правильного звукопроизношения посредством изучения малых форм фольклора на сегодняшний день.

Вопросы использования фольклора в процессе формирования правильного звукопроизношения рассматривались современными учеными-лингводидактами М.М. Алексеевой [1], О.С. Ушаковой [7].

Подготовка будущих воспитателей к формированию правильного звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста включает инновационную деятельность, которую можно разделить на теоретические и практические инновации. Будущий воспитатель помимо теоретической базы, должен уметь на практике реализовывать свои знания.

Изучение уровня готовности будущих воспитателей к формированию правильного звукопроизношения дошкольников проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь). Это исследование осуществлялось посредством включения факультатива «Развитие речи: формирование правильного звукопроизношения посредством малых форм фольклора» в учебную программу студентов.

В настоящем исследовании определены следующие критерии готовности будущих воспитателей к формированию правильного звукопроизношения у старших дошкольников: мотивационный, содержательный, рефлексивный. Выбор этих критериев обусловлен их комплексным характером, позволяющим охватить как когнитивные, так и личностные аспекты профессиональной подготовки.

Каждый из этих критериев, в свою очередь, был детализирован посредством качественных характеристик, выступающих в качестве индикаторов. Эти показатели были тщательно отобраны с учётом специфики профессиональной деятельности воспитателя, что позволило объективно оценить не только объем усвоенных знаний и навыков, но и глубину их понимания, а также степень готовности к их практическому применению в условиях реальной образовательной среды.

В рамках мотивационного критерия были выделены следующие показатели: осознание значимости будущей профессии и необходимости формирования правильного звукопроизношения у дошкольников; сформированность интересов и потребностей у будущих воспитателей дошкольной образовательной организации в работе с детьми по речевому развитию.

С целью объективного определения исходного уровня подготовки будущих воспитателей к формированию правильного звукопроизношения у старших дошкольников был организован и проведен констатирующий эксперимент. Для получения всесторонних и достоверных данных был применен комплекс взаимодополняющих исследовательских методов, включавший анкетирование и индивидуальные беседы.

В рамках показателя «осознание значимости будущей профессии и необходимости формирования правильного звукопроизношения у дошкольников» нами была предложена анкета: «Воспитатель – моя будущая профессия».

В рамках второго показателя «сформированность интересов и потребностей у будущих воспитателей дошкольной образовательной организации» мы предложили написание мини-сочинения на тему: «Речь наших детей, какой мы ее хотим видеть». Цель: выявить у будущих воспитателей интересы к речевому развитию у детей.

Ход работы: студентам предлагалось написание мини-сочинения «Речь наших детей – какой мы ее хотим видеть». В данном сочинении будущие воспитатели излагали свои мысли о том, какой должна быть речь ребенка, что, по их мнению, необходимо делать для правильной, четкой, выразительной речи детей.

Анализ сочинений показал, что студенты понимают необходимость того, чтобы речь ребенка была четкой, богатой, выразительной и эмоциональной, однако затрудняются определить конкретные методы для достижения этой цели. Они осознают тесную связь развития речи ребенка с его общим психическим развитием. При этом студенты выделяют основные проблемы, с которыми дети сталкиваются при поступлении в школу: недостаточный словарный запас, использование слов-«паразитов», плохая дикция, неумение четко и лаконично выражать свои мысли. Для предотвращения этих проблем студенты рекомендуют больше времени уделять детям, читать им сказки, разучивать стихотворения и песенки.

Для всесторонней и объективной оценки теоретических знаний будущих воспитателей, соответствующих содержательному критерию (показатель «наличие теоретических знаний, необходимых для организации работы по формированию правильного звукопроизношения у дошкольников»), нами была проведена проверка знаний студентов по таким ключевым дисциплинам, как «Теория и методики речевого развития дошкольников» и «Онтогенез речевой деятельности», поскольку они являются фундаментальными для успешного овладения методами обучения.

Перед нами стояла задача: определить степень подготовленности будущих специалистов по развитию речи у детей. Студентам были предоставлены контрольные задания, включающие 25 вопросов. Нужно было выбирать верный ответ среди 4-5 предложенных альтернатив к каждому вопросу. В последних двух заданиях требовалось устно объяснить значение терминов «культура общения» и «развитие речевых навыков».

В контексте оценки знаний методики и содержания программ по развитию речи дошкольников (включая аспекты звукопроизношения), предлагалось заполнить форму «Описание программ для речевого развития».

Продиагностировав содержательный критерий, отметим, что у студентов возникали трудности с ответами на некоторые вопросы. Это связано с недостаточным количеством теоретических знаний, а также пробелами в знании методики и содержания программ по развитию речи дошкольников.

В рамках рефлексивного критерия был определен первый показатель «умения практически реализовать навыки формирования правильного звукопроизношения у дошкольника» было использовано упражнение «Представить фрагмент занятий по звукопроизношению». Целью данного упражнения являлось определение способности эффективно использовать навыки формирования правильного звукопроизношения у ребенка в практической деятельности. Обучающимся высшей школы было предложено представить на выбор фрагмент непосредственно образовательной деятельности по развитию правильного звукопроизношения на одну из предложенных тем: автоматизация звука (на выбор) в словах, предложениях; в гостях у сказки – конспект занятия по ознакомлению с художественной литературой; конспект занятия по развитию речи с элементами артикуляционной гимнастики; нетрадиционный конспект занятия по развитию речи на тему: «...»; составление рассказа по картинке.

Некоторые студенты несерьезно отнеслись к заданию, выбрав варианты, требовавшие минимум подготовки. Однако студенты, разрабатывающие конспекты занятий, отнеслись к работе творчески, подготовили наглядный материал. Несмотря на незначительные ошибки, связанные с недостатком теоретических знаний, большинство студентов в целом справились с поставленной задачей.

В рамках второго показателя рефлексивного критерия «творческий подход в решении профессиональных заданий будущего воспитателя в подготовке к формированию правильного звукопроизношения» была предложена «Проектная деятельность по формированию правильного звукопроизношения». Целью данного задания являлось выявление творческого подхода к выполнению задач будущей работы воспитателя дошкольной образовательной организации. В ходе экспериментальной работы обучающимся предлагались творческие задания, и будущим воспитателям необходимо было разработать проект по формированию правильного звукопроизношения. Тему данного проекта студенты должны были выбрать сами.

Проанализировав представленные проекты будущих воспитателей, можно выделить такие интересные темы, как: Проект «А я знаю наизусть!», «Сочинение сказок» и другие.

Изучив проекты, выполненные студентами, можно заключить, что будущие воспитатели способны реализовать свои знания на практике. Тем не менее, при разработке проектов были выявлены некоторые недочеты: расхождение между поставленными целями, задачами и содержанием; неправильное построение этапов; отсутствие подведения итогов проекта.

Проанализируем количественные результаты состояния готовности специалистов дошкольного образования к формированию правильного звукопроизношения дошкольного возраста (Таблица 1).

Состояние готовности будущих воспитателей к формированию правильного звукопроизношения дошкольников

Компоненты готовности	Уровни %					
	высокий		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивационный	14,30	28,58	57,12	42,84	28,58	28,58
Содержательный	28,58	42,84	42,84	28,58	28,58	28,58
Рефлексивный	14,30	28,58	42,84	42,84	42,84	28,58

Анализ исходного состояния готовности будущих воспитателей к формированию правильного звукопроизношения у дошкольников выявил ряд существенных закономерностей, демонстрирующих текущий уровень их подготовки по ключевым критериям.

Прежде всего, рассмотрим результаты, полученные по мотивационному критерию. Здесь было установлено, что лишь 14,30% респондентов, входящих в экспериментальную группу, продемонстрировали высокий уровень мотивации к предстоящей профессиональной деятельности. В то же время в контрольной группе этот показатель был заметно выше, достигая 28,58%. Наибольшая доля будущих воспитателей из экспериментальной группы – 57,12% – характеризовалась средним уровнем мотивации, тогда как в контрольной группе этот показатель составил 42,84%. Что касается низкого уровня мотивации, он был выявлен у идентичного числа респондентов в обеих группах – 28,58%. Эти данные демонстрируют, что значительная часть студентов нуждается в дополнительной работе по формированию устойчивой профессиональной мотивации.

Далее, обратимся к показателям, характеризующим содержательный критерий, отражающий уровень теоретических знаний и методической подготовки. Здесь высокий уровень продемонстрировали 28,58% респондентов экспериментальной группы и 42,84% контрольной группы. Как и в случае с мотивационным критерием, это указывает на несколько более сильную стартовую позицию контрольной группы. Средний уровень содержательной готовности был зафиксирован у 42,84% будущих воспитателей из экспериментальной группы и у 28,58% из контрольной. При этом низкий уровень содержательной готовности был выявлен у 28,58% студентов как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Эти цифры убедительно свидетельствуют о наличии существенных пробелов в теоретической базе и методических знаниях у значительной части будущих специалистов дошкольного образования. Недостаточность понимания методик работы по развитию речи и особенностей звукопроизношения, особенно в экспериментальной группе, подчеркивает острую необходимость в целенаправленном углублении этих знаний.

Таким образом, результаты проведенного констатирующего анализа текущего состояния готовности будущих специалистов указывают на явную потребность в реализации комплексных и целенаправленных мероприятий, направленных на повышение их готовности к эффективному формированию правильного звукопроизношения у старших дошкольников. Выявленные диспропорции между группами и значительная доля студентов со средним и низким уровнем готовности по ключевым критериям подтверждают актуальность и неотложность таких педагогических интервенций.

Полученные данные эксперимента не только подтвердили наличие определенного уровня готовности будущих воспитателей к решению задач по формированию правильного звукопроизношения у детей, но и в полной мере обосновали эффективность и релевантность избранных методов анализа. Это значит, что диагностический инструментарий позволил с высокой точностью определить зоны роста и проблемные области, на которые следует обратить первоочередное внимание в процессе дальнейшей подготовки специалистов. Результаты исследования стали надежной отправной точкой для разработки и внедрения корректирующих педагогических программ.

Практические занятия требовали от студентов проявления таких качеств личности, как ответственность, дисциплинированность, исполнительность. Работа над разработкой занятий по формированию правильного звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста развивала их творчество, логическое мышление, стремление к достижению поставленной цели. Понимание студентами необходимости объединения усилий каждого для достижения общей цели, эмоциональная удовлетворенность не только результатами, но и процессом деятельности – всё это существенным образом отразилось на повышении у будущих воспитателей уровня подготовки к формированию у старших дошкольников правильного звукопроизношения.

Реализация факультатива «Развитие речи: формирование правильного звукопроизношения посредством малых форм фольклора» в учебной программе студентов способствует существенным изменениям в их поведении и деятельности, а также проявлению творческой активности.

Выводы. Общий анализ исследования показал, что образовательная среда высшей школы позволяет эффективно готовить обучающихся к работе с детьми дошкольного возраста по формированию правильного звукопроизношения. Это положение является решающим фактором в процессе подготовки будущих воспитателей к дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Алексеева, М.М. Об осознании детьми фонетической стороны речи / М.М. Алексеева // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 10. – С. 42-53
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Академия развития, 2011. – 358 с.
3. Гальскова, Н.Д. Лингводидактика как методологическая основа исследований в лингвообразовательной области / Н.Д. Гальскова, А.Н. Лоцилин // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – № 4(849). – С. 21-27
4. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса / А.Н. Гвоздев. – Москва: КомКнига, 2015. – 320 с.
5. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2013. – 288 с.
6. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – Москва: Просвещение, 2011. – 234 с.
7. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2014. – 288 с.
8. Филенко, Н.А. Современные подходы к коррекции нарушений звукопроизношения в дошкольном возрасте / Н.А. Филенко // Форум молодых ученых. – 2024. – № 7(95). – С. 53-57

УДК 378

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков
и методики их преподавания Абдурахманова Пасихат Джалиловна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Магамдаров Румик Шихкеримович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков

и методики их преподавания Идрисова Патимат Гаджиевна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Разработана методологическая основа формирования у студентов, осваивающих нелингвистические направления подготовки, мотивации к изучению иностранного языка. Для этого в начале статьи определяется та роль, которую его освоение сегодня играет в подготовке вузов специалиста, соответствующего требованиям, выдвигаемым потенциальными работодателями и обществом в целом. Далее доказывается, что в настоящий момент полноценная иноязычная подготовка высококвалифицированного профессионала неязыкового профиля невозможна без уделения достаточного внимания формированию у него соответствующей мотивации. Определяются её сущность и структура. Предлагаются пять методологических подходов, которые при условии корректной реализации позволят существенно интенсифицировать процесс развития мотивации студентов. Демонстрируются принципы реализации каждого из этих подходов. Затем исследуются основные группы методов, использование которых, по мнению авторов, будет способствовать практическому воплощению соответствующих принципов.

Ключевые слова: высшее образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, мотивация учения, формирование мотивации учения, современные методологические подходы в вузовском образовании.

Annotation. A methodological basis has been developed for the formation of motivation for learning a foreign language among students who master non-linguistic training areas. For this purpose, the beginning of the article defines the role that its development plays today in the specialist who meets the requirements put forward by potential employers and society as a whole university's training. Further, it is proved that at the moment, full-fledged foreign language training of a non-linguistic profile highly qualified professional is impossible without paying sufficient attention to the appropriate motivation formation. Its essence and structure are determined. Five methodological approaches are proposed, which, if implemented correctly, will significantly intensify the process of developing students' motivation. The principles of these approaches implementation are demonstrated. Then the main groups of methods are investigated, which use, in the authors' opinion, will contribute to the relevant principles practical implementation.

Key words: higher education, a foreign language in a university, a foreign language in a non-linguistic university, motivation for learning, formation of motivation for learning, modern methodological approaches in higher education.

Введение. По словам Е.Г. Ляховой, О.А. Фроловой и В.В. Лопатинской [3], вопросы формирования мотивации к изучению иностранных языков на сегодняшний день являются одними из наиболее актуальных с точки зрения обеспечения возможностей для дальнейшего прогрессивного развития отечественной системы образования. Л.И. Корнеева с соавторами [5] добавляют: когда мы говорим о вузе, данные проблемы приобретают особую значимость. Эти исследователи объясняют соответствующую тенденцию тем, что именно в период освоения программ высшего образования у молодых людей происходит активное формирование системы профессиональных и личностных компетенций [5].

Отметим, что по сути своей данное замечание является справедливым. Однако существуют и другие причины актуализации иноязычной подготовки будущих специалистов, бакалавров и магистров неязыковых направлений. Дело в том, что на современном этапе своего существования вид *Homo sapiens* вступает в эпоху глобализации. Это означает, во-первых, необходимость ответа на её вызовы, а во-вторых, появление технологий (прежде всего, конечно, информационных и телекоммуникационных), позволяющих с этой целью координировать усилия высококвалифицированных профессионалов различного профиля, живущих и работающих в разных точках земного шара. Таким образом, освоение студентами вузов академической дисциплины «Иностранный язык» на уровне качественно более высокого, чем в предшествующие десятилетия, является важным условием не только успешной реализации представителями большинства профессий своих обязанностей, но и выживания человечества как вида. Мы разделяем точку зрения А.В. Цветковой [6], согласно которой результатом обучения иностранному языку в пространстве нелингвистического вуза должно стать формирование профессионала, способного вести свою деятельность на уровне мировых стандартов в мультикультурном пространстве.

При этом справедливым является и высказывание О.В. Принципаловой [4] о том, что значимым фактором любого дидактического процесса, в т.ч. изучения иностранного языка, является формирование у студентов учебной мотивации. Объясняется это так: развитие иноязычной профессиональной компетенции на уровне, соответствующем требованиям современного глобализированного общества, предполагает активное участие самого обучающегося. В свою очередь, достижение данного образовательного результата возможно только в случае поддержания у него высокого уровня учебной мотивации.

Исходя из актуальности соответствующей проблематики нами была поставлена цель – разработать методологическую основу формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов, осваивающих нелингвистические направления подготовки.

Изложение основного материала статьи. Учебная мотивация, считает Л.В. Колобова [2], подобно любому другому виду мотивации, определяется рядом специфических факторов. В данном случае, конечно, следует учитывать основные особенности учебной деятельности. Е.Г. Ляхова, О.А. Фролова, В.В. Лопатинская [3], на наш взгляд, обоснованно говорят о том, что успешной реализация соответствующих форм активности может быть в том случае, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности, – выработкой обобщённых способов действия, в дальнейшем в нём «опредмечиваясь». Соответственно, указывают данные авторы, мотивация студентов неязыкового вуза к изучению иностранного языка определяется прежде всего внутренними мотивами [3].

В свою очередь, мотивы, которые можно отнести к данной категории, исходят из самой иноязычной деятельности. Следовательно, отмечают Л.А. Атанова и А.А. Корнев [1], в случае реализации правильного подхода к их развитию мотивация не будет навязываться учащемуся, но станет прямым порождением реализуемых подходов, приёмов и методов.

Внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка А.В. Цветкова [6] связывает с двумя потребностями студента-нелингвиста (Рисунок 1).

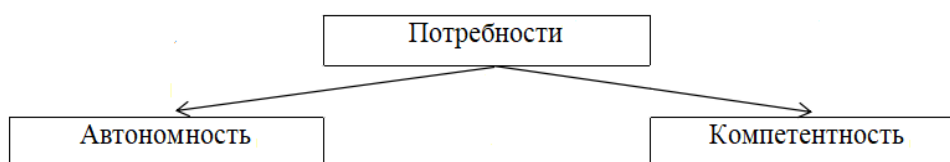


Рисунок 1. Потребности студента неязыкового вуза, определяющие его мотивацию к освоению программы предмета «Иностранный язык»

Таким образом, в случае, если современному студенту-нелингвисту по ходу изучения иностранного языка, предоставляется возможность для выбора, например, темы для доклада, это, скорее всего, приведёт к усилению его внутренней мотивации. Напротив, негативная обратная связь в виде подавляющих оценок и критики со стороны педагогических работников ведёт к восприятию требуемых программами результатов как «недостижимых», «ненужных», оказывая таким образом демотивирующий эффект. В этой связи верным является положение уже упоминавшихся Л.Г. Ляховой и её соавторов [3]: одной из основных задач деятельности современного преподавателя, обучающего иностранному языку студентов нелингвистических направлений, должно стать формирование и усиление их внутренних мотивов, непосредственно связанных с содержанием учебной деятельности. Это позволит существенно облегчить их развитие и саморазвитие, что, в свою очередь, благоприятно скажется на усвоении ИЯ.

При этом мы бы погрешили против истины, если бы стали отрицать факт влияния на реализацию студентами учебной деятельности на занятиях по иностранному языку внешних мотивов. По словам Л.А. Аглановой и А.А. Коренева [1], среди мотивов, которые можно отнести к этой категории, наиболее мощное влияние на ход и результаты учебной работы оказывает потребность в достижении. Указанные авторы трактуют соответствующий феномен как стремление молодого человека к оптимизации хода и качественному улучшению результатов собственной активности. Удовлетворённость студента учением в значительной мере зависит от степени реализованности данной потребности. Таким образом, её стимуляция позволяет обучающемуся больше концентрироваться на учёбе, повышает его социальную активность.

Из вышесказанного следует, что мотивация как необходимый аспект успешной реализации процесса усвоения студентами нелингвистических вузов программ по иностранному языку характеризуется комплексностью. И хотя в плане организации эффективной учебной деятельности наибольший интерес представляют внутренние мотивы, их действие будет наиболее выраженным в случае наличия у обучающихся высокой потребности в достижениях и других мотивов, относящихся к категории внешних.

При этом, указывает Л.В. Колобова [2], соотношение внутренней и внешней составляющих мотивации не является постоянным. Его динамика позволяет преподавателям влиять на мотивацию будущих профессионалов и, изменяя её, формировать по ходу учебно-воспитательного процесса ситуации, необходимые для организации максимально эффективного обучения иностранным языкам. При этом выполнение одного и того же задания, отмечает А.В. Цветкова [6], вполне может быть связано с несколькими мотивами (Таблица 1).

Таблица 1

Мотивы, обуславливающие активность студента нелингвистического направления подготовки при работе над конкретным заданием по иностранному языку

Мотивы	
Внутренние	Внешние
Интерес к изучаемой дисциплине	Самоконтроль
Удовольствие от процесса её усвоения	Самововлечённость при наличии внешних наград
Чувство удовлетворённости	Внешние поощрения и порицания

Результаты работы над заданием в случае преобладания того или иного мотива могут сильно различаться. Наиболее эффективным его выполнение будет в случае если приоритет будет отдаваться внутренним мотивам учащегося при сохранении внешних.

Учёные (Е.Г. Ляхова, О.А. Фролова, В.В. Лопатинская [3], О.В. Принципалова [4], Л.И. Корнеева, А.А. Белозерова, Д.Е. Жданова [5]) также выделяют мотивацию интеграции и инструментальную мотивацию. При этом О.В. Принципалова [4] говорит о том, что главным признаком, по которым различается воздействие этих видов мотивации на ход и результаты обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку, является его продолжительность (Таблица 2).

Таблица 2

Продолжительность воздействия мотивации интеграции и инструментальной мотивации на изучение студентами-нелингвистами иностранного языка

Мотивация	Продолжительность воздействия
Интеграции	Долговременная
Инструментальная	Кратковременная

Мы, таким образом, согласны с А.В. Цветковой [6] в том, что при освоении программ по иностранному языку студентами-нелингвистами важная роль принадлежит мотивации интеграции. Этот вид мотивации предусматривает стремление обучаемых к широкой реализации межкультурных контактов. Следовательно, субъекты образовательных отношений с необходимостью должны уделять внимание развитию данного вида мотивации.

Таким образом, мы видим, сколь сложным по своей структуре является феномен мотивации современных студентов неязыковых вузов к овладению иностранным языком. Соответственно тем большее внимание должно быть уделено методологической основе её формирования.

В данной связи, прежде всего, следует сказать о методологических подходах. На страницах современной научной и методической литературы (Л.А. Агланова, А.А. Коренев [1], Л.В. Колобова [2], Е.Г. Ляхова, О.А. Фролова, В.В. Лопатинская

[3]) встречаются различные трактовки соответствующего термина. В рамках данной статьи под методологическим подходом мы будем понимать комплекс идей и понятий, способов и приёмов, применяемых в образовательной практике.

Исследователи и практики (Е.Г. Ляхова, О.А. Фролова, В.В. Лопатинская [3], А.В. Цветкова [6]), говоря об обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку, склонны констатировать факт наличия определённых преимуществ у компетентного, межкультурного, личностно-ориентированного, коммуникативного и деятельностно-ориентированного подходов. Проявляются эти преимущества также в плане формирования рассмотренных выше видов мотивации (Таблица 3).

Таблица 3

**Преимущества современных методологических подходов в развитии мотивации студентов
неязыкового вуза к изучению иностранного языка**

Подход	Особенности реализации при обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки
Компетентностный	Позволяет представить процесс обучения ИЯ студентов, осваивающих нелингвистические направления подготовки, как направленный на развитие системы следующих компетенций: социальной, межкультурной, коммуникативной, информационно-технологической. Таким образом, преподаванию иностранного языка будет предана направленность на формирование готовности будущих специалистов, бакалавров и магистров к решению различных проблем профессиональной деятельности с использованием иноязычных коммуникативных средств, развитие у них стремления обновлять и совершенствовать полученные знания, умения, навыки в течении всей жизни.
Межкультурный	Предоставляет широкие возможности для стимулирования процесса развития внутренней культуры языковой личности будущего специалиста, овладения им способностью к межкультурному диалогу. Кроме того, реализация данного методологического подхода в значительной мере способствует развитию у студентов умений и навыков, необходимых для адекватного восприятия и последующей интерпретации феноменов иной культуры, определения черт сходства и различия между ней и культурой многонационального народа Российской Федерации. Данный подход может быть реализован за счёт привлечения интерактивных приёмов и методов («кейс-стади», метод «культурного ассимилятора», деловые и ролевые игры), позволяющих будущему высококвалифицированному профессионалу нелингвистического профиля с успехом использовать коммуникативные средства изучаемого языка в ситуациях межкультурного общения.
Личностно-ориентированный	Предполагает максимальный учёт индивидуальных особенностей студентов нелингвистических направлений. Преподаватель при этом должен помочь обучающемуся в определении собственных возможностей, стимуляции самоутверждения, самореализации как личности. Соответственно, изучение иностранного языка лицами, осваивающими неязыковые специальности, с необходимостью должно характеризоваться следующими чертами: – исключение роли преподавателя как носителя суммы иноязычных компетенций; – присвоение ему функций консультанта, советника, тьютора, указывающего учащимся пути к самостоятельному формированию необходимых знаний, умений, навыков; – опора на имеющиеся у обучающихся знания и опыт при переходе к новым темам, разделам, блокам, модулям; – обязательный учёт эмоционального состояния обучающихся, особенностей системы морально-этических и нравственных ценностей, сложившейся у них к моменту начала обучения иностранному языку в стенах вуза; – максимальная степень самостоятельности студентов в процессе обучения; – связанное с ней самостоятельное определение ими цели и задач освоения курса. Таким образом, личностно ориентированный подход в обучении студентов-нелингвистов иностранному языку представляет собой современную альтернативу традиционно практиковавшемуся ранее в отечественных вузах обучению, ориентированному по преимуществу на преподавателя.
Коммуникативный	Его использование связано с ориентацией обучения студентов неязыковых вузов, факультетов, отделений на практику общения. Таким образом, основной целью реализации данного подхода является научить будущих профессионалов свободно говорить на изучаемом языке и иным образом применять полученные знания в реальной жизни. Таким образом, иноязычные коммуникативные средства осваиваются не только и не столько через заучивание правил, закрепляемых в ходе выполнения упражнений, но в первую очередь через посредство живого взаимодействия, моделирования ситуаций из будущей профессиональной жизни, языковых игр. Грамматика и лексика при этом изучаются в контексте их употребления, без отрыва от речевой практики.
Деятельностно-ориентированный	Точно также, как и упомянутые ранее коммуникативный подход, предполагает обучение студентов неязыковых специальностей иностранному языку с опорой на интерактивные методы и технологии обучения. По ходу реализации деятельностно-ориентированного подхода обучающиеся рассматриваются как «субъекты социальной деятельности». Другими словами, в основе соответствующей педагогической практики лежит позиционирование обучаемых как членов социума, решающих задачи в определённых условиях, в определённой сфере активности. При этом под решением задачи в данном случае понимаются действия, производимые лицом или группой лиц, каждое из которых стратегически использует свои коммуникативные навыки для достижения определённых результатов. За счёт этих своих черт образовательная деятельность, реализуемая в русле деятельностно-ориентированного подхода, позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социально значимой деятельности, его интеллектуальные, эмоциональные и волевые ресурсы.

Особенностями рассмотренных в Таблице 3 методологических подходов определяются принципы обучения будущих специалистов нелингвистического профиля иностранному языку. Е.Г. Ляхова, О.А. Фролова и В.В. Лопатинская [3] говорят о том, что в этой связи целесообразно говорить о принципах общедидактических и методических. При этом, свидетельствуют Л.А. Атланова и А.А. Корнев [1], общедидактические принципы отражают положения, применимые при обучении любому предмету, методические же описывают и конкретизируют специфику изучения конкретной дисциплины, в нашем случае – иностранного языка (Таблица 4).

Таблица 4

**Принципы формирования у студентов нелингвистических направлений
подготовки мотивации к изучению иностранного языка**

Подход	Принципы	
	Общедидактические	Методические
Компетентностный	Учёта специфики реализации будущей профессиональной деятельности	Использования аутентичных текстов
	Обратной связи	Междисциплинарности
Межкультурный	Проблемности	Учёта взаимосвязи языка и культуры
	Культуросообразности	Анализа ситуаций межкультурного общения
	Рефлексии	Равноправия родной и иной культур
		Диалога родной и иной культур
Личностно-ориентированный	Личностно ориентированной направленности обучения	Индивидуального проектирования языкового обучения
	Автономии студентов	
Коммуникативный	Создания положительного эмоционального фона	Влияния родного языка на овладение иностранным языком
	Коммуникативной направленности обучения	Естественности иноязычного общения
	Полифункциональности коммуникативных упражнений	
	Вовлечённости учащихся	
	Практической направленности	
Деятельностно-ориентированный	Деятельностной основы обучения	Опоры на ранее изучавшийся иностранный язык
	Индивидуализации	Речевой направленности обучения
	Дифференциации	Интеграции всех видов иноязычной речевой деятельности
	Активизации речемыслительной деятельности	

Рассмотренные нами принципы обучения студентов нелингвистических направлений иностранным языкам предопределяют использование современных методов при работе с ними. В свою очередь, указывают Л.И. Корнеева и её соавторы [5], такие методы могут быть условно разделены на индивидуальные и интерактивные (Таблица 5).

Таблица 5

**Индивидуальные и интерактивные методы формирования у студентов нелингвистических
направлений мотивации к изучению иностранного языка**

Методы	Особенности применения
Индивидуальные	Получают практическое воплощение в форме учебных заданий, содержательная сторона и конкретные характеристики процесса выполнения которых находятся в зависимости не только от соответствующей образовательной программы, но и от индивидуальных образовательных потребностей, интересов и склонностей каждого студента-нелингвиста.
	Разрабатываются для конкретных обучающихся.
	Используются в соответствии с индивидуальным планом освоения студентом соответствующей программы.
Интерактивные	Ориентированы на целенаправленное групповое взаимодействие (интеракция) по ходу обсуждения двумя и более учащимися проблемных ситуаций и поиска оптимальных путей решения совместных задач.
	Подразумевают акцентуализацию внимания субъектов образовательных отношений на практической отработке формируемых иноязычных компетенций.
	Опираются на внутренние резервы личности.
	Способствуют проявлению и развитию познавательной активности обучающихся.

Завершая анализ методов формирования у студентов неязыковых направлений мотивации к изучению иностранного языка, следует также отметить: мы склонны согласиться с Л.А. Атлановой и А.А. Корневым [1] в том, что вне зависимости от того, к какой из упомянутых в Таблице 5 категорий метод относится, он с необходимостью должен охватывать основные формы взаимодействия преподавателя и обучаемых. Это, в свою очередь, подразумевает наличие прямых педагогических воздействий со стороны педагога и, соответственно, обратной связи со стороны будущих высококвалифицированных специалистов [1].

Выводы. Завершая наше исследование, отметим: будучи необходимым аспектом успешной реализации процесса усвоения студентами лингвистических вузов программ по иностранному языку, мотивация характеризуется комплексностью. Её структура включает мотивы внутренние, внешние и интеграции.

Далее, мы можем констатировать факт наличия определённых преимуществ у компетентностного, межкультурного, личностно-ориентированного, коммуникативного и деятельностно-ориентированного подходов в плане обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку. Проявляются эти преимущества и во время формирования учебной мотивации.

Особенностями этих подходов определяются общедидактические и методические принципы обучения. Им соответствуют индивидуальные и интерактивные методы формирования мотивации.

Литература:

1. Атланова, Л.А. Динамика учебной мотивации и мотивации профессионального выбора студентов лингводидактических направлений подготовки / Л.А. Атланова, А.А. Корнев // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 1. – С. 104-110
2. Колобова, Л.В. Дидактические стратегии развития учебной мотивации / Л.В. Колобова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(2). – С. 163-166
3. Ляхова, Е.Г. Методология формирования мотивационно-стимулирующего фактора в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку / Е.Г. Ляхова, О.А. Фролова, В.В. Лопатинская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – С. 1-14
4. Принципалова, О.В. Интерактивные образовательные технологии как средство мотивации при изучении иностранного языка в неязыковом вузе / О.В. Принципалова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 276-278
5. Теоретико-методологические основы подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в вузе (уровень бакалавриата, магистратуры, аспирантуры): монография / Л.И. Корнеева, А.А. Белозерова, Д.Е. Жданова [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2022. – 200 с.
6. Цветкова, А.В. Способы повышения степени вовлечённости студентов в образовательный процесс на занятиях по иностранному языку в лингвистическом вузе / А.В. Цветкова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 69-72

Педагогика

УДК 372.851

доктор педагогических наук, профессор Авдеева Татьяна Константиновна
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);
доктор педагогических наук, профессор Николаев Валерий Александрович
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);
кандидат физико-математических наук Слободская Ирина Николаевна
ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики ФСИН России» (г. Вологда)

ПРИЕМЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В современной социокультурной ситуации информационного общества важнейшей задачей становится стимулирование развития математического образования как гаранта и основы технологических прорывов нашего государства на мировой арене в условиях санкционной войны и смены торгово-экономических приоритетов. Математическое образование становится эффективным при условии его персонализации, что в условиях распространения цифровых инструментов и образовательных платформ, приращивается новыми возможностями. Подтверждением этой идеи рассматриваются используемые в образовательном процессе будущих педагогов математики разные виды кейсов. Ретроспектива методологии (этапы анализа, научные направления, педагогические нюансы) и теории цифровой трансформации образования дополняет смысловую поисковую методическую направленность материала. Предметом данной статьи является образовательный процесс обучения математике. Объектом – особенности и возможности приемов геймификации в образовании будущих педагогов математики.

Ключевые слова: методика обучения математике, геймификация, приемы геймификации, персонализация образования, кейсы.

Annotation. In the current socio-cultural situation of the information society, the most important task is to stimulate the development of mathematical education as a guarantor and basis for technological breakthroughs in our country on the global stage in the context of the sanctions war and the shift in trade and economic priorities. Mathematical education becomes effective when it is personalized, which is facilitated by the widespread use of digital tools and educational platforms. This idea is supported by the use of various types of cases in the educational process of future mathematics teachers. A retrospective of methodology (stages of analysis, scientific trends, pedagogical nuances) and the theory of digital transformation of education complements the semantic search methodological focus of the material. The subject of this article is the educational process of teaching mathematics. The object is the features and possibilities of gamification techniques in the education of future mathematics teachers.

Key words: mathematics teaching methodology, gamification, gamification techniques, personalization of education, cases.

Введение. Отечественное образование на всех уровнях существования государственной системы претерпевает последовательную череду модификаций, которые исследователями оцениваются в разной степени инновационного вектора (от реформ до новаторских изысканий). По словам Т.И. Пуденко, ключевые ориентиры модернизации сферы образования «с самых первых шагов были направлены на повышение доступности, качества и эффективности образования. Эту триаду вот уже более десяти лет мы видим в документах, отражающих государственную политику в этой сфере. Однако эти «три источника и три составных части» [10] модернизации российского образования характеризует очень сложное взаимодействие, которое ближе к борьбе, чем к единству и согласованности». Безусловно соглашаясь с целеориентиром преобразований, много нареканий вызывает затянутость процесса и количественный прирост подсистемы управления. «При оценке эффективности речь идет не об образовательном процессе, а о целостной деятельности образовательной организации как части системы общего образования, реализующей государственные функции, решающей конкретные социальные задачи, и о вкладе сотрудников в достижение приоритетных целей» [1, С. 66].

«Актуальность цифровых инструментов в образовании сегодня крайне высока по нескольким причинам:

- доступности образования: цифровые инструменты позволяют получать образование из любой точки мира, что особенно важно для удаленных и disadvantaged групп населения;
- индивидуализации обучения: с помощью технологий можно адаптировать учебные материалы под потребности каждого, что способствует более эффективному усвоению знаний;
- интерактивности и вовлеченности: использование мультимедийных ресурсов, таких как видео, игры и симуляции, делает процесс обучения более увлекательным и интерактивным;
- развития цифровых навыков: внедрение технологий в образование помогает развивать необходимые для современного мира цифровые навыки, такие как работа с информацией, критическое мышление и сотрудничество;
- гибкости и удобства: онлайн-курсы и платформы позволяют учиться в удобное время и в удобном темпе, что особенно актуально для тех, кто совмещает учебу с другими обязанностями;
- доступа к ресурсам: цифровые инструменты открывают доступ к обширным библиотекам, исследованиям и образовательным материалам, которые могут быть недоступны в традиционных учреждениях;
- обратной связи и оценки: технологии позволяют быстро получать обратную связь по заданиям и тестам, что помогает лучше понимать свои сильные и слабые стороны;
- сотрудничества и коммуникация: цифровые платформы способствуют взаимодействию между обучающимися и преподавателями, а также внутри группы, что укрепляет сообщество обучения.

В целом цифровые инструменты становятся важным элементом современного образовательного процесса, способствуя его трансформации и улучшению качества обучения» [7, С. 4].

Изложение основного материала статьи. Широкое использование термина геймификации (М. Алчебаев, М. Бронникова, К. Вербах, М. Гайдуков, Е. Евплова, Е. Ковтун, О. Кокоулина, О. Мерзлякова, И. Нефедьев, О. Орлова и др.) в научной и научно-популярной полемике обусловлено взаимопроникновением смыслов и распространением интернет-сервисов и иных девайсов и гаджетов в системе образования, обеспечивая эффективное взаимодействие всех участников игрового – неигрового действия с учетом интересов и образовательных потребностей каждого, баланс персонификации и индивидуализации, тонко сочетая включение преподавателя (репетитора/тьютора – извне) и самого геймера (самостоятельно – внутри), ориентируя конкретного ученика на максимальное освоение познавательного поля для достижения максимального результирующего эффекта (личностного, предметно-математического или профессионального).

«Геймификацию нельзя понимать упрощенно, как применение очевидных игровых приемов компьютерных игр. Если геймификацию рассматривать в качестве средства, инструмента повышения вовлеченности участников в процесс, развития их внутренней мотивации, то применяемые игровые элементы должны соответствовать их индивидуальным особенностям. Каждый ученик представляет собой тот или иной тип игрока с соответствующими ему мотивами и мотивирующими факторами, которые в ходе образовательного процесса будут меняться» [8, С. 257]. Например, в современной западной психологии (А. Бартл, А. Маржеский) разработаны типологии «игроков» (Таблица 1 – Материал предложен в авторской редакции О.П. Мерзляковой [8]).

Таблица 1.

Классификация типов игроков Ричарда Аллана Бартла

Тип игрока	Ведущий игровой мотив	Предпочтительные игровые механики
«Накопители» или «Карьеристы»	Достижения и накопление ресурсов, предоставляемых игровой средой	Стимулом для карьеристов является достижение целей и решение большого количества усложняющихся задач, сопровождающееся наградами. Им важен прогресс в игре и собственный рост. Для мотивации данного типа игроков необходимо использовать различные системы накопительных поощрений – баллы, очки, кубки, медали, сертификаты и пр.
«Киллеры»	получение превосходства над другими участниками	Данной группе игроков нужны соревнования, участия в турнирах и рейтингах, доминирование и власть. Использование рейтинговой системы оценивания, доски почета – вот основные мотивирующие механики для этих игроков
«Исследователи»	изучение секретов и возможностей игрового пространства	Этим игрокам важно многообразие контента, разнообразие сюжетов, углубление и расширение учебного материала. Рулетки, игральные кости, генераторы случайных чисел, квесты, тайные комнаты, закрытые сундуки, черные ящики – вот то, что привлекает «исследователей»
«Социальщики» или «Коммуникаторы»	социальное взаимодействие	Этой группе игроков необходимо общаться, взаимодействовать с другими учениками, быть популярными. Для вовлеченности данной группы игроков в учебном процессе следует организовывать командную работу, интересные события и акции, конкурсы, викторины, встречи, форумы и пр.

На уровне общего образования важной проблемой становится применение привычных для обучающихся инструментов быденной жизни и в образовательном процессе. Определенным потенциалом обновления методического инструментария педагога математики выступает использование им в обучении приемов геймификации. Использование игровых приемов в быденной и профессиональной деятельности для неигрового результата становится признаком современной жизни, ориентируя человека на повторное проигрывание ситуации, тренажерскую деятельность, стимулирование активности и привлечение внимания в элементам или сегментам процесса, использование игровых (анималистических, тренинговых, симуляционных, мем-технологий и т.п.) механизмов оценивания (жетоны, аниме, баллы, ранги, бейджи, рейтинги и т.п.) произведенного действия («Coursera», «Учи.ру», «Открытое образование», «ЯКласс», «ЕГЭ-игрушка» и т.п.), проблемно-ориентированное обучение (PBL) и STEAM / STEM обучение и т.п.). Хотелось отметить, что применение подобных приемов на занятиях по математике особенно логично и эффективно.

Отличия PBL-обучения от более привычной технологии проблемного обучения в исследованиях определены в следующем виде: «проблемность, т.е., наличие затруднений учебной, бытовой, научной, междисциплинарной направленности, с которыми обучающийся встречается в ежедневной бытовой и образовательной практике; интерактивность с опорой на мотивированную личностную активность анализа и актуализации пути решения проблемы, что стимулирует критическое мышление и формирует навык решения проблемы путем ее анализа и отработки варианта из веера предложенных; персонифицированность, т.е. выстраивание образовательного маршрута, когда обучающиеся берут на себя ответственность за направленность образовательного самосовершенствования; коллаборационность, подбор состава

изменяющихся по ролевому набору участников, в зависимости от вида и сложности решаемой проблемы, когда участники, развивая навыки сотрудничества, общения и командной работы, вместе обсуждают и отработывают решения; междисциплинарность с превалярованием междисциплинарного или перекрестного внутриотраслевого научного мышления, востребованного потребностью знаний и навыков из нескольких предметов или областей знаний».

Современные образовательные технологии и цифровые инструменты должны применяться методически выверенно, сообразно используемому содержанию материала и компетентным специалистом. Критически мыслящего ученика и математически ориентированного к поступлению в университет абитуриента может подготовить только педагог со сформированными компетенциями, в том числе, использования приемов геймификации. Интересной формой профессионально-педагогического образования педагогов выступает следующий исследовательский кейс. Сопряжение потенциала геймификации и персонализированных механизмов и эффектов достигается в исследовательской деятельности с явной рефлексивной доминантой, и детерминируется градацией кейсов: «по профилю будущей предметной деятельности студента, осваивающего образовательную программу по направлению подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование или специальности 44.05.00. Образование и педагогические науки (математические, химические, социально-педагогические, тьюторские, психолого-педагогические, лингвистические и т.п.); по степени акцентуации (личностные, профессионально-педагогические, функционально-педагогические (воспитательные, дидактические, возрастно-развивающие, контролирующие, организационные, квалиметрические, диагностические и т.п.); по уровню самостоятельного определения траектории решения (самостоятельные, дуальные, внутренне-контролируемые, внешне-контролируемые и т.п.); по уровню сложности и включенности в состав креативного или исследовательского компонентов (объяснительно-толкующие, репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские, эвристические, индивидуализированные, коллаборативные, инсайт-ориентированные, сценарные, экспромтные и т.п.); по степени усложняющей динамики (простые, с дополнительными контекстами, с дополнительными материалами, с дополнительными заданиями, с дополнительными вопросами, многосоставные и т.п.); по степени повторяемости проблемы (первичные, повторные, поступательно-круговые, комплексные и т.п.)» [3, С. 6-7].

Рассмотрим в качестве примера по образовательной программе Математическое образование направления подготовки 44.04.01. Педагогическое образование следующие исследовательский и объяснительно-толкующий кейсы с последующей предметно-профессиональной рефлексией:

Проблемное задание:

По материалам научной электронной библиотеки Elibrary проанализируйте смыслы и толкования использования в образовании термина «моделирование».

Основное задание:

Определите по журналам, принадлежащих разным наукометрическим базам (Scopus, WoS, RSCI, «Белый список», ВАК), количественные и содержательные зависимости наличия понятия «моделирование» в заголовке и в содержании статьи образовательной тематики; соотношение иностранных и отечественных исследователей выделенной образовательной технологии; ранжирование проблемных тематических блоков и направлений исследовательской активности авторов.

Методическое задание:

А) Заполните методическую карточку приема обучения:

Прием	Цель	Методическая задача приема	Цифровой инструмент	Тип игрока	Раздел математики

Б) Определите зависимость методической задачи от цифрового инструмента, содержания выделенного раздела математики, типа игрока.

Дополнительное задание:

1. Определить, существует ли параметрическая (математически выражаемая) зависимость между:

- предметной областью научной деятельности;
- частотой цитирования автора;
- индексом Хирша (h-index), и, возможно, другими параметрами (тип базы данных, активность публикаций и др.).
- расчеты необходимо провести на выбранной платформе.

2. Постройте график зависимости h-индекса от частоты цитирования.

3. Сравните h-индексы в разных предметных областях.

Дополнительные источники: [6; 9].

Предметно-математическое задание:

Рассчитайте эффективность моделирования (методологический, теоретический, технологический и предметно-математический аспекты) с использованием модели Э.Г. Гельфмана [5]. Представьте визуализацию полученных результатов в двух – трех вариантах на разных платформах.

Результаты использования приемов геймификации в общем и профессиональном образовании привлекательны для всех участников образовательного процесса, что выяснилось по итогам анализа комплексной оценочной диагностики (КОД), включающей два вида анкеты: для школьников (9-10 классов) и магистров математического образования университета. Последняя учитывала параметры, так называемых, «показателей КИТСУ»:

- компетентность для проверки оперативности, информированности, готовности к применению знаний на практике;
- интеллектуальная инициатива – выявлялся процент обучающихся, владеющих базой Elibrary самостоятельно;
- творчество – определялась степень креативности студентов, качество выполнения работы, готовность прибегнуть к помощи сервисов, платформ, девайсов и т.п., необычных способов поиска и применения добытой информации;
- саморегуляция (интеллектуальная) – измерялись умения выстроить стратегию деятельности, выбирать необходимую и достаточную информацию, обосновывать свои действия;
- уникальность склада ума – оценивались оригинальность мышления и способа выполнения проблемного задания» [2, С. 6].

Проблемное задание:

О важность осознанного использования любого образовательного инструмента писал еще великий Ян Амос Коменский (1592-1670). «Создатель научной теории обучения через дидактические единицы, классно-урочной системы в своем трактате «Математика» [11, С. 6] дал определение процессу учения: «Учиться – это стремиться познать вещь, то есть искать знание (познание)», и определил основные составляющие самого процесса учения: «Есть три средства учения: чувственное восприятие, разум и вера. Чувства должны быть цельными, разум – здравым, вера – осмотрительной». В процессе учения обучающийся получает знания в виде готовой информации, поэтому для их усвоения, познания, принятия необходимо

чтобы они проходили через его чувственное восприятие, становились доминантными для его сознания, он осознавал важность и нужность их приобретения, тем самым заставляя мозг работать – перерабатывать полученную информацию, познавать ее» [4, С. 49].

Основное задание:

Обоснуйте свою позицию относительно структуры образовательного процесса (подготовьте презентацию своего видения – 5-6 слайдов – для демонстрации на практическом занятии и на педагогическом совете). Почему структуру образовательного процесса великий педагог рассматривает в трактате «Матетика»?

Методическое задание:

А) Заполните методическую карточку приема обучения:

Прием	Цель	Методическая задача приема	Цифровой инструмент	Тип игрока	Раздел математики

Б) Определите зависимость проявления в процессе обсуждения кейса типа игрока каждого из участников и постройте график зависимости от контента раздела математики и цели обучения.

Дополнительное задание:

1. Исследуйте, существует ли статистически значимая взаимосвязь (корреляция) между перечисленными параметрами, и можно ли выразить эту связь в виде математической (параметрической) модели, например, с помощью регрессии.

2. Определите ранговое распределение значимости теоретической, практической, методической подготовленности будущего педагога математики. Каково обязательное наполнение каждого из компонентов, достаточное для начала профессиональной деятельности? Итог своей работы оформите, как аниме или мем, сделайте запись на RUTUBE. RU и ссылку пришлите в качестве отчета о выполненном задании.

Включение в профессионально-педагогическое образование предметно-ориентированных заданий в кейсы, т.е. опосредованно, с опорой на применение позиций и типа игрока было положительно оценено всеми участниками пробной модели образовательной деятельности с акселерацией приемов геймификации. Только 33,0% респондентов отнесли приемы геймификации к важнейшему методическому инструментарию современного педагога, значимому для профессионализации на первом этапе мини-исследования. 70,0% студентов, осваивающих программы педагогических профилей в университетах, изначально не считали их важнейшим профессиональным инструментом. 95,0% обследуемых будущих педагогов отметили, что приемы геймификации значимы для профессионального развития будущих педагогов математики. В ходе последующего рефлексивного анализа будущими педагогами отмечалось, что спектр возможностей геймификации широк и примеру тому они увидели при анализе предлагаемых кейсов исследовательского и объяснительно-толкующего видов. Предложенные инфографики полезности формируемых навыков применения приемов геймификации в образовательном процессе подтвердили не просто успешность опыта для оценивания формируемых по дисциплине компетенций, но и палитру эмоций от совместного проектирования и что они «вспомнили изученное ранее и повторили забытое» (33,0%), выраженной прикладной значимости сформированных навыков в детерминации доминанты интеллектуального (17,0%), деятельного (66,0%) и рефлексивного (17,0%) компонентов.

Выводы. Выполнение подобного рода персонализированных кейсов на математическом контенте профессионально-педагогического образования позволяет стимулировать получение ряда образовательных эффектов: не только адаптировать будущих педагогов к мотивированному трудоустройству, но и повысить качество общего математического и профессионально-педагогического образования в университете, актуализировать особенности цифровой трансформации образования к обновлению методического инструментарию преподавателя математических дисциплин, использовать особенности формируемых типов игрока в бытовой и учебной сферах современного существования человека высокотехнологичного общества в образовательном взаимодействии для достижения поставленной цели модернизации образования, усиливая его векторы на повышение доступности, качества и эффективности образования.

Литература:

1. Акишина, Е.М. Комплексный подход к разработке модели оценки результативности методик обучения / Е.М. Акишина, Э.В. Миндзаева // Известия Российской академии образования. – 2025. – № 1(69). – С. 64-74
2. Алдошина, М.И. Основы процесса формирования предпринимательских компетенций студентов в университете: методология и методы / М.И. Алдошина // Образование и общество. – 2019. – № 2(115). – С. 3-8
3. Алдошина, М.И. Исследование аспектов гуманизации профессионального образования в условиях его технологизации и цифровой трансформации / М.И. Алдошина // Образование и общество. – 2025. – № 2(152). – С. 3-11
4. Васильева, О.Ю. Итоги проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» / О.Ю. Васильева, В.С. Басюк, Г.С. Ковалева // Известия Российской академии образования. – 2025. – № 1(69). – С. 44-63
5. Гельфман, Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 384 с.
6. Гречушкина, Н.В. Хакатон: определение, практика и перспективы применения в высшей школе / Н.В. Гречушкина, Е.А. Арёфьева // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 4. – С. 83-105. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-83-105
7. Катушенко, О.А. Образовательная симуляция как инструмент проектирования персональной образовательной среды будущих педагогов / О.А. Катушенко, Р.У. Ариффулина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – 4 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-4
8. Мерзлякова, О.П. Геймификация образовательного процесса как инструмент развития мышления школьников / О.П. Мерзлякова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 3(92). – С. 255-262. – EDN CXDDVU
9. Пискорская, С.Ю. Социальная инженерия в сфере профессионального образования / С.Ю. Пискорская // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9. – № 4. – С. 3158-3166. – DOI 10.15372/PEMW20190402
10. Пуденко, Т.И. Проблемы оценки эффективности на современном этапе модернизации общего образования в России / Т.И. Пуденко // Наука и школа. – 2014. – № 5. – С. 13-20
11. Федоров, Н.А. Ян Амос Коменский. Матетика / Н.А. Федоров, Е.С. Федорова // Вестник ПСТГУ. Серия III: Филология. – 2020. – Вып. 64. – С. 121-128

УДК 371

кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования,
Заслуженный деятель искусств Республики Ингушетия Акиева Хава Магомедовна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация. Автор рассматривает возможности, существующие сегодня для эффективного развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях по изобразительному искусству. В начале исследования демонстрируется необходимость интенсификации процесса формирования соответствующих качественных характеристик выпускников начальной школы как одного из ключевых условий их дальнейшего успеха в учебной, а позже – в профессиональной деятельности. Далее исследуются особенности обучения соответствующей дисциплине детей от 6 до 10 лет. Делаются два важных промежуточных вывода. Первый: сегодня педагогические работники сосредотачивают своё внимание, главным образом, на учебной деятельности, часто в ущерб творческой. Второй: в современной школе присутствуют возможности для стимуляции развития также творческих качеств. Изучается также комплекс педагогических условий, благодаря соблюдению которых эти возможности могут быть с успехом реализованы.

Ключевые слова: начальное общее образование, изобразительное искусство, развитие творческих способностей учащихся начальной школы, учитель, ученик.

Annotation. The author examines the possibilities that exist today for the effective development of creative abilities in primary school-age children in art classes. At the beginning of the study, the need to intensify the primary school graduates appropriate qualitative characteristics forming process is demonstrated as the important condition for their further success in academic and later professional activities. Next, the features of teaching the relevant discipline to children from 6 to 10 years old are investigated. Two important intermediate conclusions are drawn. First, today teaching staff focus their attention mainly on learning activities, often to the detriment of creative ones. Secondly, in a modern school there are opportunities to stimulate the development of creative qualities as well. A set of pedagogical conditions is also being studied, due to which these opportunities can be successfully realized.

Key words: primary general education, fine arts, development of creative abilities of elementary school students, teacher, student.

Введение. Современный социум характеризуется непредсказуемой динамикой большинства сфер своего существования. По этой причине нередки ситуации, когда компетенции, формируемые у лиц, осваивающих школьную программу, устаревают к моменту выпуска. Таким образом, востребованными становятся люди, отличающиеся, по точному замечанию С.В. Шепеловой [8], мышлением, позволяющим быстро адаптироваться к особенностям ситуации, складывающейся в производстве, культуре и экономике. А.А. Кожурова и В.С. Алексеева [1] добавляют, что на этапе начальной школы это означает существенную актуализацию вопросов, связанных с развитием у детей способностей к эффективной реализации творческой активности.

Их формирование превращается в одну из ключевых задач, стоящих сегодня перед российской образовательной системой. В равной степени это относится к начальному общему образованию. В свою очередь, определённые возможности в плане развития данной сферы личности ребёнка присущи изобразительной деятельности как одному из предметов учебного цикла. Сегодня соответствующая проблематика активно разрабатывается учёными и практиками (З.А. Магомеддибиров, П.А. Расулова [2], Н.А. Никишова [3], Л.В. Степанова [6]), на страницах работ которых наглядно демонстрируется: в условиях современной школы упор на обучение ребят «языку изобразительного искусства», а равно и «изобразительной грамоте» способствует снижению эффективности творческого развития детей 6 - 10 лет. М.В. Хижнякова [7] считает, что избежать этого можно в случае, если провести чёткое разграничение между учебной и художественно-творческой деятельностью в ходе занятий по изобразительному искусству (Таблица 1).

Таблица 1

Особенности реализации учебной и художественно-творческой деятельности учащихся начальных классов при изучении предмета «Изобразительное искусство»

Учебная деятельность	Ориентирована на овладение различными изобразительными техниками
Художественно-творческая деятельность	Характеризуется направленностью на формирование у обучающихся компетенций, обеспечивающих чувственное восприятие природной и социальной среды
	Содействует формированию у ребёнка способности к созданию эмоционально-эстетического образа объективной действительности

При этом, отмечают В.К. Сенько и К.Д. Худжамова [5], детям младшего школьного возраста присущ ряд особенностей, способствующих активизации развития творческих способностей. Действительно, дети в этот период характеризуются ярко выраженной любознательностью, наличием осознанного стремления к деятельному познанию объективных закономерностей, обуславливающих функционирование природы и общества, реализации творческой деятельности с опорой на накопленные знания и опыт. В данном разрезе важна и другая их особенность: перечисленные черты со временем необратимо утрачиваются. Соответственно, мы должны согласиться с Г.Л. Тюмеевой и её соавторами [4] в том, что при работе с учащимися начальной школы важно как можно чаще и интенсивнее использовать соответствующие их особенности.

Наиболее эффективным в этом плане является приобщение входящих в данную категорию учащихся к творческой деятельности, в том числе изобразительной. Такими отечественными авторами, как З.А. Магомеддибиров, П.А. Расулова [2], В.К. Сенько, К.Д. Худжамова [5], установлено: в возрасте до 10 лет у детей особенно активно правое полушарие. По этой причине большая часть современных детей, осваивающих программы начального общего образования, относится к художественному типу. Следовательно, занятия по рассматриваемой учебной дисциплине могут быть отнесены к наиболее мощным инструментам развития личностных качеств и когнитивной активности таких детей.

При этом различные авторы (А.А. Кожурова, В.С. Алексеева [1], Н.А. Никишова [3]) согласны с тем, что во время освоения программ по изобразительному искусству происходит улучшение связей, существующих между клетками головного мозга. Это способствует интенсификации формирования ряда важных качеств учащихся (Таблица 2).

Качества младшего школьника, формирование которых интенсифицируется на правильно организованных занятиях по изобразительному искусству

Качества	Способность к концентрации внимания
	Пространственное воображение
	Способность усваивать существенные объёмы учебной, методической и иной информации

При этом многие современные педагоги начальной школы испытывают определённые затруднения в деле организации процесса становления у младших школьников системы творческих способностей. Данное негативное проявление по сути своей является достаточно сложным, многоаспектным. Следовательно, современные авторы по-разному трактуют его причины (Таблица 3).

Выделяемые различными авторами причины возникновения у современных учителей затруднений в процессе развития творческих способностей младших школьников на занятиях по изобразительному искусству

Причины	Авторы
Отсутствие системы дополнительного эстетического образования младших школьников, ход и результаты функционирования которой в полной мере соответствовали бы требованиям современного общества.	Л.В. Степанова [6]
Недостаточно интенсивная реализация инновационных приёмов, подходов и методов в ходе уроков изобразительного искусства.	Г.Л. Тюмеева, Т.Д. Решетникова, К.Г. Ниязова [4]
Упор на учебную деятельность, часто в ущерб художественно-творческой.	А.А. Кожурова, В.С. Алексеева [1], Н.А. Никишова [3]
Недооценка возможностей изобразительного творчества как средства развития творческих способностей младшеклассников.	М.В. Хижнякова [7], С.В. Шепелова [8]

При справедливости всех этих позиций следует добавить, что называемые авторами негативные проявления во многом связаны с фактическим отсутствием научно-обоснованных рекомендаций по проведению занятий изобразительным искусством в условиях современной организации начального образования. Частично данный дефицит попытается ликвидировать автор статьи.

Изложение основного материала статьи. Важность освоения изобразительного искусства детьми, относимыми к рассматриваемой возрастной категории, во многом связана с направленностью соответствующей учебной дисциплины на развитие у детей ряда важных характеристик. К ним относятся:

- интуиция;
- визуально-пространственный интеллект;
- способность к системному восприятию структурно и/или функционально сложных объектов, явлений и процессов;
- образно-ассоциативное мышление;

– умение делать нестандартные выводы на основе предлагаемых исходных данных, находить тем самым пути выхода из сложившихся ситуаций, действуя вне жёстко заданных рамок.

При этом уже упоминавшиеся А.А. Кожурова, В.С. Алексеева [1], а также Н.А. Никишова [3] констатируют: зачастую в современных школах на уроках изобразительного искусства преимущественное внимание уделяется освоению учащимися начальных классов основ рисунка. Соответственно, не получают достаточного развития интеллектуальный и творческий потенциал детей.

Л.В. Степанова [6] свидетельствует, что в настоящее время соответствующая негативная тенденция отчасти компенсируется за счёт проведения части занятий по изобразительному искусству с использованием ресурсов внеучебного времени. Определённое значение в этом смысле имеет также реализация с младшими школьниками дополнительных образовательных программ.

При несомненной пользе от соответствующих мер, мы вынуждены констатировать, что их принятие не позволит в ближайшем будущем в полной мере обеспечить оптимизацию процесса развития у младшеклассников творческих способностей. Необходима интенсификация деятельности учебной. По словам Г.Л. Тюмеевой с соавторами [4] она подразумевает соблюдение ряда педагогических условий. Эту категорию мы вслед за М.В. Хижняковой [7] склонны трактовать как совокупность мер педагогического характера, направленных на повышение эффективности образовательной деятельности. Современные педагоги (З.А. Магомеддибиров, П.А. Расулова [2], В.К. Сенько, К.Д. Худжамова [5]) выделяют три таких условия (Таблица 4).

Педагогические условия эффективного развития у учащихся начальных классов комплекса творческих способностей на занятиях по изобразительному искусству

Условие	Реализация в ходе учебных занятий по дисциплине «Изобразительное искусство»
Широкое применение в ходе учебных занятий техник рисования, относящихся к категории нестандартных	Термин «нестандартная техника рисования» можно трактовать как способ создания рисунка с применением нетрадиционных материалов и инструментов. В начале занятия, по ходу которого планируется реализация нестандартных техник, учитель может разместить относящиеся к данной категории инструменты и материалы, предложив ученикам сделать самостоятельный выбор. Так увеличиваются шансы каждого ребёнка на создание собственной оригинальной работы. Сегодня к подобным техникам достаточно широко прибегают в организациях дошкольного образования. Однако, их особенности позволяют надеяться на благоприятный эффект также в условиях начальной школы. Объясняется это тем, что в младшем школьном возрасте рисование традиционными карандашом и кистью требует сформированной на приемлемом уровне системы умений и навыков. В силу их недостатка многие дети испытывают трудности, ведущие в конечном итоге к утрате желания заниматься изобразительной деятельностью. Использование же нетрадиционных техник во многом способствует минимизации возникающих трудностей. С другой стороны, реализация творческой деятельности в подобном формате требует от учащегося проявлять такие качества, как усидчивость, терпение, точность движений и их быстрота. Так происходит интенсификация развития его творчества, мышления, воображение и памяти. Кроме того, ряд подлежащих реализации в условиях начальной школы видов нетрадиционного рисования благоприятствует повышению уровня развития мелкой моторики. Это в свою очередь оказывает благоприятное влияние на достижение другого важного результата освоения программ начального образования – овладение навыками письма, которое в условиях широкого распространения в детской среде гаджетов, подразумевающих способность не писать, но печатать, затруднено. Далее, проводимые в подобном формате занятия не утомляют ребёнка, позволяют поддерживать у него высокий уровень учебной мотивации, снимают страх перед активным участием в процессах исследования и познания. При этом нетрадиционные техники рисования могут широко использоваться, начиная с первого класса и вплоть до перехода на ступень основного общего образования.
Активное содействие со стороны педагогического состава формированию у детей самовыражения и воображения	Реализация данного условия предполагает создание обстановки, комфортной в эмоциональном плане. В такой обстановке которой они смогут эффективно развивать свои творческие способности. При реализации обучения рассматриваемой дисциплине в традиционном формате на детей негативно влияет среда, в границах которой основной акцент делается на формировании комплекса теоретических знаний. Это может препятствовать интеграции многих ребят в учебно-воспитательный процесс. Для этого могут быть с успехом применены нетрадиционные способы оценки творческого труда ребёнка, которые позволят установить обратную связь между участниками педагогического процесса. Важным при этом является соответствие применяемых критериев, показателей и процедур оценки работ возрасту учащихся.
Расширение использования в образовательном процессе педагогических технологий, относимых к категориям «интерактивные» и «мультимедийные»	При правильной реализации позволяет существенно ускорить развитие творческих способностей младшего школьника. Современным учёным и практикам (К. Сенько, К.Д. Худжамова [5], С.В. Шепелова [8]) широко известно, что применение даже таких простых инструментов, предоставляемых стандартными программами Windows, как функции кисти или карандаша, позволяет учащимся под руководством педагога широко использовать различные варианты создания изображений, не боясь «сделать неправильно», «испортить» исходный рисунок. Это позволяет эффективно поощрять проявление каждым ребёнком творческой инициативы. Так как в ряду основных компонентов готовности к творческой деятельности немаловажное место занимает образ мысли и действий, направленный на исследование неизвестных пока сторон объективной действительности через посредство самопознания, интеграции детей в процесс создания действительно творческих произведений благоприятствует использование учебных заданий, связанных с определением характера будущего рисунка. Работа над такими заданиями потребует от них требующих максимального напряжения творческих сил, активизации художественно-образного мышления. Приведём пример такого задания: учитель демонстрирует классу изображение листа какого-либо растения, которое станет источником воображения для обучающихся. Затем дети рисуют растение с такими же листьями. Кроме того, в целях творческого раскрепощения учеников в начале урока можно провести ассоциативную подготовку с использованием мультимедийных файлов различных форматов, которые позволят им увидеть, что, например жёлтый, красный и оранжевый цвета воспринимаются человеком как тёплые потому что они ассоциируются с огнём и солнцем.

Выводы. Таким образом, сегодня многие педагоги-практики, реализующие свои профессиональные обязанности в условиях начальной школы, испытывают определённые затруднения в деле организации процесса развития творческих способностей детей на занятиях по изобразительному искусству. В этой связи внимания заслуживает фактическое отсутствие научно-обоснованных рекомендаций по проведению таких занятий.

При их разработке следует учитывать важность освоения изобразительного искусства как школьной дисциплины. Она определяется его нацеленностью на формирование следующих характеристик у детей младшего школьного возраста: интуиция; визуально-пространственный интеллект; способность к системному восприятию структурно и/или функционально сложных объектов, явлений и процессов; образно-ассоциативное мышление; умение делать нестандартные выводы на основе предлагаемых исходных данных, находить тем самым пути выхода из сложившихся ситуаций, действуя вне жёстко заданных рамок.

На уроках по соответствующей дисциплине преимущественное внимание уделяется освоению учащимися начальных классов теоретических основ изобразительной деятельности. При этом в рамках урочной работы по предмету «Изобразительное искусство» вполне могут быть реализованы также возможности для эффективного формирования у младших школьников комплекса творческих способностей. Необходимо соблюдение следующих условий: широкое применение в ходе учебных занятий техник рисования, относящихся к категории нестандартных; активное содействие со стороны педагогического состава формированию у детей самовыражения и воображения; расширение использования в образовательном процессе педагогических технологий, относимых к категориям «интерактивные» и «мультимедийные».

Литература:

1. Кожурова, А.А. Оценка развития волевых действий у младших школьников в условиях кружковой работы / А.А. Кожурова, В.С. Алексеева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 153-155
2. Магомеддидирова, З.А. Обоснование необходимости подготовки будущего педагога начального образования к формированию субъектной позиции младшего школьника / З.А. Магомеддидирова, П.А. Расулова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 262-265
3. Никишова, Н.А. Принципы разработки индивидуальной образовательной траектории на занятиях изобразительным искусством в дополнительном образовании младших школьников / Н.А. Никишова // Проблемы современного образования. – 2023. – № 5. – С. 190-198
4. Пластилинография как педагогическая технология развития творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста / Г.Л. Тюмеева, Т.Д. Решетникова, К.Г. Ниязова [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 201-204
5. Сенько, В.К. Психолого-педагогические условия обучения учащихся младшего школьного возраста основам изобразительной грамоты / В.К. Сенько, К.Д. Худжамова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 266-268
6. Степанова, Л.В. Формирование художественной культуры у младших школьников в системе дополнительного образования / Л.В. Степанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 283-286
7. Хижнякова, М.В. Использование детского творчества как средства развития творческих способностей у первоклассников / М.В. Хижнякова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 5-1. – С. 235-238
8. Шелепова, С.В. Изобразительная деятельность как средство развития творческих способностей младших школьников / С.В. Шелепова // Педагогическая перспектива. – 2023. – № 1(9). – С. 56-61

Педагогика

УДК 378

**кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования,
Заслуженный деятель искусств Республики Ингушетия Акиева Хава Магомедовна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)**

ПУТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация. Анализируя специальную литературу и собственный профессионально-педагогический опыт, автор демонстрирует возможности, существующие сегодня для развития у учащихся начальных классов интереса к изобразительному искусству. В первую очередь рассматривается роль его изучения в процессе воспитания относящихся к данной возрастной категории детей. Далее отмечается, что успешное приобщение младших школьников к изобразительному искусству представляется невозможным без формирования интереса к нему. Термину «интерес младших школьников к изобразительному искусству» даётся определение, учитывающее специфику функционирования современной организации начального общего образования. Изучаются уровни его выраженности и составляющие структуру компоненты. Говорится о возможностях, присущих сегодня российской школе в плане формирования этих компонентов. Демонстрируется, что соответствующая деятельность должна получать свою реализацию в ходе как учебной, так и внеучебной деятельности. Приводятся также условия её успешной реализации.

Ключевые слова: начальное общее образование, изобразительное искусство в начальной школе, интерес, учитель, ученик.

Annotation. Analyzing specialized literature and her own professional and pedagogical experience, the author demonstrates the possibilities that exist today for developing primary school students' interest in fine art. First, the role of its study in the educating children belonging to this age category process is considered. It is further noted that the successful introduction of primary school students to the visual arts is impossible without the interest in it formation. The term «younger schoolchildren interest in fine arts» is defined, taking into account the specifics of the modern primary education organization functioning. The levels of its severity and its structural components are studied. The article also says about the opportunities inherent in the Russian school today in terms of these components formation. It is demonstrated that the relevant activity must necessarily be implemented in the course of both academic and extracurricular activities. The conditions for its successful implementation are also given.

Key words: primary general education, fine arts in elementary school, interest, teacher, student.

Введение. Воспитание и обучение личности, в т.ч. на этапе освоения ею программ начального общего образования, представляет собой задачу, которую О.И. Игнатова [3] характеризует как сложную в структурном отношении. Соответственно, процесс формирования учащегося начальной школы, как личности, способной дать адекватный ответ на вызовы современности, включает целый ряд компонентов. В числе наиболее значимых находится приобщение учащихся, которых можно включить в данную категорию, к изобразительному искусству.

По мнению ряда исследователей (З.А. Магомеддидирова, П.А. Расулова [5], Н.А. Никишова [6]), важность реализации данного сегмента учебно-воспитательной работы связана с его направленностью на развитие у ребят ряда важных характеристик. Г.Л. Тюмеева и её соавторы [7] относят к ним визуально-пространственный интеллект, образно-ассоциативное мышление, интуицию, умение делать нестандартные выводы на основе исходных данных, тем самым осуществляя эффективные поиски путей выхода из сложившихся ситуаций, а также способность к системному восприятию объектов, явлений и процессов, сложных в структурном и/или функциональном отношении.

В.В. Абрамова [1] и Э.А. Рамазанова [8] задаются вопросом: каким конкретным образом могут быть достигнуты высокие результаты в данной сфере? На страницах специальной литературы на него в разное время давались разные ответы,

находящиеся в зависимости от того, какая конкретно сторона соответствующей деятельности находилась в фокусе внимания авторов (Таблица 1).

Таблица 1

Пути оптимизации хода и результатов приобщения младших школьников к изобразительному искусству

Авторы	Выделяемые ими пути
В.И. Колякина [4]	Уделение по ходу планирования и реализации учебно воспитательной деятельности повышенного внимания таким аспектам, как виды творческих способностей обучающихся, особенности их формирования, а равно и возрастные особенности проявления
М.Р. Бобоева [2], О.И. Игнатова [3]	Непрерывная актуализация содержательной стороны педагогического процесса
Г.Л. Тюмеева, Т.Д. Решетникова, К.Г. Ниязова [7], Э.А. Рамазанова [8]	Развитие мотивации младших школьников

При этом все вышеперечисленные авторы сходились на том, что необходимым условием внесения соответствующей модернизации является развитие у младших школьников интереса к изобразительному искусству. Этому аспекту их приобщения к изобразительному искусству будет посвящено данное исследование.

Изложение основного материала статьи. Современным авторам (М.Р. Бобоева [2], З.А. Магомеддигирова, П.А. Расулова [5]) хорошо известно, что успех любой деятельности, реализуемой с детьми в возрасте 6-10 лет, зависит не только от изначального уровня их обученности, индивидуальных образовательных потребностей и склонностей, но также и от мотивации. На страницах большинства доступных на сегодняшний день исследований (В.В. Абрамова [1], В.И. Колякина [4], Н.А. Никишова [6], Э.А. Рамазанова [8]) соответствующий феномен рассматривается как специфическое образование, в основе которого лежит совокупность интересов ребёнка. О.И. Игнатовой [3] при этом установлено, что в период освоения программ начального общего образования направленность интересов (а, значит, и мотивации) может претерпевать существенные изменения.

По мнению З.А. Магомеддигировой и П.А. Расуловой [5], к моменту поступления в первый класс лишь у небольшой части учеников интересы оказываются в основном связаны с учебными предметами. У большинства, утверждают эти авторы, соответствующая сфера значительно шире и выходит далеко за пределы школьной программы [5]. Г.Л. Тюмеева с соавторами [7] добавляют, что ребёнок, относящийся к данной возрастной категории, как правило не хочет выполнять работу плохо. По этой причине у большинства младших школьников не выражен интерес к тому виду деятельности, реализация которого им не удаётся.

Вышеизложенное позволяет нам трактовать интерес младших школьников к изобразительному искусству как внимание, возбуждённое в отношении процесса знакомства с его произведениями или их создания как к чему-то, значимому, важному, полезному при осознании сравнительной лёгкости овладения им. Таким образом, интерес представляет собой явление, прежде всего, психическое. Оно характеризуется желанием, влечением к реализации вышеуказанных видов деятельности и может быть развито по ходу освоения программ начального общего образования.

М.Р. Бобоева [2] выделяет такую немаловажную характеристику познавательного интереса как эмоциональная насыщенность, побуждающая, в свою очередь, к активизации умственной деятельности. Это означает, что успешный процесс интеграции учащегося младших классов в мир изобразительного искусства с необходимостью должен быть окрашен положительными эмоциями. Они, в свою очередь, могут обуславливаться особенностями самого процесса, предмета искусства, либо перспективами, которые сулит дальнейшая работа с ним.

В.В. Абрамова [1] называет ещё одну отличительную черту интереса – его независимость. Под этим термином она понимает отсутствие необходимости для формирования интереса реализации принудительных воздействий со стороны.

Принимая во внимание обе этих черты, мы можем говорить о трёх уровнях выраженности интереса младших школьников к изобразительному искусству (Таблица 2).

Таблица 2

Уровни выраженности интереса младших школьников к изобразительному искусству

Наименование	Особенности проявления
Элементарный	Учащийся начальных характеризуется тягой к преимущественно фактологическому описанию конкретных явлений из области изобразительного искусства.
	Склонен к действиям по образцу.
	Демонстрирует низкий интерес к новым фактам и явлениям, с которыми сталкивается.
Высокий	Ребёнок проявляет склонность к анализу зависимостей, причинно-следственных связей и закономерностей из области изобразительного искусства.
	Осознанно стремится к реализации их самостоятельного поиска по ходу работы над произведениями.
Творческий	Связан с интересом к глубине теоретических проблем в соответствующей области.
	Младшеклассник стремится к осуществлению различных форм деятельности не простым путем, а своеобразным, особенным.
	Демонстрирует склонность к эффективным самостоятельным поискам наиболее рациональных её способов.

Далее, занимаясь рассмотрением проблемы формирования высокого и творческого уровней интереса к изобразительной деятельности, следует учитывать особенности его структуры (Таблица 3).

Основные структурные компоненты интереса младших школьников к изобразительному искусству

Компонент	Краткая характеристика
Эстетический	Адресован не столько к содержанию, сколько к форме, которая обладает для ребёнка определённой эстетической ценностью.
	В качестве ядра выступают эмоциональные процессы.
	Особая роль при формировании данного компонента принадлежит процессам, происходящим в волевой сфере.
Художественный	Проявляется в стремлении к восприятию прекрасного в действительности и искусстве.
	Возникает, как правило, в процессе художественной деятельности, побуждающей к дальнейшей реализации деятельности, имеющей целью активное освоение эстетических сторон окружающей действительности.

Переходя к разговору о путях развития отображённых в Таблице 3 компонентов, отметим, что в реалиях современной школы первостепенное внимание на уроках изобразительного искусства зачастую уделяется освоению учащимися начальных классов теоретических основ рисунка. Это, по мнению Г.Л. Тюмеевой [7] с соавторами, ведёт к тому, что в период от 6 до 10 лет дети не получают достаточно возможностей для развития интереса к изобразительному искусству. Более того, считают эти же авторы, принимая во внимание переменчивость интересов учащихся младшего школьного возраста и их редукцию в случае столкновения с чем-то «слишком сложным» и «непонятным», такая ситуация может не просто не способствовать, но напрямую мешать развитию исследуемого качества [7].

Благо, в настоящее время соответствующая негативная тенденция отчасти компенсируется за счёт проведения части занятий по изобразительному искусству во внеурочное время. Э.А. Рамазанова [8] говорит о том, что определённое значение в этом смысле имеет также освоение учащимися начальных классов программ дополнительного образования. Обе эти меры, вне всякого сомнения, полезны в плане развития рассматриваемой характеристики у современных младшеклассников. Однако, само по себе их принятие не позволит реализовать все имеющиеся на сегодняшний день возможности для развития у таких детей интереса к изобразительному искусству. Необходима интенсификация учебной работы.

Она, в свою очередь, подразумевает соблюдение определённых педагогических условий. Термин «педагогические условия» мы вслед за М.Р. Бобоевой [2] склонны трактовать следующим образом: система педагогических действий, направленных на повышение эффективности образовательной деятельности, имеющей целью в том числе формирование интереса к изобразительному искусству. О.И. Игнатова [3], В.И. Колякина [4] и Н.А. Никишова [6] говорят о трёх таких условиях. Рассмотрим их (Таблица 4).

Таблица 4

Педагогические условия эффективного развития интереса к изобразительному искусству у современных учащихся начальных классов

Формулировка	Особенности воплощения в повседневной практике преподавания дисциплины «Изобразительное искусство»
Интенсификация применения по ходу учебно-воспитательного процесса педагогических технологий, относимых к категориям «мультимедийные» и «интерактивные»	Предоставляет широкие возможности в плане ускорения интереса младших школьников к изобразительному искусству. Даже использование простейших цифровых средств, предоставляемых стандартными программами Windows («кисть», «карандаш»), позволяя учащимся, действуя под руководством педагога, широко использовать различные варианты создания изображений, не боясь «сделать неправильно» или «испортить» исходный рисунок. Это позволяет эффективно поощрять проявление каждым ребёнком творческой инициативы. Так как среди основных компонентов интереса к изобразительному искусству важное место занимает художественный, формирующий преимущественно в ходе созидательной деятельности, процесс работы над творческими произведениями с использованием технологий, относимых к рассматриваемой категории, будет способствовать его развитию. Формированию же компонента эстетического с определённой вероятностью поспособствует расширение применения заданий, связанных с определением характера будущего рисунка. Работа над их решением потребует от учащихся младших классов максимального напряжения творческих сил, активизации художественно-образного мышления, а, значит, и эмоционально-волевых процессов, являющихся ядром эстетического компонента. Учитель, например, может продемонстрировать детям цифровое изображение листа какого-либо растения, которое станет источником воображения для обучаемых. Затем обучающиеся рисуют растение с такими же листьями.
Использование во время занятий по дисциплине «Изобразительное искусство» техник рисования, относящихся к категории нестандартных	В начале урока, в ходе которого планируется реализация нестандартных техник, педагогический работник может разместить относящиеся к данной категории инструменты и материалы, предложив ученикам сделать самостоятельный выбор. Так увеличиваются шансы каждого ребёнка на создание собственной оригинальной работы. Следовательно, интенсифицируется процесс развития эстетического компонента, подразумевающего интерес не столько к содержанию произведения, сколько к его форме. Вспомним также, что в младшем школьном возрасте становление и этого, и художественного компонента интереса к изобразительному искусству во многом зависит от наличия или отсутствия затруднений при занятиях им. Рисование же традиционными кистью и карандашом требует сформированной на приемлемом уровне системы умений и навыков. Следовательно, не обладающие ими дети будут испытывать трудности, ведущие в конечном итоге к утрате желания заниматься изобразительной деятельностью. Использование же нетрадиционных техник с большой вероятностью будет способствовать минимизации возникающих трудностей. С другой стороны, реализация творческой деятельности в подобном формате требует от учащегося проявлять осознанное стремление к восприятию прекрасного в действительности и искусстве, являющееся, как уже говорилось, важной составляющей художественного компонента. Проводимые в подобном

	формате занятия не утомляют ребёнка, позволяя в течение длительного времени поддерживать процесс реализации им художественной деятельности, имеющей целью активное освоение эстетических сторон окружающей действительности. Добавим также, что нетрадиционные техники рисования могут широко использоваться с целью активизации интереса к изобразительному искусству и его произведениям, начиная с первого класса и вплоть до момента перехода на ступень основного общего образования.
Оказание педагогическим работником активного содействия процессу формирования у детей воображения и самовыражения	Корректная реализация данного педагогического условия предполагает создание обстановки, комфортной в эмоциональном плане. Это позволит стимулировать развитие эмоционально-волевых качеств, лежащих, как неоднократно упоминалось, в основе эстетического компонента интереса младших школьников к произведениям искусства. Кроме того, в подобной обстановке они смогут эффективно реализовывать свои творческие способности. Это означает интенсификацию формирования компонента художественного. И если при обучении в традиционном формате на детей оказывает негативное влияние среда, в границах которой основной акцент делается на формирование комплекса теоретических знаний, то в случае практического воплощения рассматриваемого условия среда комфортная вкпе с применением нетрадиционных способов оценки творческого труда позволит снизить влияние негативных факторов на становления интереса к изобразительному искусству. При этом немаловажным является соответствие применяемых критериев, показателей и процедур оценки возрасту учащихся.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что сегодня приобщение учащихся начальных классов к изобразительному искусству является одной из важнейших задач педагогического состава. При этом необходимо развитие у них интереса к изобразительному искусству.

Данный феномен представляет собой внимание, возбуждённое в отношении процесса знакомства с произведениями изобразительного искусства, либо их создания как к чему-то, значимому, важному, полезному при осознании сравнительной лёгкости овладения им. Его структура включает эстетический и художественный компоненты.

В ходе учебной работы эти компоненты могут быть сформированы при соблюдении следующих трёх педагогических условий. К ним относятся интенсификация применения по ходу учебно-воспитательного процесса педагогических технологий, относимых к категориям «мультимедийные» и «интерактивные», использование во время занятий по дисциплине «Изобразительное искусство» техник рисования, относящихся к категории нестандартных, оказание педагогическим работником активного содействия процессу формирования у детей воображения и самовыражения.

Литература:

1. Абрамова, В.В. Активизация творческой деятельности младших школьников на основе интерактивных методов обучения изобразительному искусству / В.В. Абрамова // Пространство педагогических исследований. – 2025. – Т. 2. – № 3. – С. 7-20
2. Бобоева, М.Р. Педагогические условия формирования эстетического вкуса младших школьников / М.Р. Бобоева // Учёные записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2021. – № 2(67). – С. 162-166
3. Игнатова, О.И. Формирование у младших школьников познавательного интереса к изобразительной деятельности / О.И. Игнатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 128-131
4. Колякина, В.И. Методика организации уроков коллективного творчества. Планы и сценарии уроков изобразительного искусства / В.И. Колякина. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 176 с.
5. Магомеддигирова, З.А. Обоснование необходимости подготовки будущего педагога начального образования к формированию субъектной позиции младшего школьника / З.А. Магомеддигирова, П.А. Расулова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 262-265
6. Никишова, Н.А. Принципы разработки индивидуальной образовательной траектории на занятиях изобразительным искусством в дополнительном образовании младших школьников / Н.А. Никишова // Проблемы современного образования. – 2023. – № 5. – С. 190-198
7. Пластинография как педагогическая технология развития творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста / Г.Л. Тюмеева, Т.Д. Решетникова, К.Г. Ниязова [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 201-204
8. Рамазанова, Э.А. Педагогический потенциал декоративно-прикладного искусства в формировании эстетической культуры учащихся / Э.А. Рамазанова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 71-75

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Алдошина Марина Ивановна

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

соискатель Кузнецова Екатерина Сергеевна

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Современная ситуация детерминирует востребованность теоретического и практического решения педагогической проблемы повышения качества профессионально-педагогического образования в части его направленности на формирование социальной активности профессионалов. Рассмотрены характеристики социальной активности личности (исторические и историко-педагогические обоснования теории формирования социальной активности как основы профессионализма). Отнесенность направления подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование к антроповедческим, подтверждая факторами развития личности биологические и социальные, подтверждает важность и профессиональную необходимость формирования у будущих педагогов социальной активности в структуре профессиональной компетентности у студентов разных профилей деятельности, профессиональных функций деятельности и освоения профессионально-педагогических программ в разных ведомственных образовательных организациях. Для подтверждения гипотезы о важности социальной активности в профессиограмме будущего педагога, его мотивации в профессиональной диверсификации целеориентиров профессионального образования, проведено мини-исследование.

Ключевые слова: социальная активность, профессионально-педагогическое образование, особенности и пути формирования социальной активности.

Annotation. The current situation determines the demand for a theoretical and practical solution to the pedagogical problem of improving the quality of professional and pedagogical education in terms of its focus on the formation of social activity of professionals. The characteristics of the individual's social activity (historical and historical-pedagogical justifications for the theory of social activity formation as the basis of professionalism) are considered. The inclusion of the training directions 44.03.01 and 44.03.05 Pedagogical education in anthropological studies, confirming the biological and social factors of personality development, confirms the importance and professional need for the formation of social activity in future teachers in the structure of professional competence in students of different profiles of activity, professional functions of activity and mastering professional and pedagogical programs in different departmental educational organizations. To confirm the hypothesis about the importance of social activity in the professionogram of a future teacher, his motivation in professional diversification of the goal orientations of professional education, a mini-study was conducted.

Key words: social activity, professional and pedagogical education, features and ways of forming social activity.

Введение. Качество образования и выпускников образовательных организаций профессионального образования всех уровней обеспечивает устойчивость развития современного государства и общества, во многом, детерминирована стабильностью поступательного развития всех структур, определяя, технологическую независимость и государственный суверенитет современной Российской Федерации. Это в большей степени относится и к качеству выпускников организаций профессионально-педагогической направленности, ведь сегодняшний студент завтра формирует поколение россиян и определяет их мировоззрение и образовательный багаж, транслируя совокупность ценностей и закладывая модели поведения на основе совокупности общекультурных, гражданских и патриотических ценностей.

Цифровая трансформация всех сфер жизнедеятельности современного россиянина оказывает влияние на социокультурную ситуацию растущего человека и развивающегося профессионала, требуя готовности противостоять и грамотно реагировать в ситуациях интернет-буллинга, распространения технологий VR и AR, новых массмедиа, нейросетей, чат-ботов, видеохостингов и т.п. Становление профессионализма будущего специалиста, протекает в ситуациях взаимодействия и коммуникации с семьей, сокурсниками, бизнес-сообществом и педагогическими работниками разных видов и профилей профессиональной деятельности.

Современная социальная активность подростков и юношества становится востребованной характеристикой растущей личности и будущего педагога, формируемого в университетских стенах, в связи с тем, что ценности и идеалы старших поколений россиян не всегда и не в полном объеме отражают потребности и запросы цифровой молодежи, которой недостаточно формируемого потенциала «выживания» в определенных условиях. Современной молодежи необходимы условия социокультурного, образовательного и профессионального комфорта для саморазвития, преобразования окружающей реальности, социально активного досуга [1, С. 77]. Социальная активность подростков и молодежи в современной образовательной ситуации актуализируется через социально-образовательную активность, реализуемую потенциалом социально-активных образовательных практик воспитывающего и развивающего контента, интерактивных образовательных технологий, социальных начинаний и активностей дополнительного и дополнительного профессионально-юридического образования [2, С. 29].

Обосновывая качество жизни качеством образования, а качество образовательного воздействия — детально, комплексно и грамотно проработанным технологическим инструментарием его организации, проведения и последующего анализа, подчеркиваем активный развивающий и воспитывающий характер реализуемых в университетском образовательном процессе социальных практик.

Методология, материалы и методы исследования выступают анализ источников (психолого-педагогических, социологических, нормативно-правовых и т.п.), контент-анализ, моделирование и интерпретация получаемых данных с их верификацией, сравнение и классификация информации, описание и аргументация авторской позиции. Методологию исследования составляют в совокупности системный (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.В. Краевский, Э.Г. Юдин) и технологический (В.П. Беспалько, М.Я. Виленский, П.И. Образцов, В.А. Сластенин) подходы, а также научные труды, раскрывающие смысл понятий социальных и социокультурных практик в современных реалиях (Г.А. Аванесова, О.Н. Астафьева, О.В. Власова, Н.А. Иванова, К.М. Мартиросян, М.С. Пылкина, В.И. Родионова, К.В. Скворцов, С.С. Шугалский); научные труды, связанные с ценностно-смысловой направленностью воспитания в вузе (М.И. Алдошина, Н.А. Астахова, И.А. Макарова, Е.И. Сахарчук, Н.В. Селиванова, И.А. Соловцова, Н.И. Тихоненков, Н.Е. Щуркова); научные труды по осмыслению социальных практик в образовании: потенциал включения социальных практик в образовательный процесс вуза (М.И. Алдошина, М.Н. Бурмистрова, Л.В. Вандышева, Л.В. Ведерникова, Г.В. Никитина, А.И. Пантелеева, Л.Д. Плотноков, Т.А. Ромм, М.В. Шакурова).

Изложение основного материала статьи. Современному выпускнику профессиональных образовательных программ педагогических профилей, будущему педагогу требуются сформированными характеристики социально-активной личности. Историография проблемы формирования социальной активности личности имеет свои традиции научной аргументации и историю, отражаясь в трудах Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили.

Принцип активности является ключевым в организации образовательной деятельности [5]. Психологами (А.Г. Асмоловым, Л.С. Выготским, В.А. Петровским, А.Н. Леонтьевым и др.) подчеркивается, что социальная активность растущей личности необходима и должна сопровождаться формированием устойчивой гражданской позиции, пролонгированной в дальнейшей профессиональной деятельности.

Активность личности определяется как «деятельное отношение личности к миру, проявляющееся в творческой деятельности, общении и способствующее преобразованию «материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества» [7, С. 8-9]. Социальная активность личности формируется в социальной среде в совокупности реализуемых видов деятельности: познания, игры, коммуникации, профессиональной трудовой. «Степень же проявления социальной активности можно обозначить как соотношение между социальными обязанностями личности в общественно значимой деятельности и субъективными установками на деятельность. Социально-образовательная активность личности, как указывает Э.М. Ахмедова [4], сочетает в себе признаки надситуативной (подразумевающей способность ставить цели, превышающие уровень требований ситуации и стремиться к преодолению внешних и внутренних ограничений деятельности); познавательной (характеризующейся стремлением к проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями, умственному напряжению); общественной (означающей интерес к общественной работе, умение нести ответственность при выполнении поручений, готовность помочь другим при выполнении общественных заданий) [3, С. 177].

Современному педагогу требуется социальная активность, так как социальные компетенции ему профессионально необходимы в ежедневной образовательной, особенно, воспитывающей, деятельности, в убеждающей направленности

профессиональной коммуникации с обучающимися, родителями, коллегами, представителями общественности (лицами с особыми возможностями здоровья, правозащитниками, одаренными обучающимися, социально дезадаптированными и т.п.).

Социальная активность, как личностное и профессиональное качество будущего педагога, формируется по мере взросления растущей личности и, в окончательных характеристиках, в профессионально-педагогическом образовании в университете. Согласно теории А. Бандуры, формируемая социальная активность личности и профессионала, складывается в социально-ориентированной образовательной среде, если в наличии отвечает таким требованиям:

- моделирует различные социальной активности, за которыми обучающийся может наблюдать (симуляционные технологии, сюжетно-ролевые игры, просмотр контента и ситуативный анализ кино-, видео-, аниме-, блогов, мессенджеров и т.п.);

- проектирования ситуаций с проблемами социальной активности и создания ситуативной готовности самоанализа, самооценки, самопрезентации (онлайн или офлайн, в аудитории или в сети, на практике в образовательных организациях разного вида и профиля деятельности – общеобразовательной школе, на заседании ППМС центра, на консультации педагога-психолога, на заседании педагогического совета и т.п.) для диагностики и оценки профессиональных дефицитов, коррекции отклонений от желаемого идеала профессиональной деятельности и поведения, стиля профессионально-педагогической деятельности, изменения внутрикорпоративной стратегии и профессионального поведения;

- апробации и личностной диагностики готовности принятия разных тактик формирования и типов социальной активности (эмоциональной (пластикой, мимикой, пантомимикой, эмпатией), информационной (словом поддержки, предоставлением достоверных или недостающих данных, недоступных или трудно доступных источников), инструментальной (поддержки делом, протекционистской тактикой, ресурсной или пространственной помощью в конкретной ситуации) и оценочной (обратной связью, эмоциональной, словесной и действенной оценкой и оптимистическим прогнозом);

- участие в групповых и коллективных формах социальной активности в образовательном пространстве университета (интеллектуальной (интерактивные формы – игры, дебаты, дискуссии, квесты); поведенческой (добровольческие, трудовые, тренинговые, спортивные и т.п. активности); социальной (социально-культурные, карьерно-предпринимательские, игровые, туристско-оздоровительные и т.п.);

- поддержки профессиональной мотивации социальной активности личности (оптимистического прогнозирования, позитивной обратной связи, возможности участия и обсуждения последствий интересных и значимых для профессионального самосовершенствования мероприятий).

Основными чертами социальной активности будущих педагогов в профессиональной деятельности выделяются следующие: социальное взаимодействие с коллегами, обучающимися, родителями в общественных деяниях, акциях, мероприятиях; включенность в социальные группы и активности (членство, сочувствующее участие, гражданская позиция, профессионально-государственная активность); персонифицированное соучастие в структуре и действиях в рамках молодежной субкультуры, сопровождения асоциального поведения, в сообществе по интересам; потенциал развития вклада в маршрутизацию группы, в социальных инициативах молодежного социального кластера, охраны здоровья матери и ребенка, социальной поддержки населения, предпринимательских стартапов и др.); социальное ответственное поведение и ответственность за совершаемые действия в профессионально-педагогической сфере [6, С. 277].

В современном педагогическом образовании в университете проявляется последствия базальтернативного тренда, корни которого теряются в конце 90-х годов XX века. Заложенная тенденция индивидуализации профессионального образования (как отражение прозападных ценностей бытия и профессиограммы и аксиологической базы прагматизма англосаксонского мира) вступает в противоречие с возрождающейся этноцентрированной тенденцией российской государственной основы образования в комплексе базовых идей соборности (командообразования – коллективизма – сотрудничества и взаимопомощи – социальной активности) и коллективного ответственного поведения и выполнения профессиональных функций каждым на своем рабочем месте с детальной рефлексией каждого действия с потенциалом саморазвития и профессионально- педагогического самосовершенствования.

Идея ответственного поведения и профессиональной деятельности каждым педагогов актуализируется важностью роста педагогической культуры в обществе, необходимостью компетентного выполнения каждым своих обязанностей по профилю полученного профессионально-педагогического образования и профессиональной подготовкой педагогов, способных эффективно решать разноплановые профессиональные задачи развивающего, дидактического и воспитывающего типа типа.

Для определения отношения студентов, обучающихся на разных профилях направления подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование в университете, к социальной активности (личностной и профессиональной) было организовано эмпирическое исследование студентов Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, организованное анонимно через хостинг Yandex.Foms. Активно привлекались к организации исследования и обработке полученных данных студенты Краснодарского государственного университета. Исследовательскую выборку составили 200 обучающихся.

Студентам была предложена авторская анкета «Мои профессиональные ценности», модифицированная на основе классификации и ценностных взаимозависимостей В.А. Ядова [8, С. 83], включающая в себя перечень общечеловеческих и профессиональных ценностей-целей, ценностей-средств, ценностей-норм, ценностей-идеалов для определения места в выделенной аксиологической матрице места социальной активности и социальных целеориентиров профессиональной деятельности для будущих педагогов. Студентам было дано задание распределить по рангам личностной значимости предложенные множества.

Так среди ценностей-норм наибольшую значимость для респондентов гуманитарных профилей подготовки «История и Обществознание» «Иностранный язык и Иностранный язык», «Начальное образование» Орловского государственного университета (исследование проводилось анонимно, но респондентам было предложено назвать курс и образовательную организацию, в которой они осваивают юридическую профессию и 93% студентов ее указали) имели ценности соблюдения личных границ и справедливость в межличностных отношениях при значительных показателях активности в учебной и внеучебной деятельности. Предложенные подкасты вопросов о социальных активностях и вариантах участия в них, подготовке к их проведению или сопровождению, не актуализировались будущими педагогами. Ценности-идеалы были представлены вниманием к сохранности индивидуальности, бережным отношением к жизни и здоровью, экологическим ценностям, а также материальным благополучием. Ценности-цели отразились в здоровьесбережении, нацеленности на любовь и семью, возможность профессионального и личностного самосовершенствования. В качестве механизмов достижения были актуализированы образование, честность, исполнительность и свобода, в 7% ответов выделялись позиции карьерных устремлений и социальной активности. Студентами профилей «Математика и Физика», «Химия и ОБЖ» и «Технология» указываются, в отличие от гуманитарных, механизмами реализации ценностей-целей добросовестность исполнения профессиональных обязанностей, продвижение по карьерной лестнице, свободу и социальную активность.

Студенты второй группы профилей университета пропускали эти зоны свободного мышления, а обучающиеся гуманитарных профилей дисциплинированно заполняли данные позиции (по 100%).

Студента естественно-научной направленности профилей педагогической деятельности (2 группа) в качестве ценностей-норм отмечают в больших границах значимости соблюдение личных границ, справедливость, а активность перепрофилируется из учебной в социальную и активность в профессионально- педагогической деятельности (по профессиональной направленности профиля предметной области), дополняемую наличием сформированной профессионально-педагогической позиции. Гуманизм и уважение человека человеком определяются будущими педагогами важнейшими для респондентов ключевыми ценностями-нормами. Неизменно высокие ранги ценностей-идеалов присваиваются собственной индивидуальности, сохранности и ценности жизни, устойчивости мирного и экологического благополучия, развлечения, финансовое благополучие и богатство утрачивают приоритеты. Появляются на высоких рангах значимости такие ценности-идеалы как престиж профессии и возможность приносить пользу обществу и государству. Эти характеристики авторами относятся к маркерам социальной активности, что обусловлено погружением обучающихся в профессиональную среду вуза и образовательных организаций – баз практик. Почти всеми устойчиво значимыми отмечаются ценности-цели: здоровье; любовь, семья, счастье; дружба. Профессиональное саморазвитие и рост профессионализма отмечаются приоритетно всеми, как основа успешной службы, карьерного роста и конкурентоспособности, возможность собственным примером иллюстрировать принимаемые личностно смыслы в профессионально-педагогической деятельности, повышая престиж педагога и педагогической профессии в социуме. Ценности-средства расширились аргументацией важности качественного педагогического образования, баз традиционного профессионально-педагогического сотрудничества и практик. В предлагаемых «свободных полях» студенты 2 группы (естественно-научных профилей) дописывают черты профессионального долга, ответственного поведения перед гражданами и коллегами, работу в команде, взаимовыручку и поддержку в сложной профессиональной ситуации, которые авторами классифицируются как поведенческие признаки социальной активности будущих педагогов в профессиональной сфере. Неизменными остаются высокие показатели рангов ценностей-средств, в честности, ответственности, исполнительности, свободы в поступках и профессиональных действиях.

Приведенные эмпирические данные свидетельствуют о наличии профессиональной мотивации у студентов, важности формирования профессиональной позиции и профессиональной компетентности будущих педагогов разных профилей в образовательных организациях, наполненности профессиональных качеств атрибутами социальной активности и превращение ее в ценностный профессиональный ориентир.

Общие итоги исследования в числовом выражении не вызывают обеспокоенности, хотя для представителей педагогических профилей профессиональных программ в университете, показатели могли быть и более высокими. Оптимизм вселяют факт мотивации продолжения образования в университетах, в надежде, что по мере профессионализации студентов, осознание социальной ориентированности образовательной деятельности и будущей профессиональной активности придет, а социальная активность станет базой сформированной профессиональной компетентности будущих педагогов.

Выводы. Востребованность теоретического и практического решения педагогической проблемы повышения качества профессионально-педагогического образования, наполнения профессиональной программы будущего педагога, в зависимости от социокультурной ситуации разворачивания образовательных реалий, требует осмысления характеристик социальной активности личности и профессионала. Рассмотренные аспекты дефиниции социальной активности и ее формирования в профессионально-педагогическом образовании, способствуют актуализации ее включения в формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в качестве основ, базиса иных социальных компетенций будущего конкурентоспособного специалиста педагогических профилей. Для подтверждения авторской гипотезы, проведенное исследование обосновало аспекты важности мотивации профессионально-педагогического образования (в разных формах) и актуализации места и значимости социальной активности в структуре профессиональной компетентности будущих педагогов.

Литература:

1. Алдошина, М.И. Тенденции и проблемы современного профессионально-педагогического образования в университете / М.И. Алдошина // Образование и общество. – 2022. – № 6(137). – С. 75-81. – EDN BCNITA
2. Алдошина, М.И. Теоретические основы и технологии профессионального образования педагога в университете / М.И. Алдошина. – Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2024. – 164 с. – EDN ZGDPTC
3. Амель, К.С. Развитие социально-образовательной активности обучающихся на основе учета особенностей среды обучения / К.С. Амель // Наука и школа. – 2024. – № 6. – С. 174-183. – DOI 10.31862/1819-463X-2024-6-174-183
4. Ахмедова, Э.М. Особенности применения технологии проектного обучения на уроках / Э.М. Ахмедова // Вестник Московской международной академии. Педагогика и лингводидактика. – 2020. – № 1-2. – С. 77-79
5. Белкина, В.В. Воспитание демократической культуры подростков как целевая функция образовательной организации: диссертация доктора педагогических наук / В.В. Белкина. – Ярославль, 2021. – 487 с.
6. Вагапова, А.Р. Рецензия на книгу: Психология социальной активности молодежи / [А.Р. Вагапова]; под ред. Р.М. Шаминова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10. – № 3(39). – С. 275-278
7. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2001. – 176 с.
8. Лапин, Н.И. Проблема ценностей в исследованиях В.А. Ядова и его коллег / Н.И. Лапин // Vivat, Ядов! – Москва: ИС РАН, 2009. – С. 248-265

УДК 373.51

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрыты особенности применения метода проектов на уроках технологии в условиях средней общеобразовательной школы. Уроки технологии представляются наиболее оптимальными для внедрения проектного обучения, поскольку сам предмет отличается практической направленностью. В основе проектного обучения лежит идея, что учащиеся лучше усваивают учебный материал, когда они активны и вовлечены в процесс обучения. Вместо того чтобы быть пассивными получателями информации, они становятся исследователями и творцами. Проектное обучение создает возможности для развития творческого мышления обучающихся на уроках технологии, затрагивая при этом их психоэмоциональную сферу. Большинство учащихся владеют творческим потенциалом, который при благоприятных условиях обучения может быть раскрыт в полном объеме.

Ключевые слова: метод проектов, уроки технологии, учащиеся, средняя общеобразовательная школа.

Annotation. The article reveals the features of the application of the project method in technology lessons in secondary schools. Technology lessons seem to be the most optimal for the implementation of project-based learning, since the subject itself is characterized by a practical focus. Project-based learning is based on the idea that students learn better when they are active and involved in the learning process. Instead of being passive recipients of information, they become researchers and creators. Project-based learning creates opportunities for the development of students' creative thinking in technology lessons, while affecting their psycho-emotional sphere. Most students have creative potential, which can be fully developed under favorable learning conditions.

Key words: project method, technology lessons, students, secondary school.

Введение. При поиске способов сделать школьные уроки более увлекательными на первый план выходит концепция «проектного метода». Этот подход особенно эффективен и прост в применении на уроках технологии, учитывая практический характер данного учебного предмета.

Уроки технологии представляются наиболее оптимальными для внедрения проектного обучения, поскольку спектр потенциальных тем для проектов огромен и включает: цифровые 3D-технологии, оригинальные подарки из подручных материалов, изделия для школьной благотворительной ярмарки, скрапбукинг, энергосбережение в школе и дома и многое другое. Как отмечает Ю.П. Земсков, выбор тем, которые имеют личное значение для учащихся, положительно влияет на их вовлеченность и мотивацию [1]. В результате учащиеся с большей готовностью изучают новые концепции и применяют их на практике, что приносит дополнительное удовлетворение.

Цель статьи: раскрыть особенности применения метода проектов на уроках технологии в условиях средней общеобразовательной школы.

Изложение основного материала статьи. В основе проектного обучения лежит идея, что учащиеся лучше усваивают учебный материал, когда они активны и вовлечены в процесс обучения. Вместо того чтобы быть пассивными получателями информации, они становятся исследователями и творцами.

Л.В. Недоборенко, А.Х. Сундукова, И.Е. Буршит отмечают, что проектное обучение, являясь формой интерактивного обучения, ставит учащихся в центр внимания, возлагая на них ответственность за собственное обучение, в противовес традиционному обучению, которое преимущественно носит теоретический характер и сосредоточено на запоминании и воспроизведении учебной информации [2].

Проектный метод способствует развитию ключевых компетенций, таких как критическое мышление, умение решать проблемы, независимость и управление временем. В результате учащиеся будут лучше подготовлены к трудностям, с которыми возможно они столкнутся во взрослой жизни, как в профессиональном, так и в личном плане. Использование проектного метода легко адаптируется к различным уровням образования, что делает его гибким и универсальным инструментом обучения.

Представим ниже критерии, на основе которых можно судить об эффективности проектного обучения на уроках технологии.

1. *Учащиеся находятся в центре учебного процесса.* Проектное обучение позволяет учащимся реализовывать исследовательские задачи, в процессе которых они проявляют свои личностные качества, исследовательские навыки, умения работать в команде и др. Учитель берет на себя лишь роль фасилитатора – того, кто направляет процесс обучения.

2. *Проекты направлены на обучение в соответствии со стандартами оценивания.* Проекты разрабатываются на основе концепций учебных программ, которые соответствуют национальным стандартам оценивания. У проекта есть четкие цели, которые соответствуют стандартам оценивания и направлены на то, что учащиеся должны понимать и делать в результате своего обучения.

Уделяя особое внимание стандартам оценивания, учитель определяет в плане оценивания соответствующие примеры усвоения материала и организует учебные мероприятия. Кульминацией работы над проектом являются учебные продукты, такие как мультимедийные презентации и информационные бюллетени, которые демонстрируют понимание и соответствие стандартам оценивания.

3. *Проекты предполагают непрерывную и разнообразную оценку.* В начале проекта определяются четкие ожидания, которые многократно проверяются на предмет понимания с использованием различных методов оценки. Учащиеся имеют модели и рекомендации для качественной работы и знают, чего от них ожидают с самого начала проекта. В проект заложены возможности для размышлений, обратной связи и корректировки.

4. *Проект связан с реальным миром.* Проекты должны иметь прямое отношение к жизни учащихся. Учащиеся могут представить свои знания широкой аудитории, обратиться к экспертам в изучаемой области или общаться с ними помощью информационно-коммуникационных технологий.

5. *Учащиеся демонстрируют свои знания с помощью конечного продукта.* Проекты обычно завершаются демонстрацией полученных знаний учащимися с помощью презентаций, письменных документов, сконструированных стендов, предложений или даже имитационных мероприятий. Эти конечные продукты позволяют учащимся проявить себя с разных сторон.

6. *Информационно-коммуникационные технологии поддерживают и совершенствуют проектное обучение.* Учащиеся во время работы над проектом имеют доступ к различным видам ИКТ, которые используются для развития навыков мышления, экспертизы контента и создания конечных продуктов. С помощью информационно-коммуникационных технологий учащиеся могут выходить за пределы классной комнаты, сотрудничая с удаленными классами через электронную почту и самодельные веб-сайты или представляя свои знания с помощью мультимедийных средств.

7. *Неотъемлемой частью проектной работы являются навыки творческого мышления.* Проектная работа способствует развитию как метакогнитивных способностей, так и навыков творческого мышления. На протяжении всего проекта учащиеся ищут новые решения проблемных задач, работают в условиях многозадачности, что, несомненно, способствует развитию креативности.

Представим ниже факторы успешности проектного обучения на уроках технологии.

1. *Характер преподавания в рамках проекта.*

Когда педагог разрабатывает содержание проектного обучения важно учитывать учебную программу и цели обучения. Однако, рекомендуется выходить за рамки этого, чтобы включить цели, связанные с индивидуальными потребностями учащихся. Также учителю рекомендуется задавать себе вопросы типа: «Чему ученики научатся в ходе данного проекта?», «Как это обучение соотносится с результатами урока/секции?», «Какие еще возможности для обучения может предоставить этот проект?».

Проектное обучение должно согласовываться с требованиями и стандартами учебной программы. Этот вид обучения имеет кардинальные отличия от уроков.

В классах, где успешно применяется проектный подход, учителя отмечают, что школьники демонстрируют повышенную успеваемость и уверенность в себе.

2. *Интеграция проектного обучения.*

Преподавание в рамках проекта предполагает не только связь результатов проекта с учебной программой и целями обучения, но и правильную интеграцию проекта, чтобы он способствовал обучению учащихся. Для этого вам необходимо заранее спланировать: время, необходимое учащимся для завершения проекта; роли, которые нужно распределить; вид выбора, предоставляемый учащимся с точки зрения тем для выступления и способов работы над проектом; как сузить масштаб проекта; критерии оценки; как получать обратную связь; как формировать и оценивать проект.

3. *Связь проекта с реальным миром.* Выполнение проектов требует от обучающихся размышлений, принятия решений, сотрудничества, сбора данных, написания текстов и т.д. Учащиеся должны быть замотивированы и вовлечены в эту работу. Однако, это может произойти только в том случае, если они видят необходимость участия в этом процессе. Чтобы достичь этого, необходимо основывать проекты на реальных проблемах, которые привлекают внимание учащихся, стимулируют их мышление и побуждают к проведению исследований. Итак, необходимо выбрать актуальные вопросы, которые касаются жизни учащихся и заслуживают изучения. Чтобы избежать потери связи с реальным миром, учителю важно спросить себя: «Что я хочу, чтобы ученики помнили из этого опыта через 10 лет?».

Когда учитель начинает новый проект, в основе которого лежит ключевой вопрос, необходимо попросить обучающихся составить список того, что, по их мнению, им необходимо знать, чтобы успешно и всесторонне ответить на этот вопрос. Это может сделать их более вовлеченными, соотнеся проект с их проблемами и запросами [3].

4. *Поощрение самостоятельности учащихся.*

В рамках проектного обучения учащиеся несут ответственность за разработку и управление большей частью процесса обучения.

Проекты рождаются из проблемных вопросов, которые поднимают учащиеся, и реализуются в соответствии с их интересами. Вместо того чтобы предлагать учащимся готовые ответы на вопросы, важно предоставить им возможность реализовать проектную работу, с помощью которой они могут самостоятельно найти ответы, проводя опросы и беседуя с экспертами. Например, если обучающимся интересно, из чего сделана обувь и как она изготавливается, учитель может организовать выезд на место, где эксперт сможет дать ответы на эти вопросы, в данном случае на обувную фабрику, мастерскую по ремонту обуви или обувной магазин. Учащиеся также обращаются ко вторичным источникам информации таким, как: книги, Интернет, родители и др.

Чтобы помочь учащимся развить в себе больше ответственности за процесс обучения, С.Г. Редько дает несколько рекомендаций, на которые следует обратить внимание:

- необходимо подумать о том, как включить право голоса и выбора в проект. Учитель может сам выбрать команды для проекта, основываясь на своих знаниях об учениках. Но важно позволить им самим выбрать тему, над которой им нравится работать, способ, которым они хотят ее исследовать, и форму представления своих проектов (с использованием плакатов, PowerPoint, рисунков и т.д.);

- необходимо распределять между учащимися взаимозависимые роли и каждый раз объединять их в группы. Когда цель команды связана с обучением каждого отдельного человека, члены команды заботятся об обучении друг друга и активно помогают друг другу [3, С. 51].

И.И. Мазур отмечает, что основой процессов обучения в рамках проектного образования является сочетание познавательно-исследовательской деятельности и командной работы, которые тесно переплетены между собой [4].

В день проведения презентаций учитель может попросить всех участников поделиться своей работой и рассказать о своем опыте. Учащиеся должны понимать, что успех групповой работы зависит не только от их приверженности к выполнению этих ролей, но и от их сотрудничества. Потому что задача каждого зависит от задач другого.

Важно предоставить учащимся несколько возможностей проанализировать и доработать свою проектную работу, чтобы помочь им добиться безупречной работы. Оценивать учащихся необходимо индивидуально. Индивидуальный рост успеваемости должен измеряться успеваемостью каждого учащегося, чтобы у всех были равные шансы на успех.

Рассмотрим ниже роль учителя технологии при реализации проектного метода обучения. При проектном обучении учитель в первую очередь выступает в роли наставника и проводника:

- иницируя этап отбора проектов, он помогает составить список возможных тем и оценивая возможность их реализации;

- предоставление доступа к необходимым ресурсам: рабочему пространству, инструментам, технологиям и учебным материалам;

- поддержка учащихся в преодолении трудностей, возникающих в ходе проекта;

- помощь в разрешении возникающих конфликтных ситуаций;

- оценка работы учеников и ее результатов, обсуждение с ними процесса работы и помощь в формулировании выводов [2].

Ю.Г. Шихваргер акцентирует внимание на том, что проектный подход дает учителям возможность развивать критическое мышление учащихся, затрагивая при этом их сердца. Учителя играют важную руководящую роль в процессе, в то время как учащиеся целенаправленно и гибко изучают «тело» темы. Проектная работа предоставляет множество

возможностей для того, чтобы ценить идеи подрастающего поколения, поощрять их творческие способности, развивать их интересы и удовлетворять их потребности в обучении [6].

Кроме того, учитель управляет всем процессом проекта для достижения образовательных целей, поставленных в учебной программе, с учетом уровня образования и специализации (начальная школа, средняя школа, общеобразовательные учреждения, классы информационных технологий, технические училища). Междисциплинарный характер большинства проектов дает возможность решать задачи учебной программы по нескольким предметам.

Выводы. Таким образом, проектное обучение создает возможности для развития творческого мышления обучающихся на уроках технологии, затрагивая при этом их психоэмоциональную сферу. Большинство учащихся владеют творческим потенциалом, который при благоприятных условиях обучения может быть раскрыт в полном объеме.

Литература:

1. Земсков, Ю.П. Основы проектной деятельности: учебное пособие / Ю.П. Земсков. – Санкт-Петербург: Лань, 2019. – 213 с.
2. Недоборенко, Л.В. Как развить инженерное и творческое мышление: учебно-методическое пособие по развитию инженерного и творческого мышления / Л.В. Недоборенко, А.Х. Сундукова, И.Е. Буршит. – Таганрог: Изд-во С.А. Ступин, 2017. – 170 с.
3. Основы проектной деятельности: учебное пособие / С.Г. Редько [и др.]. – Санкт-Петербург, 2018. – 84 с.
4. Управление проектами: учебное пособие / под общ. ред. И.И. Мазура. – Москва: Омега-Л, 2004. – 664 с.
5. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – Москва: Просвещение, 2011. – 191 с.
6. Шихваргер, Ю.Г. Метод проектов: методическое пособие / Ю.Г. Шихваргер // Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2006. – 94 с.

Педагогика

УДК 378

адъюнкт Анискин Михаил Александрович

ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Рассматриваются требования, выдвигаемые современным обществом к результатам и ходу подготовки российскими вузами будущих инженеров. При этом особое внимание уделяется текущему состоянию развития всех сфер человеческой деятельности. Именно его особенностями объясняется специфика запросов современного социума, адресованных системе высшего технического образования. Говорится также о том, какие функции в подобных условиях должен реализовывать выпускник, успешно освоивший соответствующее направление подготовки. Демонстрируются требования к типу его мышления, ключевым психологическим характеристикам. Далее автор переходит к рассмотрению вызовов стоящих на пути реализации соответствующих требований в купе с адекватными ответами, которые российская инженерная школа может дать на них уже сегодня. Осуществляется также изучение возможных путей реализации таких ответов с опорой на отечественный и зарубежный опыт подготовки старших технических специалистов.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка будущих инженеров, учебная деятельность, учебная мотивация, метапредметный подход, компетентностный подход, современные образовательные технологии.

Annotation. The requirements put forward by modern society to the results and course of future engineers training by Russian universities are considered. At the same time, special attention is paid to the all human activity spheres current development state. It is precisely its features that explain the specifics of the modern society demands addressed to the higher technical education system. It also talks about what functions in such conditions should be implemented by a graduate who has successfully mastered the relevant field of study. The requirements for his type of thinking and key psychological characteristics are demonstrated. Next, the author proceeds to consider the challenges that stand in the way of implementing the relevant requirements, coupled with adequate answers that the Russian engineering school can give them today. Possible ways to implement such responses are also being explored, based on domestic and foreign experience in training senior technical specialists.

Key words: higher education, training of future engineers, educational activities, educational motivation, meta-subject approach, competence approach, modern educational technologies.

Введение. Ж.А. Азимбаева [1] по результатам изучения текущего состояния технологического развития человечества приходит к заключению: последующим поколениям (а во многом уже и нашим современникам) придётся существовать в иной, более сложной реальности. А.Н. Колесниченко [2] добавляет: существенно возрастёт значение точных наук и техники.

Человек ближайшего будущего, таким образом, будет вынужден реализовывать практически все формы социальной активности в виртуальной информационно-технологической среде, которую многие авторы (И.Э. Куликовская, Г.Р. Брежнев [3], Н.А. Моисеева, Т.А. Полякова [5]) уже сегодня характеризуют термином «новая социальность». В ней, свидетельствуют Н.А. Моисеева, Т.А. Полякова и Т.А. Ширшова [4], даже на текущем этапе существования человеческого общества можно наблюдать возникновение новых закономерностей бытия, изучение которых подразумевает углубление интеграции между различными областями знаний. Не приходится сомневаться, что в ближайшем будущем именно междисциплинарному знанию будет принадлежать роль основного «драйвера прогресса», определяющего дальнейший ход системных изменений в обществе.

Ж.А. Азимбаева [1] говорит о том, что важнейшая роль в адаптации человечества к данному процессу будет принадлежать инженерам как главным проводникам, указывающим путь к выживанию в условиях новой технологической и социальной формации. Согласимся, таким образом, с А.Н. Колесниченко [2] в том, что в последние годы сама инженерная деятельность приобретает новые смысл и звучание, так как по сути своей является ключевым структурным элементом дальнейшего прогресса практически во всех сферах жизни, позволяющим поддерживать высокую конкурентноспособность общественного продукта.

Ввиду вышесказанного, требования, выдвигаемые социумом к современному инженеру, обуславливают необходимость выполнения выпускником вуза, осуществляющего подготовку по соответствующему направлению, трёх взаимосвязанных видов деятельности (Рис. 1).

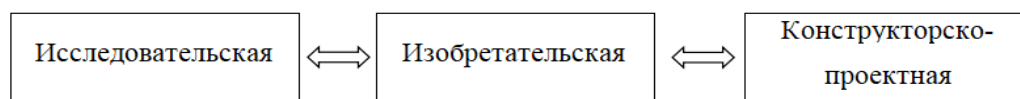


Рисунок 1. Виды деятельности, реализация которых входит в обязанности современных инженерных кадров

Таким образом, процесс реализации современным специалистом соответствующего профиля его профессиональных обязанностей выстраивается в соответствии со сложным алгоритмом. Только так, считают Н.А. Моисеева и Т.А. Полякова [5] можно будет обеспечить производство соответствующих современным требованиям продукции в самых разных областях при гетерогенных технических условиях.

В описанной ситуации, утверждают отечественные авторы (Ж.А. Азимбаева [1], И.Э. Куликовская, Г.Р. Брежнев [3]) важным, конечно, остаётся достаточный уровень сформированности профессиональных компетенций старшего технического персонала. Но при этом всё большее значение приобретают знания, умения и навыки, необходимые для широкой реализации социокультурной деятельности. Изменяется, соответственно и склад ума, необходимый выпускнику вуза соответствующего профиля. Сегодня, указывает А.Н. Колесниченко [2], он должен быть не только аналитическим, но и синтетическим, обеспечивающим способности к реализации критического мышления и рефлексии. Кроме того, рассмотренные выше особенности нового уклада в технике, производственной сфере и обществе способствуют актуализации ряда психологических характеристик такого специалиста (Рис. 2).

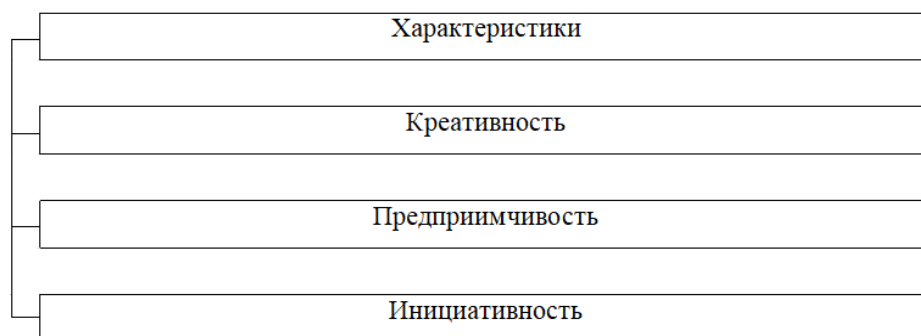


Рисунок 2. Психологические характеристики, необходимые инженеру для успешной реализации профессиональных обязанностей в современных условиях

Соответствующие изменения, естественно, должен претерпеть и процесс подготовки специалистов по соответствующему направлению, реализуемый вузами. Высшая инженерная школа, таким образом, уже сегодня должна ответить на ряд серьёзных вызовов.

Изложение основного материала статьи. Н.А. Моисеева и Т.А. Полякова [5] называют первым из вызовов, симметричный ответ на которые представляется необходимым в плане достижения современной системой высшего технического образования уровня, соответствующего требованиям современного общества, кризис массовости. Суть данного негативного явления, указывают, И.Э. Куликовская, Г.Р. Брежнев [3], состоит в многократном увеличении притока студентов на соответствующие специальности при сохранении технологического оснащения вузов и особенностей системы взаимоотношений «студент – преподаватель», унаследованных от прошлых этапов развития системы ВО в нашей стране.

Одним из наиболее значимых последствий данного кризиса Н.А. Моисеева, Т.А. Полякова, Т.А. Шишова [4] называют тенденцию при которой, не смотря на то, что российские студенты проводят на лекциях, семинарах, практических занятиях больше времени, чем, европейские или американские, интенсивность занятий и вовлечённость будущих инженеров в среднем ниже. Дело в том, что в силу массовости образования современная студенческая среда комплектуется в основном за счёт молодых людей и девушек, демонстрирующих преобладающий тип мотивации, который нельзя назвать прогрессивным в текущих условиях (Табл. 1).

Таблица 1

Особенности типа мотивации существенной части студентов – будущих инженеров в условиях кризиса массовости

Учащиеся	Нацелены на получение «быстрых» знаний
	Не демонстрируют интереса к науке, исследовательской и поисковой деятельности, пользе, которую они после получения диплома смогут принести обществу
	Не ориентированы на непрерывное саморазвитие

А между тем в современных условиях именно те мотивы, что для многих студентов технических вузов сегодня являются несущественными, должны быть ведущими у лица, избравшего профессию инженера. Безусловно, современным исследователям и практикам (Ж.А. Азимбаева [1], А.Н. Колесниченко [2], Н.А. Моисеева, Т.А. Полякова [5]) известны приёмы и методы формирования у учащихся более прогрессивных типов мотивации. Однако, на пути их применения встаёт ещё одна проблема, также обусловленная кризисом массовости.

Дело в том, что педагогические работники современных инженерных вузов зачастую перегружены учебными часами. В свою очередь, необходимость отрабатывать до 800 часов мешает наставникам будущих инженеров применять прогрессивные методики. Они превращаются в простых ретрансляторов знаний, тогда как в описанных выше условиях от них требуется быть скорее проводниками, указывающими учащимся путь к самостоятельному освоению и непрерывному совершенствованию системы необходимых компетенций.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос: если массовость высшего технического образования сравнительно недавно вывела в число мировых лидеров такие страны, как Советский Союз или, например, Соединённые Штаты Америки,

то почему сегодня эта черта носит, скорее, негативный характер? Ответить на него значит, по мнению Ж.А. Азимбаевой [1], найти путь к адекватному ответу на соответствующий вызов.

Дело в том, что современной отечественной системе высшего технического образования необходимо найти баланс между массовостью подготовки специалистов с одной стороны и необходимостью создания уникального компетентного профиля, отвечающего современным требованиям технического специалиста – с другой. Касательно конкретных путей решения данной задачи в современной педагогике существует определённый плюрализм (Табл. 2).

Таблица 2

Взгляды отечественных педагогов на проблему балансировки массовости образования и формирования уникального компетентного профиля будущего инженера

Автор(ы)	Предлагаемые пути достижения баланса
А.Н. Колесниченко [2]	Совершенствование содержательной стороны образовательного процесса, его методологии и инструментальной базы, что, в свою очередь, позволит, завершить переход на субъект-субъектную модель взаимодействия между участниками педагогического процесса.
И.Э. Куликовская, Г.Р. Брежнев [3]	Возвращение к существовавшей при РИ и СССР практике подготовки элитных инженерных кадров из специально отобранных по всей стране абитуриентов.

Второй вызов связан с затруднениями, возникающими при осуществлении подготовки специалистов с соответствующей квалификацией в условиях широкой реализации компетентного подхода. У нас, конечно, нет оснований спорить с такими авторами, как например, Ж.А. Азимбаева [1], И.Э. Куликовская, Г.Р. Брежнев [3], заявляющими о серьёзных преимуществах данного методологического подхода. Безусловно, его использование при подготовке будущих инженеров позволяет соотнести её ход и результаты с актуальными требованиями современности, зафиксированными в принятых на федеральном уровне Стандартах. Речь в данном случае идёт о том, что в условиях, характерных для большинства современных вузов (в особенности региональных), реализация соответствующего подхода зачастую сводится к формированию у будущих технических специалистов компетенций, ориентированных по преимуществу на решение узкоспециальных задач. Мы считаем, что это недопустимо в условиях, когда сфера ответственности инженеров, напротив, неуклонно растёт.

Минимизировать соответствующие негативные последствия можно, полагают Н.А. Моисеева, Т.А. Полякова, Т.А. Шишова [4], путём увеличения количества часов на формирование у обучающихся компетенций, относящихся к социально-научной и, шире, гуманитарной области. Это позволит выпускнику быть вооружённым знаниями, умениями и навыками, востребованными при разработке не просто технических изделий, но сложных социотехнических систем. В свою очередь, особенности функционирования таких систем, как уже говорилось, будут определять ход и результаты реализации большинства форм активности россиянами ближайшего будущего.

Третий вызов, и на это указывают Н.А. Моисеева, Т.А. Полякова, Т.А. Шишова [4], связан с недостаточной разработанностью методики и методологии реализации инновационных образовательных технологий. Н.А. Моисеева и Т.А. Полякова [5] свидетельствуют: современными вузами накоплен большой позитивный опыт их применения. Результаты его анализа позволяют заключить: в условиях перехода на новый рубеж образовательных практик, базирующихся на комплексных междисциплинарных исследованиях, возможности традиционных форм организации педагогической деятельности скоро будут исчерпаны. Соответственно, необходимо принципиально иной подход к учебно-воспитательному процессу, который в ближайшей временной перспективе позволит эффективно вооружать будущих инженеров не только фундаментальными и прикладными знаниями из областей самых разных наук, но и навыками их самостоятельного приобретения.

В этой связи небезынтересен, по мнению Ж.А. Азимбаевой [1], опыт систем высшего образования, функционирующих в ряде западных стран. Там широко практикуется технология STEAM-обучения (англ. – Science + Technology + Engineering + Art + Math – Наука + Технология + Инженерное дело + Математика). Суть данного направления организации образовательного процесса состоит в том, что в центре внимания его участников находится реализация междисциплинарного подхода к подготовке будущего инженера. Соответственно, дальнейшее развитие организационной стороны подготовки будущих инженеров по данному пути позволяет преодолеть ограниченность предметного подхода, тем самым существенно расширяя область применения передовых образовательных технологий.

Выводы. Таким образом, первым вызовом, адекватный ответ на который представляется необходимым в плане реализации системой высшего технического образования требований современного общества, является кризис массовости. Его негативные последствия могут быть уменьшены за счёт нахождения баланса между массовостью подготовки специалистов с одной стороны и необходимостью создания уникального компетентного профиля, отвечающего современным требованиям технического специалиста – с другой.

Второй вызов связан с затруднениями, возникающими по ходу подготовки старших технических специалистов в условиях широкой реализации компетентного подхода. В данном случае необходимым представляется увеличение часов, отводимых на формирование у обучающихся компетенций, относящихся к социально-научной и, шире, гуманитарной области.

Третий вызов связан с недостаточной разработанностью методики и методологии реализации инновационных образовательных технологий. Ответ на него может быть дан путём рецепции в отечественной системе высшего технического образования зарубежного опыта STEAM-обучения.

Литература:

1. Азимбаева, Ж.А. Содержание профессионально-педагогической деятельности преподавателя технического вуза в инновационных условиях / Ж.А. Азимбаева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 2(230). – С. 65-70
2. Колесниченко, А.Н. Преимущества онлайн-курсов иностранного языка в образовательной экосистеме технического вуза / А.Н. Колесниченко // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 339-343
3. Куликовская, И.Э. Медиаторство в образовании: эволюция креативности в эпоху цифровых технологий / И.Э. Куликовская, Г.Р. Брежнев // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 104-106

4. Моисеева, Н.А. Значимость цифровых сервисов в решении задач информационно-математического моделирования для будущих инженеров / Н.А. Моисеева, Т.А. Полякова, Т.А. Ширшова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2023. Т. 17. – № 1. – С. 116-128
5. Моисеева, Н.А. Технологии смешанного обучения в преподавании дисциплин информационно-математического цикла в техническом вузе / Н.А. Моисеева, Т.А. Полякова // Концепт. – 2024. – № 11. – С 130-149

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель научно-исследовательского института стратегии развития образования Асадуллин Раиль Мирваевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический институт имени М.Акумуллы» (г. Уфа);

директор гимназии Ганиева Айгуль Фаниловна

Муниципальное автономное образовательное учреждение «Гимназия № 39 имени А.Ш. Файзуллина» (г. Уфа)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье говорится о важности понимания способов педагогического сопровождения образовательной деятельности одаренных детей в школе. Авторы обосновывают, что одаренные дети хорошо осознают свою ценность и стараются всячески демонстрировать право на самостоятельность. У них высокие академические ожидания. Они требовательны к качеству образовательного процесса, деятельности учителей. Они хотят заниматься тем, что им интересно, и это не всегда совпадает с содержанием и логикой «усреднено» организованного образовательного процесса. Правильно организованное педагогическое сопровождение становится сопутствующим процессом образовательной деятельности детей, результативность которого оценивается, исходя из того, какое влияние оно оказывает на усвоение способов решения учебных задач детьми.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, образовательная деятельность, одаренность, одаренные дети, субъект педагогической деятельности.

Annotation. The article discusses the importance of understanding the methods of pedagogical support for the educational activities of gifted children at school. The authors substantiate that gifted children are well aware of their value and try to demonstrate their right to independence in every possible way. They have high academic expectations. They are demanding of the quality of the educational process and the activities of teachers. They want to do what interests them, and this does not always coincide with the content and logic of the «average» organized educational process. Properly organized pedagogical support becomes an accompanying process of children's educational activities, the effectiveness of which is assessed based on the impact it has on children's acquisition of methods for solving educational problems.

Key words: pedagogical support, educational activity, giftedness, gifted children, subject of pedagogical activity.

Введение. Научный интерес к проблемам педагогического взаимодействия с одарёнными детьми приобрел в последние годы статус устойчивой тенденции. Он обусловлен спецификой, происходящих в системе образования перемен, необходимостью определения содержательно-технологических основ субъектно-ориентированного образования, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий развития детей и учащейся молодежи.

Одаренные дети обладают необычными психологическими характеристиками и поведением, проявляющие выдающиеся способности в различных видах деятельности. Под одаренным, в общеобразовательной школе, обычно считают детей, которые выделяются превосходным уровнем интеллектуального развития от своих одноклассников, их умственный потенциал явно превосходит возможности, способности большинства. Они легко овладевают знаниями, способами учебно-познавательной деятельности, а также легко оперируют ими, особенно, в нестандартных ситуациях. Привычно представлять таких детей, как обучающихся, которые поражают учителей, родителей и своих сверстников невероятными способностями усваивать огромный объем знаний, запоминать содержания больших литературных произведений. Но есть нюансы, одаренный ребенок не всегда бывает успешным в учебе. Образовательная практика знает немало примеров, когда одаренный ребенок может оказаться непослушным, капризным, отказываться от восприятия учебного материала, и по этой причине, оказаться в ряду детей, не одолевших школьную программу. В таких случаях учителя говорят, что задания и способности оказались в противоречивом положении. Выражение о том, что талант всегда может проявиться, в действительности не всегда подтверждается. Одна из особенностей одаренных детей, которая сильно мешает его учебе в школе, проявляется в его упорном нежелании делать то, что ему неинтересно, когда взрослые начинают диктовать ему условия поведения и общения. В нашей практике, к сожалению, такие примеры были далеко не единичными. Любой талант нуждается в заботе и поддержке. Как, драгоценному камню требуется огранка, так и способности нуждаются в их педагогическом сопровождении, иначе они не смогут проявиться в полной мере, именно в сопровождении, то есть в создании условий для проявления способностей детей, собственной позиции в решении учебных задач и рефлексии способов ее решения. Сопровождение как особый вид педагогической деятельности рассматривается нами как наиболее адекватный способ взаимодействия, отвечающий особенностям поведения и общения одаренных детей.

Таким образом цель статьи состоит в определении особенностей и механизма педагогического сопровождения образовательной деятельности одаренных детей в школе разработке и внедрении программы по формированию мотивации личностно-профессионального роста у будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Проблема одаренности в науке и образовательной практике имеют длительную историю, но, несмотря на это, до настоящего времени, нет единой концепции одаренности и формулы ее развития. Природа одаренности вызывает бурные споры у ученых. Превалирующей является точка зрения, согласно которой, способности биологически обусловлены и их проявление целиком зависит от унаследованного фонда. Образование, организованное педагогами и другими взрослыми, может лишь изменять скорость их появления, но они всегда проявятся тем или иным образом.

Представители противоположной точки зрения, наоборот считают, что особенности психики целиком определяются качеством образовательного процесса и допускают возможность формировать любые способности. В отечественной образовательной практике долгие годы превалировала эта точка зрения, которая выражалась в формуле: «Все дети талантливы». Образовательный процесс традиционно строился на усредненных учениках-исполнителях и учителях, хорошо владеющих технологиями словесно-репродуктивного обучения. Задачей первых было четкое выполнение поставленных

перед ними задач, а задачей вторых – донесение учебной информации и проверки качества усвоения. Одаренные дети, в своем базовом понимании этого термина, в данную модель никак не вписывались: их наличие для школы означало только необходимость дополнительных усилий по приведению таких детей в «усредненное» состояние хорошего исполнителя. Но как всегда в таких ситуациях истина находится где-то посередине, а пока единство достигнуто только в суждении о том, что выбор содержания и способов взаимодействия с одаренным ребенком, диктуют психологические особенности таких детей.

Анализ литературных источников и изучение образовательной практики выявили, что проблемы работы с одаренными детьми стали предметом исследования широкого круга ученых. В исследованиях зарубежных ученых (А. Бине, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Р. Кэттел, Дж. Рензулли, Р. Стенберг, П. Торренс, Х. Холл, Дж. Фримен, К. Юнг и др.) конкретизирована проблема одаренности и представлены различные педагогические модели ее развития.

Теоретические и прикладные аспекты развития детской одаренности в отечественной науке хорошо представлены в работах В.И. Андреева, А.Г. Асмолова, Д.Б. Богоявленской, А.В. Золотаревой, Т.С. Комаровой, В.А. Лазарева, Н.С. Лейтес, Б.М. Лихачёва, С.В. Марковой, А.М. Матюшкина, В.А. Орлова, В.И. Панова, А.И. Савенкова, Т.В. Хромовой.

Важнейшей работой в данном направлении явилась разработанная коллективом авторов «Рабочая концепция одаренности» во главе с Д.Б. Богоявленской [3] и В.Д. Шадриковым [6].

В трудах отечественных и зарубежных ученых подчеркивается, что эффективность работы с одаренными детьми, в основном, обеспечивают три фактора: компетентные учителя, комфортные условия образовательного процесса в школах, адаптированные к особенностям образовательной деятельности одаренных детей, учебные программы.

Как показал анализ, очень сложно раскрыть технологию, направленную на достижение подобно описанной цели, представить процессуальную сторону образовательной системы, посредством ответов через какие задачи, ситуации, виды деятельности, переживания должен пройти потенциально одаренный ребенок, чтобы он овладел определенным опытом решения проблем, с которыми сталкивается в образовательном процессе. Иначе говоря, в этих определениях признаки одаренности даны не в «наблюдаемых формах», в них не просматриваются «указания» на выбор средств и определения условий достижения поставленных педагогических целей, связанных с развитием одаренных детей.

Из сказанного можно заключить, что особенности способов деятельности, используемых одаренными детьми для решения жизненных и учебных задач, не только характеризуют его как ребенка с выдающимися способностями, но и указывают путь педагогического решения задач развития одаренности. Этот путь состоит в создании условий для проявления личностных функций одаренного ребенка. Из сказанного следует, что педагогическая деятельность, нацеленная на развитие одаренности, должна проектироваться не только с позиции достижения «модели потребной личности», но и модели образовательного процесса, в котором созданы условия для проявления, а, следовательно, и развития качеств одаренного ребенка. Определение условий развития одаренности с этих позиций предполагает выявление педагогических средств и механизмов, обеспечивающих, прежде всего, развитие опыта субъектности, так как развитие одаренного ребенка, детерминировано его же деятельностью, условиями, требующими проявления функций, характеризующих его как одаренную личность [5]. Эта точку зрения мы находим в работах В.Д. Шадрикова. Он утверждает, в развитии личности психические процессы взаимосвязаны и развиваются одновременно, обеспечивая развитие личности как определенной целостности [6, С. 41]. Все сказанное, на наш взгляд, означает определение свойств личности ребенка, которые характеризуют его как одаренного и выбора педагогических технологий, которые обеспечивают актуализацию этих свойств. Иначе говоря, если речь идет о формировании человека как одаренного, то нужно элементарно, предоставлять ему возможность проявить свои уникальные способности, осуществить выбор стратегии решения проблемы, с которой он столкнулся и выполнить рефлексию способа решения. Утверждение о связи одаренности и деятельности подтверждается и в работах Д.Б. Богоявленской. «Связи одаренности со способностью к развитию своей деятельности, считаем принципиально важным освоение ребенком опыта полноценной деятельности субъектного уровня, запускающей механизм саморазвития» - пишет автор [3, С. 35]. Заметим, при этом, что деятельность как способ для самореализации выступает лишь тогда, когда она отвечает целям и мотивам самой личности, ее запросам и интересам. Это замечание, на наш взгляд, имеет особое место, относительно к педагогическому сопровождению образовательной деятельности детей с выдающимися интеллектуальными способностями. Одаренные дети характеризуются ярким стремлением к самостоятельному приобретению знаний, особой эмоциональной чувствительностью и независимостью, признаками благоприятных предпосылок интеллектуального развития способностей к исследовательской деятельности. Они демонстрируют высокий уровень готовности к генерации идей, умение оперировать абстрактными символами и отношениями, предвидеть изменения в объектах, устанавливать причинно-следственные отношения, проявляют настойчивость и творчество в поиске средств, методов, условий реализации. Наши наблюдения также показывают, что для интеллектуально одаренных детей, характерно стремление усваивать знание на теоретическом уровне. Они ориентированы на усвоение существенных связей и отношений в изучаемых предметах, в максимальном стремлении находить общие способы решения конкретных учебных задач, особенно сложности. В теоретических знаниях они видят возможность предвидеть и предвосхитить возможные решения. По мере их усвоения у них растет интерес к ним и потребность в усвоении. Причем их интересует область не знания, чем применения известных знаний для решения любой задачи. Победители и лауреаты всероссийских и региональных предметных олимпиад, представляющих нашу школу, всегда демонстрировали стремление к особой практике, в которой выполнение задач предусматривали обращение к теоретическому содержанию учебного материала [1].

Наш опыт подготовки детей с выдающимися способностями к различным предметным олимпиадам показал, неэффективность широко распространенной в опыте педагогов когнитивно-репродуктивной технологии, в основе которой лежат тематический принцип отбора содержания заданий и демонстрация образцов их решения, упражнений их выполнения. Мы на собственном опыте убедились, что в работе с одаренными детьми должна быть нацеленность на актуализацию субъектной позиции самого школьника, направленность учебно-познавательной деятельности на самостоятельный поиск способов решения задач.

Сопровождать деятельность таких детей означает создать в образовательном процессе ситуацию, которая поставит обучающегося перед самостоятельным выбором способа решения учебных заданий и оказывать ему помощь в совершении этого выбора. Поэтому взаимодействие с такими детьми требует использования педагогических технологий, в основе которых лежат поиск и открытие, встреча с проблемой, проблематизация, рефлексия.

Педагогическое сопровождение предполагает способы взаимодействия, учитывающие индивидуальные психологические особенности одаренных, и ставят их в положение переживающего радость открытия знания, в ситуацию когда «еще не переваренный и не пережеванный материал жизни постепенно превращается в систему «чистых» теоретических абстракций, дефиниций, правил, законов и алгоритмов» [4, С. 44]. Ее основное назначение состоит в создании условий, при которых дети применяют свои способности для осмысления еще не осмысленного и не выраженного в школьных учебных понятиях, намеренную организацию ситуаций, требующих «... от воспитанника ума..... отсекая при этом все мешающие этому факторы и условия». Однако это не означает отсутствие педагогической позиции в

образовательном процессе. Учитель, выступая полноценным субъектом педагогической деятельности, является таким же неотъемлемым компонентом обучения, как и деятельность ребенка.

Как показывает опыт нашей работы, в наибольшей мере этим условиям отвечает проектное обучение и технология развивающего обучения, разработанная В.В. Давыдовым для начальной школы и его учеником и последователем А.З. Рахимовым для средней школы. Как отмечают в своём исследовании Л.В. Байбородова, Е.В. Новикова [2, С. 27], данная технология предполагает тьюторскую позицию педагога, которая заключается в создании условий для определения и дальнейшей реализации обучающимися собственных, лично-значимых для него, образовательных целей. В тьюторском сопровождении обучающийся и учитель строят свои отношения на принципах сотрудничества, сотворчества, сопереживания, диалога. Главная задача учителя состоит в управлении собственной образовательной деятельности детей поисково-исследовательского типа. Организовывать такую деятельность, можно лишь осуществляя исследование вместе с детьми, поэтому обучение приобретает характер взаимосвязанной деятельности двух субъектов образовательного процесса. В такой деятельности действия субъектов не могут быть заранее определены и четко регламентированы. Деятельность по педагогическому сопровождению всегда имеет творческий характер, который не поддается формализации, но выступает как последовательность педагогических действий когерентно отзывающихся на действия обучающихся. В реальном образовательном процессе, ее структура определяется субъект-субъектными отношениями, выстроенными в логике выполнения детьми самостоятельной образовательной деятельности, то есть как последовательности действий целеполагания, планирования, исполнения и оценочно-рефлексивных действий. Отсюда механизм педагогического сопровождения ее реализации включает следующие этапы:

- обеспечение постановки учебной задачи детьми, для этого он должен четко понимать, что представляет собой учебная задача. В реальной образовательной практике это процедура связана с выходом из проблемной ситуации, которая возникает, когда дети встречаются с проблемой, для решения которой они обнаруживают недостаточность, непригодность имеющихся в его распоряжении средств и способов решения;

- осуществляется анализ учебной проблемы с детьми. С ними устанавливается контакт, если они испытывают затруднения в проблематизации. Проводится совместная оценка проблемы, поиск причин возникновения и способов решения;

- совместно с детьми выполняется проектирование учебных действий детей. Педагог одобряет действия детей, стимулирует инициативу, оказывает помощь, если она требуется;

- происходит совместная оценка результатов учебной деятельности, обсуждение успехов и неудач ее выполнения. Констатируется факт решения учебной задачи, последовательности способов ее достижения, Осмысливается новый опыт решения учебных задач.

Итак, педагогическое сопровождение – это сопутствующий образовательной деятельности детей процесс, поэтому его результативность оценивается, исходя из того, какое влияние оно оказывает на усвоение способов решения учебной задачи детьми. Об успешности ее осуществления можно судить по сокращению времени решения учебных задач детьми, расширения ее масштабов, снижению энергозатрат на решение. В качестве показателей успешности педагогического сопровождения следует рассматривать также развитие положительной мотивации обучающихся к учебной деятельности, личные достижения детей в способах выполнения учебных действий, способность детей к творческой поисковой исследовательской деятельности, их умение выполнять оценочно-рефлексивные действия.

Таким образом, педагогическая деятельность учителя в основном направлена на преодоление затруднений, которые испытывают обучающиеся в организации своей деятельности. Временные рамки взаимодействия учителя и обучающегося могут варьироваться исходя из поставленных целей образовательного процесса и способов взаимодействия субъектов. Очевидно, что педагогическое сопровождение одаренных детей не может происходить по заранее спланированной программе, но это не означает, что учитель не должен развивать у себя компетенции взаимодействия с одаренными детьми и не иметь развития детей через организацию их исследовательской образовательной деятельности.

Время требует комплексных мер развития одаренности, включая целенаправленную работу по подготовки учителей к работе с такими детьми. Современные тенденции развития экономики и технологии меняют представления об одаренных и талантливых людях. Сегодня во всех сферах деятельности переходят от «борьбы с ними к их выращиванию». «Теория пузыря», согласно которой талант пробивается сам, ушла в прошлое, на смену ей пришло время, когда таланты необходимо развивать, чуть ли не с рождения. А подобные задачи невозможно решить без участия педагогов общеобразовательной школы.

Конкуренция между ведущими экономическими державами потребовали новых исследований проблемы одаренных детей, условий их развития. Их результаты показали необходимость разработки образовательных программ, построенных на иных психолого-педагогических основаниях, чем существующие в традиционной системе работы общеобразовательной школе.

Не случайно, в России за последний период приняты важные программные документы, которые в той или иной степени способствуют активизации работы с одаренными детьми:

- Положение о Национальном координационном совете по поддержке молодых талантов России;
- «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»;
- Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов.

Как показывает практика, в целом, создание условий для самореализации одаренных детей включают в настоящее время два основных направления реализации:

- первое, связано с созданием специализированных центров для одаренных и талантливых детей;
- второе – с созданием и внедрением эффективных педагогических технологий сопровождения учебно-познавательной и внеурочной деятельности детей.

Не секрет, что эти направления взаимосвязаны и только в сопряжении будут давать необходимые результаты.

Выводы. Время показало, что экстенсивные способы решения задач развития одаренности, не дали ожидаемого результата, они не позволили решить проблему согласования между целями, содержанием, и педагогическими технологиями, лежащими в основе образовательного процесса, направленного на развитие одаренности. Современная практика работы с одаренными детьми продолжается в рамках индивидуальных программ в одной предметной области, что не способствует раскрытию всех особенных свойств ребенка. Нужны соответствующие технологии, которые в пространстве образовательного процесса позволяют вовлекать детей в исследовательскую работу, поскольку формирование творческих способностей осуществляется только через включение личности в творческий процесс. Вне всякого сомнения, огромную роль в развитии одаренных детей, играет учитель, который способен строить отношения на основе диалога и совместного поиска. Но он должен иметь в своем распоряжении теоретически обоснованную и тщательно выверенную на практике модель педагогической деятельности по сопровождению одаренных детей. Отсутствие такой модели в значительной

степени снижает действенность любых методических рекомендаций, которые в последнее время, адресуются учителям, работающим с одаренными детьми.

Литература:

1. Асадуллин, Р.М. Об инновационном содержании субъектно-ориентированного педагогического образования / Р.М. Асадуллин // Высшее образование в России. – 2019. – № 10. – С. 106-116
2. Байбородова, Л.В. Педагогическое сопровождение предпрофильной подготовки школьников / Л.В. Байбородова, Е.В. Новикова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 26-33
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 320 с.
4. Ильенков, Э.В. Учиться мыслить! / Э.В. Ильенков // Философия и культура. – Москва: Политиздат, 1991. – С. 43-56
5. Рабочая концепция одаренности. – Москва: Знание, 2003. – 95 с.
6. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – Москва: Логос, 2007. – 185 с.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва);

студентка факультета социально-гуманитарных технологий Афанасьевская Юлия Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва)

ЛИНГВОКОУЧИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДИСЛЕКСИЕЙ И ДИСТРАФИЕЙ

Аннотация. В статье исследуется эффективность лингвистического коучинга как инновационной технологии для коррекции дислексии и дисграфии у детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторы позиционируют подход в контексте современных нейролингвистических и когнитивных принципов, выходя за рамки традиционных коррекционных методов. Основной технологией является структурированная система игровых упражнений. Технология направлена на автоматизацию недостаточных фонологических и визуально-пространственных процессов у детей. Обозначено проблемное поле использования лингвистического коучинга в обучении иностранному языку детей с речевой патологией. Апробирована технология посредством проведения пилотного исследования с участием младших школьников, у которых были диагностированы стойкие нарушения письма и чтения. Результаты продемонстрировали статистически значимое улучшение беглости чтения, сокращение конкретных ошибок в письме и повышение металингвистической осведомленности. Обоснована эффективность и целесообразность использования лингвистического коучинга в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Авторы пришли к выводу, что лингвистический коучинг – высокоэффективный и мотивирующий инструмент для работы с детьми начальной школы, имеющими речевые нарушения. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности педагогического коллектива школы (учитель начальных классов, учитель-логопед, учитель-дефектолог и др.).

Ключевые слова: дислексия, дисграфия, инновационные технологии коррекции, лингвистический коучинг, нейролингвистическое программирование, специфические нарушения обучения, логопедия.

Annotation. The article explores the effectiveness of linguistic coaching as an innovative technology for correcting dyslexia and dysgraphia in children with disabilities. The authors position the approach in the context of modern neuro-linguistic and cognitive principles, going beyond traditional correction methods. The technology is based on a structured system of game exercises. The technology aims to automate the insufficient phonological and visual-spatial processes in children. The article identifies the problematic field of using linguistic coaching in teaching foreign languages to children with speech disorders. The technology has been tested through a pilot study involving elementary school students who were diagnosed with persistent writing and reading difficulties. The results showed a statistically significant improvement in reading fluency, a reduction in specific writing errors, and an increase in metalinguistic awareness. The article also highlights the effectiveness and appropriateness of using linguistic coaching in working with children with disabilities. The authors concluded that linguistic coaching is a highly effective and motivating tool for working with primary school children who have speech disorders. The results of the study can be used in the practical activities of the school's teaching staff (primary school teachers, speech therapists, defectologists, etc.).

Key words: dyslexia, dysgraphia, innovative correction technologies, linguistic coaching, neurolinguistic programming, specific learning disorders, speech therapy.

Введение. Фокус современной образовательной парадигмы на инклюзивные практики остро ставит задачу – эффективную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в программы обучения иностранным языкам в условиях общеобразовательной школы. Среди них – дети с дислексией и дисграфией, которые зачастую сталкиваются с демотивацией, тревожностью, возникновением новых неспецифических ошибок при письме и чтении.

Процесс освоения иностранного языка, в нашем случае – английского, представлен сложной орфографической системой, временами, лексическими и грамматическими особенностями и множеством нерегулярностей, что не только усугубляет устойчивые трудности с родным языком (русским), но и экспоненциально усиливает их. Трудности в фонологической обработке, автоматизации правил письма и чтения проявляются с большей интенсивностью, что в свою очередь приводит к академической неуспеваемости, повышенной тревожности и полной демотивации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Мы предполагаем, что традиционные методы FLT (Foreign Language Teaching), которые в значительной степени оптимизированы на быстрое запоминание, обширное копирование и аудиально-ориентированное обучение, в основном неэффективны для этой группы учащихся с речевыми нарушениями. Их несовершенство заключается в том, что FLT устраняет поверхностные ошибки, а не когнитивные дефициты, которые их вызывают. Мы считаем, что для успешного освоения иностранного языка необходима специализированная адаптивная методика, а именно лингвистический коучинг.

Методика разработана для обхода и укрепления ослабленных когнитивных связей с помощью структурированной системы стратегических компенсаций и мультисенсорных подкреплений.

В научной литературе лингвистический коучинг рассматривается как: «направление в языковом образовании, которое делает упор на стимулирование учебной мотивации, позитивное отношение к процессу обучения, разработку продуктивной дорожной карты обучения каждого студента» [3, С. 391]; «эффективное, интересное, доступное изучение языка с использованием коучинговых техник» [1, С. 138].

Подчеркивая положительные стороны лингвокоучинга, Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко отмечают, что он «даёт возможность раскрыть потенциал каждого обучающегося, выстроить траекторию индивидуальной образовательной деятельности, раскрыть обучающимся их внутренние ресурсы, создать комфортную атмосферу взаимодействия для достижения учебных целей, что положительным образом сказывается на росте внутренней мотивации к овладению иностранным языком» [2, С. 46].

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа была проведена нами на базе МОУ «Павловская средняя общеобразовательная школа» с. Павловская Слобода Московской области. В исследовании приняли обучающиеся 4 «А» и 4 «Б» классов, имеющих речевые нарушения в количестве 7 человек – с выявленной дислексией и дисграфией. Работа с учениками проводилась с октября по апрель 2024-2025 учебного года.

Важно отметить, что основные принципы лингвистического коучинга, например, индивидуализация и мультисенсорный ввод, имеют значительную ценность (для более широкого круга детей с нейроотличием (например, детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) или расстройствами аутистического спектра (РАС)). В нашем же исследовании мы фокусируемся сознательно на дислексии и дисграфии. Подобного рода направленность оправдана уникальной лингвистической природой проблемы, требующей целенаправленной стратегии вмешательства, отличной от тех, которые направлены на устранение поведенческих или социально-прагматических дефицитов.

В качестве диагностических показателей мы обращаем внимание на следующие направления:

1. Комплексная диагностика (фактический уровень психофизиологического развития ребёнка с речевыми нарушениями, уровень мотивации к обучению, развития познавательных процессов).

2. Базовая оценка навыков владения родным языком. стойкие нарушения фонематического восприятия русского языка, беглости чтения или правописания однозначно указывают на дислексию, дисграфию, которая неизбежно перейдет на изучение иностранного языка и будет усугубляться им в дальнейшем.

3. Специфическая оценка навыков владения учениками иностранным языком: соответствие графем и фонем для специфичных для английского языка («th», «sh», «ck», «ch»), способность запоминать и вспоминать новые звуковые последовательности, а также визуальное распознавание и различение графем в латинском алфавите, которые часто вызывают путаницу (например, b-p/b-d / b-q-p-d). В связи с чем цель диагностической модели – определить конкретные когнитивные барьеры, будь то в фонологической обработке, зрительной памяти или орфографической автоматизации, которые препятствуют усвоению материала.

Подобный подход влияет на выбор стратегий в рамках лингвокоучинга – если педагог знает, что именно в работе с ребёнком при речевых отклонениях требует вмешательства, то можно предвидеть барьеры или некую эффективность.

Система коучинга построена на четырех основополагающих принципах:

А) Адаптивность. Все элементы обучения должны быть адаптированы к когнитивному профилю и производительности ребёнка с речевыми отклонениями именно в режиме реального времени. Сюда относится индивидуализация темпа обучения (предоставление дополнительного времени для выполнения заданий), объема материала (сокращение количества слов, которые необходимо запомнить одновременно) и его подачи (изменение размера текста, интервалов и цвета фона для снижения визуального напряжения). Все это позволит ученику системно работать в зоне ближайшего развития, избегая как когнитивной перегрузки, так и снижения концентрации внимания.

Б) Сенсорная интеграция. В работе с детьми с речевыми нарушениями важно задействовать зрительные, слуховые и кинестетико-тактильные пути для улучшения памяти. Обучение строится таким образом, чтобы буква (графема) была видна, а ее звук (фонема) был слышен и произнесен, форма написана или построена с помощью движения (например, обведение фигуры на песке, использование двигательных упражнений типа «словесный баскетбол»). Именно кодирование информации укрепляет нейронные связи детей и тем самым обеспечивает несколько путей поиска информации.

В) Развитие метакогнитивных стратегий. Лингвистический коучинг позволяет сделать процесс обучения доступным, явным, превратив ученика в активного стратега, а не в пассивного получателя информации. Для этого мы необходимо использовать явное обсуждение и моделирование того, как подходить к выполнению каждого конкретного задания. При этом учитель тренирует ученика с помощью вопросов и диалогов, помогает ему найти и озвучить эффективные стратегии декодирования слова, проверки орфографии или запоминания лексики. Все это развивает исполнительную функцию и способствует формированию способности к самостоятельному обучению.

Г) Снижение стресса. Общеизвестно, что тревожность детей с ОВЗ приводит к снижению когнитивных способностей, утомлению, раздражительности и отсутствию желания работать. В этом случае лингвокоучинг направлен на создание психологически безопасной и предсказуемой среды обучения для детей с ОВЗ. Поступательный результат достигается при помощи продуманного дизайна среды и четких, лаконичных инструкций. В частности, использование цветных фонов для уменьшения визуальных искажений, предоставление ясных инструкций с дублированием на доске и бумажном носителе, поддержание последовательного распорядка и формата упражнений способствуют развитию у детей уверенности и уменьшения страха перед неизвестностью. Важная задача при этом – высвободить когнитивные ресурсы для обучения, а не тратить их на преодоление тревоги.

Основные принципы методики лингвистического коучинга в работе с детьми с дислексией и дисграфией реализуются с помощью практического инструментария. Инструментарий позволяет педагогу перейти от наблюдения за проблемой к реализации целевой стратегии, основанной на понимании лежащего в ее основе дефицита по схеме «проблема – решение». К примеру:

Ситуация 1: ребенок не выполняет многоступенчатые инструкции; выглядит рассеянным. Причина этого может быть в перегрузке памяти, трудностях с последовательной обработкой данных. Поэтому на уроке нужно разбивать (дозировать) задания на конкретные шаги (модули), обязательно предоставлять инструкции в двух вариациях: визуальные (на презентации или доске) и письменные на русском языке.

Ситуация 2: у ребенка наблюдается медленное, затрудненное чтение, угадывает слова по первой букве. Это есть следствие нарушения фонологического декодирования, дефицита зрительной памяти, трудностей с последовательным узнаванием букв. В этом случае учитель на уроке можно использовать «blend-reading», слова в сегментированном формате с пробелами или разделением на слоги (например, yes / ter / day) для облегчения восприятия.

Ситуация 3: у ребенка зафиксирована неспособность запоминать правописание и произношение, даже часто встречающихся слов. Причина этого – дефицит визуальной памяти и сложности визуального восприятия информации.

Чтобы решить проблему учитель может использовать цветовой решения – раздаточный материал оформлять на нежно-голубом, розовом, зеленом фоне. Необходимо нормализовать опыт сильного кинестетического взаимодействия: написание в воздухе, обводка текстуры, использование карт с буквами, сопряжение с двигательной задачей (игра в баскетбол – учитель проговаривает, а ребенок повторяет новое слово и бросает мяч в кольцо).

Ситуация 4: у ребенка наблюдается повышенная тревожность, быстрое разочарование, если что-то не получается, потеря интереса и активное уклонение от задачи. К этому могут приводить переутомление, низкая скорость обработки информации и негативный опыт, например – академическая неуспеваемость. В этом случае учителю важно увеличить ребенку время на выполнение задания, использовать последовательные, а главное – предсказуемые форматы упражнений, дифференцировать задачи (например, слова к диктанту или вводимые новые слова дробим, а к каждому заданию четко проговорить, что от него требуется сделать).

Ситуация 5: ребенок допускает многочисленные ошибки при написании под диктовку, пропускает окончания слов. Вызвано это слабой орфографической памяти, трудностями с поддержанием концентрации на точности во время письма. На уроке учитель должен значительно сокращать объем письма, т.е. нужно сосредоточиться именно на качестве, а не на количестве. Можно использовать упражнения и приемы с подчеркиванием артикуляции при записи и чтении, а после исправления ошибок несколько раз отрабатывать сходные слова.

Выводы. В рамках нашего аспекта изучения лингвистического коучинга, он понимается как структурированная, но при этом гибкая нейропедагогическая структура, разработанная для коррекции специфических когнитивных и лингвистических дефицитов, связанных с дислексией и дисграфией в контексте овладения младшими школьниками иностранным (английским) языком. Лингвистический коучинг представлен как комплексная, систематизированная основа для решения проблем, с которыми сталкиваются дети с дислексией и дисграфией при освоении иностранного языка. Выходя за рамки традиционных подходов к коррекции, основанных на повторении, мы выступаем за смену парадигмы в сторону стратегической когнитивной поддержки.

Воздействуя непосредственно на основные дефициты фонологической обработки, памяти и визуально-орфографического кодирования через интегрированные столпы адаптивности, мультисенсорной интеграции, метакогнитивного развития и психологической безопасности, поэтому лингвокоучинг – жизнеспособный и теоретически обоснованный путь к эффективному инклюзивному образованию. Предлагаемая технология переопределяет роль учителя от источника знаний до «тренера», который расширяет возможности учащихся, делая процесс обучения понятным и доступным. Это сплоченная экосистема, в которой каждая адаптация работает синергетически, снижая когнитивную нагрузку, создавая новые нейронные пути и способствуя позитивному опыту в обучении.

Литература:

1. Баранова, И.В. Лингвокоучинг как современная технология обучения немецкому языку / И.В. Баранова, Н.А. Мирюгина, К.С. Смотряева // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 4-1. – С. 136-144
2. Бароненко, Е.А. Применение техник лингвокоучинга как способ повышения эффективности овладения иностранным языком / Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 1. – С. 44-66
3. Луговская, М.Ю. Перспективы лингвокоучинга в работе преподавателя русского языка как иностранного / М.Ю. Луговская // Вестник науки. – 2023. – Т. 2. – № 5(62). – С. 390-393
4. Тимохина, Т.В. К вопросу о работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях детского сада и начальной школы / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова [и др.] // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 3(37). – С. 67-79

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры обществоведческих дисциплин и правоведения Багирова Загидат Курбанмагомедовна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

старший преподаватель кафедры обществоведческих

дисциплин правоведения Омарова Эмилия Магомедсаидовна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

старший преподаватель кафедры русского языка Арсакаева Хапта Салтмуратовна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена выявлению особенностей организации патриотического воспитания учащихся основной школы. Изучено понятие «патриотизм» и «патриотическое воспитание», выявлены компоненты патриотического воспитания современной молодежи. Сегодня именно современная школа играет ключевую роль в патриотическом воспитании молодежи, поскольку располагает всеми необходимыми социокультурными ресурсами. Рассмотрена внеурочная деятельность школьников, которая имеет большой потенциал в организации патриотического воспитания учащихся основной школы. Образовательное учреждение само выбирает форматы внеурочной деятельности: экскурсии, кружки, круглые столы, КВН, работа в школьном научном обществе, участие в фестивалях, исследовательские проекты и др. Сделан вывод о том, что патриотизм – это движущая сила, призванная формировать активную гражданскую позицию у человека, которая проявляется в деятельности на благо государства, общества и народа. Воспитанию патриотизма обучающихся способствуют беседы, просмотр и обсуждение художественных фильмов на гражданско-патриотическую тему, изучение военно-исторических, музыкальных, значение и применение ритуалов, церемоний, флагов и др.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, гражданственность, учащийся, основная школа.

Annotation. The article is devoted to identifying the features of organizing patriotic education of students in basic schools. The concepts of «patriotism» and «patriotic education» are studied, and the components of patriotic education of modern youth are identified. Today, it is the modern school that plays a key role in the patriotic education of young people, since it has all the necessary socio-cultural resources. The article considers the extracurricular activities of schoolchildren, which have great potential in organizing patriotic education of students in basic schools. The educational institution itself chooses the formats of extracurricular activities: excursions, clubs, round tables, KVN, work in the school scientific society, participation in festivals, research projects, etc. It is concluded that patriotism is a driving force designed to form an active civic position in a person, which is manifested in activities for the benefit of the state, society and the people. Conversations, watching and discussing feature films on civic-patriotic themes,

studying military-historical, musical, the meaning and use of rituals, ceremonies, flags, etc. contribute to the education of patriotism in students.

Key words: patriotic education, patriotism, citizenship, student, basic school.

Введение. В современной геополитической обстановке, когда западные страны ведут информационную войну, с целью разрушения ценностей, происходит отторжение подрастающего поколения от отечественной культуры, от общественно-исторического опыта поколений, что является одной из главных трудностей, на которую все чаще обращают внимание государственный аппарат нашей страны. Развивать у детей понимание культурного наследия и воспитывать трепетное, бережное отношение к нему необходимо на всех ступенях и уровнях системы образования. Будущее государства зависит от воспитания детей. Личность, ее взгляды и убеждения формируются в процессе воспитания. Особую актуальность приобретает вопрос о патриотическом воспитании молодежи.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время характеристика современной ситуации свидетельствует о ее нестабильности. Это обусловлено серьёзными сдвигами в жизненных стратегиях и ценностных установках значительной части молодёжи, её отчуждением от культуры своей страны и исторического опыта народа, а также неопределённостью процесса личностного становления. Молодое поколение подвержено влиянию западной культуры, что ведёт к переоценке духовных и нравственных ориентиров, свойственных части молодых граждан. Сейчас негативное воздействие телевидения, Интернета, аудио- и видеоконтента, а также социальной среды, где молодёжь проводит большую часть времени, заметно пресвалирует над влиянием семьи, школы и иных институтов социализации. Людям любого возраста становится трудно отделять собственные желания и мысли от внешних стимулов. Большинство молодых сегодня ставит на первое место личный успех, карьеру и материальное благополучие, поэтому многие стремятся оправдать свои мысли, желания и действия.

По Н.А. Сиволобовой, «патриотизм» – это любовь к Родине, осознание её многонационального единства, верность Отечеству и готовность оберегать и отстаивать его культурно-историческое наследие и территориальную целостность [6].

Т.Ф. Ефремова дополняет определение «патриотизм», вводя ответственность перед Родиной и народом, а также готовность к любым жертвам и подвигам ради интересов страны [2].

Патриотизм представляет собой мотивирующую силу, формирующую у личности активную гражданскую позицию, выражающуюся в работе на благо страны, общества и народа.

Патриотизм – это многоаспектная универсальная категория. Данное социокультурное явление представляет собой сложную, многомерную совокупность элементов, включающих помимо эмоционального и культурного пластов ещё и нравственные, социальные уровни. Проанализируем ключевые составляющие этого феномена, остановившись на каждой из них.

Эмоциональная связь с местом своего рождения и раннего становления. Данный аспект патриотизма подразумевает развитие чувства привязанности к конкретной территории, где человек появился на свет и провёл детские годы. Учёные отмечают, что подобная связь порождает специфическое эмоциональное состояние, влияющее на формирование личной идентичности и моральных ценностей.

Бережное отношение к родной речи. Почтительное восприятие родного языка отражает не только лингвистический компонент, но и культурно-идентификационный аспект.

Действовать в интересах Родины. Исследования демонстрируют связь между степенью гражданской активности и уровнем патриотизма в обществе.

Чувство гордости за культурные и социальные успехи государства. Этот аспект патриотизма выражает положительное восприятие исторической и социокультурной ценности национальных достижений. Такая гордость усиливает позитивную идентичность и укрепляет социокультурный фундамент общества.

Гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности. Делая упор на гуманизм и универсальные ценности в патриотическом контексте, подчёркиваем важность нравственных ориентиров в патриотической практике, где патриотизм служит основой формирования общечеловеческих ценностей.

Наличие указанных элементов патриотизма даёт основание трактовать его как многогранное, многоаспектное явление, пронизывающее разнообразные уровни личного и общественного опыта.

Все проанализированные источники единодушны: патриотизм не врождён, его требуется целенаправленно формировать. Эту мысль высказывали педагоги, государственные деятели, писатели и просветители разных эпох российской истории. Спорной остаётся тематика самого патриотического воспитания: его содержание, критерии сформированности, да и возможность вообще измерить и подтвердить наличие патриотизма у личности.

Термин «воспитание» – один из фундаментальных концептов в процессе образования. В нынешнее время существует множество трактовок данного понятия. В педагогической науке воспитание – это целенаправленное влияние общества на формирующуюся личность, имеющее целью сформировать и развить конкретные знания, умения, навыки.

Патриотизм трактуется как самоотверженная любовь к Родине и почтительное отношение к её истории. Личность гражданина-патриота формируется с детства, когда зарождается привязанность к людям, земле, природе и традициям своего Отечества. Школа призвана укреплять у учащихся соответствующие убеждения и чувства, продолжая семейные традиции. Ключевые сферы активности школьников – учеба, труд, общественное служение, спорт и туризм – должны вносить весомый вклад в это воспитание.

Патриотическое воспитание – это непрерывное и систематическое взращивание у молодежи любви к Отечеству. Патриотизм признаётся одной из ведущих черт всесторонне развитой личности. Наша задача – помочь юным гражданам ощутить гордость за Родину, ценить подвиги своего народа, знать и чтить славные страницы истории. В этом ключевую миссию выполняет школа.

По мнению ряда исследователей, в конце XX века эффективность патриотического воспитания в школах снизилась. На это повлияло усиление влияния СМИ, распространение негативного взгляда на общую траекторию развития страны и отсутствие единой государственной идеологии. Дополнительные трудности возникали из-за нехватки методической литературы для педагогов.

Сегодня опорой патриотического воспитания выступают духовно-нравственные ценности, базирующиеся на уважении к семье и истории страны. Для формирования патриотического сознания учащихся важно учитывать содержание патриотического воспитания и ориентироваться на их психолого-педагогические особенности.

Патриотическое воспитание остаётся одним из ключевых приоритетов внутренней политики государства, а обществу нужна осознанная консолидация вокруг национальных идеалов и интересов. В этой сфере уже фиксируются благоприятные сдвиги и позитивная динамика. В России регулярно проходят форумы по патриотическому воспитанию, где рассматривают новые форматы патриотической деятельности и налаживают сотрудничество представители профильных организаций, органов власти и других заинтересованных сторон.

Опыт многонациональной России свидетельствует, что подлинный патриотизм не связан с расовым, национальным либо религиозным превосходством. Любовь к Родине, ценностные установки и нравственные ориентиры формируются у человека в детские и юношеские годы. Главную роль здесь, безусловно, играют семья и общество, а также образовательная и культурная политика государства. Сегодня заметно, как школы вновь обращаются к патриотическому воспитанию.

Необходима единая, системная и актуальная методическая база для патриотического воспитания. На сегодняшний день отсутствует проверенный ресурс, включающий апробированные и официально утверждённые материалы. Имеющиеся методические ресурсы по патриотическому воспитанию разрознены; большинство из них опирается на устаревшие подходы, не учитывающие специфику поколений и стремительно меняющуюся информационную среду.

Способы патриотического воспитания:

1) Убеждение: обучающий рассказ, яркий пример, обсуждение.

2) Стимулы – интерес учащихся можно усилить совместной деятельностью и творческим поиском.

Патриотическое воспитание граждан РФ опирается на разветвлённое нормативное регулирование. Его первоосновой служит Конституция РФ – высший закон, подтверждающий единство многонационального народа, закрепляющий основы конституционного строя и провозглашающий права, свободы и обязанности граждан, включая обязанность защищать Отечество. Конституция также утверждает непреложную ценность семьи, детей, языка, культуры, истории и прошлого, неразрывно связанных с патриотизмом.

Не будем забывать и о том, что современные старшеклассники чрезвычайно перегружены и на внеурочную деятельность у них может не оставаться времени. Поэтому воспитание патриотического сознания должно происходить в различных формах именно на уроках. Одним из действенных методов воспитания патриотического сознания школьников считаем кино-уроки. Масс-медиа, кино- и телепродукция являются одним из основных механизмов, которые ежедневно влияют на людей и формируют отношение к ним. СМИ, социальные сети и блоги позволяют доносить сообщения до широкой аудитории. С наступлением тотальной информационной эпохи, когда границы исчезают, а источники информации на разных уровнях становятся более доступными, ответственность СМИ, социальных сетей и блогов за распространение информации значительно возросла. СМИ становятся инструментом воспитания, в том числе и патриотического. СМИ формируют образ мира, в котором живет молодой человек, прививают ценности, позитивные образы и модели поведения, влияют на общественное мнение по наиболее важным национальным, социальным и политическим вопросам. Важно, чтобы информация, представляемая СМИ, призвала общество к объединению и сплочению вокруг национальных проблем, а не к разобщению. СМИ должны представлять достижения и сильные стороны страны, но делать это точно и объективно.

В современном российском демократическом обществе происходит процесс девальвации общечеловеческих ценностей: культурных, социальных, нравственных. Свидетельством нарастания этой тенденции является расслоение социума, падение нравов, рост наркомании и преступности, факты осквернения памятников воинам, погибшим на войне [3].

Трансляция патриотических ценностей молодому поколению является важнейшей задачей, поскольку от этого зависит формирование граждан, способных к самоотверженному служению Родине. Привитие любви к Отчизне, готовности защищать её и содействовать её благополучию – приоритетные цели патриотического воспитания.

Одним из неотъемлемых аспектов патриотизма является сохранение памяти о героях, отдавших свои жизни за свободу и независимость страны. Пока жива память о прошлом, никто не сможет исказить или переписать историю.

Патриотическое воспитание сегодня выступает одной из важнейших государственных задач, в реализации которой ключевая роль отводится педагогам. Именно учителя несут ответственность за формирование патриотических чувств и сознания у подрастающего поколения.

Патриотическая деятельность школ, в данных условиях, становится одной из главных. А.Н. Выршиков отмечает, что патриотическая деятельность, не направлена на получение конкретного предметного результата. Ее сущность, по мнению указанного автора, заключается во включении человека в общественные отношения и сохранении его внутри их. В процессе патриотической деятельности обеспечивается единство личных и общественных интересов и осуществляется сотрудничество между субъектами и организациями [1].

Согласно В. Е. Мусиной, «патриотическая деятельность» представляет собой действия, направленные на воплощение патриотических задач. Она носит материальный, осязаемый и наглядный характер. Мы полагаем, что данная трактовка точнее передаёт сущность патриотической деятельности и может быть применена в рамках данного исследования [4].

Патриотическую деятельность анализируют сквозь призму господствующей в государстве и обществе идеологии. В этом контексте детально разберём данное понятие.

Н.А. Ореховская вместе с А.В. Ореховским выделяют в идеологии два уровня: государственный и гражданский патриотизм [5].

По мнению данных исследователей, государственный патриотизм является фундаментом государства. Н.А. Ореховская и А.В. Ореховский отмечают, что гражданский патриотизм наследует ценности государственного, но ориентирован на малую родину, культуру и народные традиции. Отсюда вытекает, что школа обязана формировать у учащихся как государственный, так и гражданский патриотизм.

Сегодня именно современная школа играет ключевую роль в патриотическом воспитании молодёжи, поскольку располагает всеми необходимыми социокультурными ресурсами.

Современная школа – это целостная система личностно-ориентированного образования в адаптивной школе; стратегическая перспектива развития и совершенствования модели; разноуровневый спектр программ, удовлетворяющих в полном объёме образовательным потребностям макросоциума; психолого-педагогическая диагностика; статистические методы управления качеством; современные инновационные технологии, информатизация учебного процесса; социальное проектирование; здоровьесберегающие методики; новые образовательные стандарты; подушевое финансирование; а главное – разноуровневая дифференциация, интеграция и гуманизация образования.

Внеурочная деятельность рассматривается как образовательный процесс, реализуемый в нетрадиционных форматах вне классно-урочной системы и ориентированный на успешное усвоение основной общеобразовательной программы.

Внеурочная деятельность по патриотическому воспитанию направлена на формирование условий, способствующих развитию подростка как личности с патриотическим мировоззрением. Учреждения образования выстраивают тесное взаимодействие с Центрами дополнительного образования, ориентированными на патриотическое становление, включая военно-патриотические клубы и центры детского и юношеского творчества. Подростки самостоятельно выбирают формы дополнительного образования.

Образовательное учреждение само выбирает форматы внеурочной деятельности: экскурсии, кружки, круглые столы, КВН, работа в школьном научном обществе, участие в фестивалях, исследовательские проекты и др.

Патриотическое воспитание строится на комплексе традиционных и новаторских форм внеурочной работы и реализуется по следующим векторам: спортивно-оздоровительный (походы, соревнования, секционные занятия); духовно-нравственный и общекультурный (дни театра и музея, выставки рисунков и поделок, тематические беседы, встречи, участие

в городских и областных конкурсах); социальный (наблюдения, эксперименты, ролевые игры, практикумы, акции, проектные форматы, марафоны, квесты, игры, зарницы); интеллектуальный (предметные недели, олимпиады, экскурсии, конференции, исследовательские работы).

Традиционными форматами внеклассной деятельности для патриотического воспитания в общеобразовательных школах считаются личные встречи учащихся с ветеранами и участниками СВО, шефство над мемориалами героям ВОВ, тематические классные часы «Бородинская битва», «День защитника Отечества», уроки Мужества, а также экскурсии в краеведческие и военно-исторические музеи.

Использование новаторских форм патриотического воспитания помогает подросткам лучше усваивать материал, охотнее участвовать в патриотических акциях и волонтерских инициативах, глубже воссоздавать события Великой Отечественной войны. Такие мероприятия, как правило, демонстрируют более высокую результативность по сравнению с традиционными методами. К ним относят современные внеурочные форматы: интеллектуальные состязания с ИКТ, квесты, виртуальные экскурсии, круглые столы, диспуты и проектную деятельность.

В школьной воспитательной работе, применяя инновационные формы внеурочной патриотической активности, можно реализовать такие проектные форматы:

- Практико-ориентированный проект, учитывающий общественные интересы. Тематика и наполнение выбираются свободно; ключевой критерий – насколько проект востребован на практике и эффективен в решении обозначенной задачи.

- Ролевой проект. Наиболее трудоёмкой является именно тщательная подготовка и грамотно продуманная реализация такого проекта. В ходе работы учащиеся, выступая в роли актёров, воплощают литературных либо исторических персонажей по заранее составленному сценарию.

- Исследовательский проект, по структуре и содержательному наполнению выступающий полноценным научным исследованием. Возможные направления работы: «История семьи сквозь историю города, края, страны», «Образ Родины в киноискусстве», «Я и мой город, край, страна».

- Информационный проект предназначен для накопления данных об определённом объекте, их анализа, обобщения и последующей презентации. Примерные темы: «Мои прославленные земляки», «Защитники Отечества рядом», «Природа и экология родного края и её проблемы», «Бессмертный полк».

- Креативный проект предусматривает нестандартную презентацию итогов, например видеоролики и выставки.

Выводы. Следовательно, формированию патриотизма у школьников способствуют беседы, просмотр и обсуждение художественных лент гражданско-патриотической направленности, а также музейная педагогика. Осмысление военной истории, музыки, роли ритуалов, церемоний и государственных флагов существенно укрепляет этот процесс. Музыкально-песенная подача патриотического материала позволяет легче достигать до сознания молодежи.

Литература:

1. Вырщиков, А.Н. Сущность понятия «патриотическая деятельность»: теоретические основания / А.Н. Вырщиков // Проблемы современного образования. – 2019. – № 5. – С. 96-101
2. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000. – 1233 с.
3. Монастырский, Д.В. Роль формирования патриотизма среди молодежи в технологической и социальной модернизации России / Д.В. Монастырский // Гуманитарий Юга России. – 2016. – № 4. – С. 254-263
4. Мусина, В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие / В.Е. Мусина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с.
5. Ореховская, Н.А. Патриотизм как созидаящая идеология российского общества / Н.А. Ореховская, А.В. Ореховский // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 3(116). – С. 205-209
6. Сиволобова, Н.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в инновационной образовательной среде вуза: антропологический контекст / Н.А. Сиволобова, О.Ю. Колпачева, Л.Н. Авдеева // Перспективы развития педагогического образования в условиях цифровой социальной реальности: антропологический подход: материалы XVI Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2021. – С. 235-239

Педагогика

УДК 37.032

кандидат педагогических наук, доцент **Баженова Юлия Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Аннотация. Анализ имеющихся работ в исследуемой области позволил выделить противоречие между представлениями о влиянии академической успеваемости подростка на мотивацию учебной деятельности и дефицитом исследований, посвященных выявлению специфики мотивации учебной деятельности подростков с разным уровнем академической успеваемости. Автор статьи предполагает, что содержание мотивации учебной деятельности у подростков с разным уровнем академической успеваемости будет различаться, а именно: при высокой академической успеваемости более выраженными будут познавательные мотивы учебной деятельности, а при низкой и средней – социальные. В исследовании использованы эмпирические методы: опрос («Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И.С. Домбровской), анализ школьной документации. Выявлено, что для подросткового возраста характерно качественное изменение соотношения познавательных и социальных мотивов: социальные мотивы выходят на первый план, усложняются наряду с качественным преобразованием познавательных мотивов. Укрепляются широкие познавательные мотивы, интерес к новым знаниям. Основой преобразования всех мотивов становится чувство взрослости, стремление занять «позицию взрослого», в силу чего меняются смыслы учения, появляется стремление к овладению новыми способами получения знаний, поиску контактов и сотрудничества с другим человеком, овладения способами налаживания этого сотрудничества в учебной деятельности. Количественная динамика мотивов учения состоит в том, что в начале средней школы интерес к учению повышается за счет появления новых учебных предметов, разных учителей, а затем классам вновь снижается. К концу подросткового периода мотивация вновь возрастает в связи с определением путей дальнейшего обучения, форм продолжения основного общего образования (школа, средние специальные учебные заведения). Анализ групп мотивов учебной деятельности у подростков с разным уровнем академической успеваемости показывает отчетливые различия в характере мотивации. Выявленные познавательные мотивы у подростков с высокой академической успеваемостью (84,2%)

свидетельствуют о выраженной внутренней учебной мотивации, интересе к самому процессу познания, стремлении к саморазвитию и овладению новыми способами получения знаний. В группе подростков со средней академической успеваемостью наблюдается более равномерное распределение познавательных (46,2%) и социальных мотивов (53,8%). У подростков с низкой академической успеваемостью преобладают социальные мотивы (80%) при минимальной доле познавательных (20%), что указывает на выраженную внешнюю направленность мотивации. Результаты исследования могут быть полезными для учителей, классных руководителей, педагогов-психологов.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, учебная мотивация, мотивы учебной деятельности, подросток, академическая успеваемость, учебная деятельность.

Annotation. The analysis of existing works in the field under study allowed us to identify a contradiction between the ideas about the influence of a teenager's academic performance on the motivation of educational activity and the lack of research dedicated to identifying the specifics of the motivation of educational activity of teenagers with different levels of academic performance. The author of the article assumes that the content of the motivation of educational activity in teenagers with different levels of academic performance will differ, namely: with high academic performance, cognitive motives of educational activity will be more pronounced, and with low and average academic performance, social motives will be more pronounced. The study used empirical methods: a survey («Motivation of Educational Activity: Levels and Types» by I.S. Dombrovskaya), and an analysis of school documentation. It was revealed that adolescence is characterized by a qualitative change in the ratio of cognitive and social motives: social motives take center stage and become more complex, along with a qualitative transformation.

Key words: motivation for learning activities, learning motivation, motives for learning activities, adolescent, academic performance, learning activity.

Введение. Для удовлетворения запросов современного общества в качестве подготовки обучающихся в российской школе необходимо создание таких условий, которые бы способствовали формированию у детей внутренней позиции школьника, умений учиться, применять полученные знания и навыки в разных жизненных условиях. Безусловно, соответствие образовательных условий таким запросам положительно повлияет на совершенствование образовательного процесса.

Особенно актуальна проблема заинтересованности в качестве обучения в подростковом возрасте. Поскольку тогда происходит активное становление внутренних побуждений, личностные установки и мотивационные факторы учебной деятельности претерпевают значительные изменения под влиянием психофизиологических процессов созревания, социальных факторов и осознания собственной идентичности.

Одним из ключевых факторов, определяющих степень и эффективность усвоения знаний, формирование учебных навыков и дисциплины подростков является мотивация учебной деятельности. Поэтому высокая или низкая академическая успеваемость в значительной степени определяет мотивацию, переживание подростком успешности или неуспешности своей учебы, на отношение учащихся к учебной деятельности, постановку учебных задач и уверенность в собственных силах.

Таким образом, исследование особенностей мотивации учебной деятельности подростков с разным уровнем академической успеваемости представляется актуальным, поскольку полученные результаты могут стать ориентирами в работе педагогов и психологов с подростками по повышению их учебной мотивации, в частности при низкой успеваемости.

Изложение основного материала статьи. Мотивация учебной деятельности, как часть мотивационной сферы личности подростка в целом, устанавливает главные образовательные ориентиры, задает приоритетные направления учебной работы [5].

Аналитический обзор психолого-педагогических исследований по изучаемой научной проблеме позволил заключить, что при некоторых различиях во взглядах на содержание феномена учебной мотивации ученые сходятся в понимании его как системного качества, имеющего определенную структуру, выступающего детерминантой учебной деятельности подростка [1; 2; 3; 6].

Стремление к обучению подростков обусловлено множеством факторов – мотивов, выполняющих ряд функций: побуждающую, направляющую, регулирующую [4; 7].

В связи с изменениями содержания и устойчивости учебной деятельности в подростковом возрасте, также изменяется и учебная мотивация: трансформация происходит как во внешних, так и во внутренних мотивах.

Готовность подростка принимать участие в учебных и внеучебных занятиях, разностороннее развитие и обогащение интересов, повышение познавательной активности способствуют стабилизации широких познавательных мотивов. Мотивы самообразования, учебно-познавательные мотивы поддерживают такие возрастные особенности подростка как попытки осознания своей взрослости, стремление выстроить новый взгляд на окружающий мир и свое место в этом мире. Проявление узких социальных мотивов находит отражение в намерениях подростка в самоутвердиться.

В целом, трансформация учебной мотивации подростка проявляется в их повышенной избирательности, узкой направленностью и усиливающейся ориентированности на практическую деятельность.

Многогранность понятия академической успеваемости как образовательного результата, с одной стороны, проявляется в том, что в ней отражаются количественные показатели данного результата, представленные отметками, а с другой стороны – качественные результаты, указывающие на уровень усвоения.

В контексте представляемого исследования мы рассматриваем академическую успеваемость как показатель успешности освоения учащимися образовательной программы, выраженный в средних балльных оценках за определенный период времени знаний, развитие умений и навыков.

Дальнейшие эмпирические данные были получены с помощью опросного метода («Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И.С. Домбровской).

Также при проведении эмпирического этапа исследования перед нами стояла задача анализа академической успеваемости подростков, в ходе которого содержательной единицей выступали четвертные баллы успеваемости каждого учащегося с последующим расчетом среднего арифметического. При анализе оценок выводилось их среднее арифметическое по каждому учащемуся. В результате мы выделили три группы испытуемых на основании величины общего среднего балла академической успеваемости:

- низкая успеваемость: средний балл – 3-3,5;
- средняя успеваемость: средний балл – 3,6-4,4;
- высокая успеваемость: средний балл – 4,5-5.

Наибольшую долю в выборке подростков составила группа со средней академической успеваемостью (43,3%). Подростки данной группы имеют средний балл успеваемости в диапазоне 3,6-4,4, что свидетельствует о достаточном усвоении знаний, умений, навыков по большинству дисциплин, однако по отдельным дисциплинам или темам могут отмечаться трудности.

31,7% выборки подростков показали высокую академическую успеваемость: средний балл в диапазоне 4,5-5, отметки «отлично» и «хорошо» по всем предметам. Подростки данной группы не имеют выраженных трудностей в учебной деятельности, хорошо усваивают содержание образовательной программы.

Низкая академическая успеваемость отмечена у 25% выборки: средний балл в диапазоне 3-3,5, преобладание отметок «удовлетворительно». Подростки данной группы слабо овладевают учебной программой, их учебная деятельность в целом характеризуется низкой эффективностью.

Для подростков с высокими академическими достижениями наиболее выраженными мотивами является учебно-познавательные мотивы (47,4%). В данном случае можно характеризовать данных подростков как имеющих устойчивую ориентацию не только на усвоение прочных знаний, но и на овладение методами их добывания, инициативность при выполнении учебных заданий, навыках самоорганизации.

Существенное место занимают также мотивы самообразования (21,1%), свидетельствующие о стремлении подростков с высокой академической успеваемостью к интеллектуальной автономии. Они могут проявляться в самостоятельной работе с дополнительной литературой, поиске дополнительной информации и планировании индивидуальных траекторий роста.

В группе подростков со средней академической успеваемостью у 30,8% выявлены широкие социальные мотивы. Такие подростки характеризуются ориентацией на общественное признание значимости учебной деятельности, желание учиться «правильно», выполнять долг, тенденцией соблюдать школьные правила, намерениями прикладывать усилия ради получения одобрения.

Подростки, у которых доминируют широкие познавательные мотивы (23,2%) демонстрируют интеллектуальное любопытство, тягу к ярким, интересным фактам или содержательно насыщенному учебному материалу. Мотивы социального сотрудничества (19,2%) указывают на важность для подростков со средней академической успеваемостью коммуникации и сотрудничества в обучении; они готовы работать в группе, хотя признания коллективом. В целом, мотивация подростков со средней успеваемостью строится преимущественно на внешней регуляции и социальной обусловленности образовательного процесса.

Широкие социальные мотивы выявлены у 53,3% подростков с низкой академической успеваемостью. Они прежде всего ориентированы на внешние требования, испытывают желание соответствовать ожиданиям взрослых.

У 20% подростков с низкой академической успеваемостью выявлены широкие познавательные мотивы. Они проявляются в тематическом обусловленном интересе к отдельным темам или заданиям учебных предметов, особенно если они эмоционально окрашены. Полное же отсутствие учебно-познавательных мотивов и мотивов самообразования отражает низкий уровень учебной самостоятельности в сочетании с отсутствием интереса к познавательным методам. Вероятно, это обусловлено неуспешным опытом обучения, сформированным ощущением беспомощности, дефицитом навыков саморегуляции и критическим снижением внутренней мотивации.

В целом, мотивация учебной деятельности в группе подростков с низкой академической успеваемостью чаще носит преимущественно внешний, формальный характер.

Выводы. Итак, в результате проведенного теоретико-эмпирического исследования мы выявили, что содержание мотивации учебной деятельности у подростков с разным уровнем академической успеваемости различается.

Среди особенностей мотивации учебной деятельности подростков с разным уровнем академической успеваемости были выявлены:

- у подростков с высоким уровнем академической успеваемости доминирующими являются познавательные мотивы (84,2%), включая учебно-познавательные (47,4%), широкие познавательные (15,7%) и мотивы самообразования; социальные мотивы представлены в меньшей степени и занимают подчиненное место, что указывает на относительную независимость учебной активности от внешнего одобрения и социальной оценки;

- у подростков со средним уровнем академической успеваемости социальные мотивы (53,8%) преобладают над познавательными (46,2%);

- у подростков с низкой академической успеваемостью характерными являются прежде всего широкие социальные мотивы (53,3%), выражающие стремление быть принятым, не подвести окружающих и выполнять социальные ожидания; познавательные мотивы (широкие познавательные мотивы) в числе доминирующих выявлены лишь у 20% выборки.

Литература:

1. Гордеева, Т.О. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2017. – № 1. – С. 67-87
2. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: автореферат диссертации доктора психологических наук: 19.00.07 / Т.О. Гордеева. – Москва: МГУ, 2013. – 46 с.
3. Гордеева, Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации / Т.О. Гордеева // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 38-53
4. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии: учебное пособие / В.В. Давыдов. – Москва: Академия, 2006. – 222 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2004. – 352 с.
6. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.
7. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебное пособие / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – Москва: Академия, 2008. – 383 с.

Pedagogy

UDC 378

Doctor of Historical Sciences, lecturer Bazhora Anatolie Tudorovich
Zhejiang University of Science and Technology (Hangzhou);
Associate Professor Fan Xiaoqing Zhujiangfanovna
Zhejiang University of Science and Technology (Hangzhou)

STUDENTS' PERCEPTION OF CHINESE HISTORY AND CULTURE COURSES AT ROMANIAN UNIVERSITIES

Annotation. This study offers a general overview of how Romanian university students understand and evaluate the Chinese history and culture courses within their academic curricula. Drawing on empirical data collected through questionnaires administered to students at leading Romanian higher education institutions, the study identifies the main obstacles affecting the learning experience: language barriers, cultural distance, the lack of locally adapted teaching resources, and a predominant reliance on traditional, teacher-centered instructional methods. To capture the full complexity of student perceptions, the research adopted a

methodological framework that integrates statistical instruments – such as Likert scale ratings, Pearson correlations, and Chi-square tests – with thematic analysis of qualitative responses. The results highlight the need to align course content more closely with the academic expectations and cultural realities of the Romanian higher education environment, adopting interactive, student-centered teaching strategies, and enhancing the professional development of academic staff.

Key words: romanian students, perceptions, Chinese history, Chinese culture, student attitudes, cultural understanding, higher education.

Аннотация. Это исследование представляет общий обзор того, как студенты румынских университетов воспринимают и оценивают курсы по истории и культуре Китая, включённые в их учебные программы. Основываясь на эмпирических данных, собранных посредством анкетирования в ведущих вузах Румынии, авторы выявляют ключевые трудности, с которыми сталкиваются учащиеся: языковые барьеры, культурная дистанция, нехватка адаптированных к местному образовательному контексту учебных материалов, а также преобладание традиционных, ориентированных на преподавателя методов обучения. Методологический подход исследования сочетает количественные инструменты – такие как шкала Лайкерта, коэффициенты корреляции Пирсона и критерий хи-квадрат – с качественным тематическим анализом открытых ответов. Результаты подчеркивают необходимость более тесного соответствия содержания курсов академическим ожиданиям и культурным реалиям румынской образовательной среды, внедрения интерактивных и студентоориентированных методов преподавания, а также совершенствования профессиональной подготовки преподавательского состава.

Ключевые слова: румынские студенты, восприятие, история Китая, культура Китая, отношение студентов, культурное понимание, высшее образование.

Introduction. In recent years, there has been a notable expansion of interest across Europe in understanding China's historical development, cultural heritage, and global influence. Romania is no exception to this trend. A growing number of Romanian universities have incorporated courses on Chinese history and culture into their curricula – an academic response to shifting geopolitical landscapes, increasing economic interdependence, and the recognized value of intercultural competence in education.

Engagement with Chinese civilization, however, requires more than surface-level exposure. It calls for a thorough grasp of historical continuities and cultural frameworks that continue to shape contemporary Chinese society. Scholars have noted that effective interaction with modern China often depends on an awareness of deeper cultural codes and historically rooted patterns of behavior [5, P. 41].

For many European students, including those in Romania, the decision to study China is driven not only by intellectual curiosity but also by professional considerations. Knowledge of China's cultural logic can be a considerable asset in international business, diplomacy, or academic research [3, P. 81-89]. At the same time, it is equally important to acknowledge the complexity of China's ongoing transformations – rapid social, technological, and ideological changes that must be understood alongside historical traditions [1, P. 11].

Despite the visible presence of China-focused courses in Romanian academic settings, ensuring their long-term integration and effectiveness remains a substantial challenge. The effort is frequently obstructed by structural limitations, including outdated teaching methods, a shortage of adapted resources, and inconsistencies between students' prior knowledge and course content.

In light of these challenges, this research sets out to explore how Romanian university students experience and evaluate the teaching of Chinese history and culture. Particular attention is paid to the factors that hinder learning, as well as to those that support engagement. The study draws upon student feedback to suggest practical strategies for enhancing curriculum design, instructional practices, and cultural relevance.

The present study is guided by the following objectives:

1. To evaluate the accessibility and relevance of course content related to Chinese history and culture in Romanian higher education institutions;
2. To identify linguistic, cultural, and institutional challenges that may obstruct students' ability to engage meaningfully with the material;
3. To assess the effectiveness of current pedagogical methods and the suitability of available teaching resources;
4. To provide concrete, data-driven recommendations aimed at improving curriculum content, diversifying teaching approaches, and fostering intercultural competence within the classroom.

To explore how Romanian university students perceive and respond to courses on Chinese history and culture, this study employed a mixed-methods research design. The methodological approach integrates both quantitative and qualitative dimensions, allowing for a more nuanced understanding of student experiences.

The primary instrument for data collection was a structured questionnaire, designed to capture measurable patterns of opinion as well as open-ended reflections. The questionnaire was administered between September and November 2024 and distributed through digital platforms including Google Forms and academic Facebook groups. This format ensured efficient outreach and allowed participants to respond at their convenience.

The sample comprised 28 students from four major Romanian universities, all of whom had previously attended or were currently enrolled in courses related to Chinese civilization. While limited in scale, the sample offered meaningful insights due to its diversity across academic fields and institutional settings.

The questionnaire included both closed-ended items, evaluated through a 5-point Likert scale, and open-ended prompts that invited respondents to elaborate on their experiences. Quantitative responses were analyzed using Jamovi Desktop software (version 2.6.44). Statistical tests included Pearson's correlation coefficient, which assessed the strength of linear relationships between educational challenges and agreement levels, as well as the Chi-square (χ^2) test, which tested the significance of associations between variables.

Qualitative data, drawn from the open-ended responses, were examined using thematic coding. This process involved identifying recurring patterns, expressions of sentiment, and contextual nuances that complemented the numerical findings.

Although the study was not reviewed by an institutional ethics committee, all research activities adhered to internationally recognized ethical guidelines. Informed consent was obtained from participants, and data confidentiality was maintained throughout the research process in accordance with the British Educational Research Association's ethical standards [2].

The main content of the article. The analysis of student responses revealed several recurrent challenges that shape the learning experience in Chinese history and culture courses offered in Romanian universities. These include linguistic difficulties, limited access to adapted educational resources, cultural unfamiliarity, and the continued use of traditional pedagogical methods.

Among the most frequently cited obstacles was the difficulty associated with language. Although the courses are generally taught in Romanian, most relevant materials – particularly primary sources, specialized literature, and multimedia content – are available exclusively in Chinese or, less frequently, in English. This creates a substantial access gap for students who do not possess sufficient proficiency in these languages. The complexity of Chinese characters and the tonal nature of the language further

exacerbate the difficulty of engaging with original content. Quantitative analysis confirmed this perception: 94% of respondents either agreed or strongly agreed that language barriers significantly hindered their ability to fully benefit from the courses. The average Likert score for this item was 4.7 out of 5, indicating widespread agreement.

One student described this challenge succinctly:

“Chinese language does not have an alphabet, which makes the learning process considerably more difficult. Memorizing the characters requires patience and perseverance.” [4].

Another frequently mentioned challenge involved the cognitive and emotional distance students experienced when engaging with unfamiliar cultural frameworks. Many participants noted that Chinese patterns of thought, social hierarchies, and value systems diverged significantly from their own, leading to misunderstandings or a sense of alienation. This perception was reflected in an average Likert score of 4.3, with 86% of students acknowledging cultural differences as a barrier to deeper understanding.

One student remarked: “I was surprised by how differently Chinese people think, which made me reconsider my own perspectives”.

Students also expressed concern about the lack of teaching materials tailored to the Romanian academic context. While existing textbooks and scholarly articles provide essential information, many are not adapted to the background knowledge or learning style of Romanian students. The scarcity of Romanian-language materials, combined with minimal use of audiovisual and interactive tools, further limits student engagement. This issue received an average rating of 4.3, with strong support (96%) for the introduction of more accessible and engaging resources such as documentaries and digital platforms.

A point of notable criticism was the dominant use of lecture-based instruction. Although lectures remain a central component of academic teaching, students emphasized the lack of opportunities for active participation, discussion, or experiential learning. This concern was reflected in a lower average score of 3.0, with only 49% of respondents viewing current teaching methods as adequate. In contrast, suggestions for improvement – such as group debates, simulations, and workshop-based formats – received high approval, with an average rating of 4.6.

Lastly, the limited number of instructors with specialized expertise in Chinese studies was seen as a constraint on program quality. Several students reported difficulties accessing individualized support or in-depth guidance due to the small size of academic staff in this field. The average rating for this item was 4.1, reflecting broad acknowledgment of the issue.

To better illustrate the issues discussed, a table was created using the Likert scale model to capture the degree of agreement or disagreement with a series of specific statements. The scale ranges from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) (Table 1).

Table 1

Student Agreement Rates by Survey Item (%)

Issue Category	Strongly Disagree		Somewhat Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
Language Barriers	3		1	2	9	85
Cultural Differences	2		2	10	42	44
Insufficient Resources	1		5	8	40	46
Inadequate Teaching Methods	5		20	26	38	11
Lack of Qualified Faculty	8		3	7	39	43

To assess whether a statistically significant relationship exists between the educational obstacles identified – such as language barriers, cultural differences, or the lack of appropriate teaching resources – and students’ perceived impact on the learning process, a detailed statistical analysis was conducted using Jamovi Desktop software (version 2.6.44).

The analysis was guided by the following hypotheses:

Null hypothesis (H₀): There is no significant linear relationship between the issue under examination and the level of agreement expressed by students.

Alternative hypothesis (H₁): A significant linear relationship exists between the issue under examination and the level of student agreement.

To interpret the Pearson correlation coefficients, the following general guidelines apply:

A coefficient close to +1 indicates a strong positive linear relationship, meaning that the more students agree, the more relevant the issue is perceived to be.

A coefficient near –1 suggests an inverse relationship: as student agreement increases, the perceived importance of the issue decreases.

A coefficient near 0 points to the absence of a meaningful correlation between the two variables.

Table 2

Pearson Correlation Coefficients

Issue Category	Pearson Correlation Coefficient
Language Barriers	0.94
Cultural Differences	0.82
Insufficient Teaching Resources	0.85
Inadequate Teaching Methods	-0.09
Insufficient Number of Instructors	0.73

Based on the data collected and summarized in the table, it is evident that most respondents reported being either “in agreement” or “strongly in agreement” with the statements describing each of the identified challenges. The calculated Pearson correlation coefficients support this trend, as the high values suggest a clear association between students’ negative perceptions of these difficulties and the extent to which they feel their learning process is affected (Table 2).

To further assess the strength of this relationship, the Chi-square test was applied to examine whether a statistically significant association exists between the perceived educational challenges and the levels of agreement expressed by students. This test compares the actual frequencies of responses with those that would be expected if there were no association between the variables. In practical terms, a high Chi-square value combined with a very low p-value (below the conventional threshold of 0.05 – and in this case, consistently below 0.001) indicates a significant relationship between the variables analyzed.

The results of the test revealed consistently high Chi-square values and p-values below 0.001 for all challenges under review. These findings strongly suggest that student perceptions of these difficulties are not random but are instead linked to a meaningful relationship between the presence of educational barriers and the degree of agreement expressed (Table 3).

Table 3

Chi-square test results obtained from the student questionnaire survey

Issue Category	Chi-square Value (χ^2)
Language Barriers	$\chi^2 = 348.16, p < .001$
Cultural Differences	$\chi^2 = 143.68, p < .001$
Insufficient Teaching Resources	$\chi^2 = 155.64, p < .001$
Inadequate Teaching Methods	$\chi^2 = 77.26, p < .001$
Insufficient Instructors	$\chi^2 = 127.32, p < .001$

Consequently, the statistical results validate the initial hypothesis: challenges such as language barriers, cultural differences, the lack of context-appropriate learning resources, and inadequate teaching methods significantly shape students' perceptions. These findings highlight the necessity of integrating such insights into academic planning processes. Concrete measures – such as diversifying instructional materials, updating pedagogical strategies, and expanding the pool of qualified faculty in Chinese studies – could substantially enhance both the quality and effectiveness of courses on Chinese civilization within Romanian universities.

Conclusions. This study set out to examine how students enrolled in Romanian universities perceive courses on Chinese history and culture. While interest in this academic field appears to be on the rise, the findings point to several persistent challenges that affect both student engagement and the overall effectiveness of instruction. The study underscores the need for coherent adjustments at the curricular, methodological, and institutional levels in order to build a more responsive and efficient educational framework.

One of the primary difficulties identified is the language barrier: most students either lack knowledge of the Chinese language or have only limited proficiency. Compounding this issue is the scarcity of high-quality Romanian-language teaching materials, which hinders students' ability to engage thoroughly with the course content. This situation not only limits their autonomy in the learning process but also restricts their capacity for critical engagement with source materials. Addressing this gap calls for the systematic development and adaptation of educational resources tailored to both faculty requirements and student needs.

Beyond linguistic obstacles, cultural differences represent another significant challenge. The historical and philosophical foundations of Chinese civilization often appear distant or difficult to grasp for students, especially in the absence of suitable tools to facilitate intercultural understanding. Merely presenting factual content proves insufficient; courses become truly meaningful when they foster cultural empathy and encourage analytical thinking.

Teaching methods also emerge as a sensitive area. The continued dominance of traditional lecture-based instruction restricts the creation of dynamic and interactive learning environments. Many students expressed a clear preference for participatory approaches – such as seminars, simulations, and the integration of digital tools – that support active engagement and enhance comprehension.

Another important issue is the shortage of faculty members specialized in Chinese studies. In the absence of a sufficient number of qualified instructors, universities face difficulties in expanding and diversifying their academic offerings. Therefore, continuous professional development and international cooperation in this field should be treated as a strategic priority.

Based on these findings, several key recommendations can be outlined:

- Develop teaching materials tailored to the local academic and cultural context;
- Update and diversify pedagogical methods;
- Integrate digital and multimedia resources into the instructional process;
- Strengthen faculty training and professional development.

Implementing these recommendations could substantially improve the quality, relevance, and appeal of Chinese history and culture courses within Romanian higher education institutions.

References:

1. Boram, I. Chinese culture and its impact on modern consumers and commercial real estate markets in China: Structure and case studies / I. Boram, K. Jason, S. Cinna / Regensburg 20th Anniversary Real Estate Exhibition: IREBS International School of Real Estate Business at the University of Regensburg, 2018 – P. 144-167
2. Ethical Guidelines for Educational Research / 4th ed. – London: British Educational Research Association, 2018. – URL: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> (date of access: April 14, 2025)
3. Freudenstein, R. Responding to the challenge: strategic investments of the EU and China in Europe / R. Freudenstein / In the book "Chinese FDI in the EU and the USA" / edited by T. Wenniges and W. Lohman – Singapore: Springer, 2019. – P. 81-89. – URL: https://doi.org/10.1007/978-981-13-6071-8_9 (date of reference: June 28, 2025)
4. Giurgeanu, S. Learning to think like the Chinese – review / S. Giurgeanu // Dilemma of the Veche. – 2020. – No. 861. – October 8-14, 2020 – URL: <https://dilemaveche.ro/sectiune/editoriale-si-opinii/ancheta/sa-inveti-sa-gindesti-ca-un-chinez-ancheta-620220.html> (date of issue: June 27, 2025)
5. Liu, Wei. International mobility of Chinese students: a cultural perspective / Wei Liu // Canadian Journal of Higher Education. – 2016 – No. 4. – P. 41-46

УДК 378:377

кандидат педагогических наук, доцент Басинский Андрей Михайлович
Крымский юридический институт (филиал) федерального государственного
казенного образовательного учреждения высшего образования
«Университет прокуратуры Российской Федерации» (г. Симферополь)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ОРГАНОВ И ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОКУРАТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В работе рассматривается процесс подготовки кадров для прокуратуры Российской Федерации, акцентируется внимание на необходимости систематизации критериев и показателей качества профессионального образования. Автор подчеркивает важность перехода к практикоориентированной парадигме оценки качества образования, которая будет соответствовать современным требованиям и обеспечит высокую конкурентоспособность выпускников. Разработанная модель непрерывного интегрированного профессионального образования предполагает создание открытой педагогической системы, которая охватывает все уровни подготовки кадров и способствует развитию их профессионализма.

Ключевые слова: моделирование, интегрирование, профессиональное образование, органы прокуратуры Российской Федерации.

Annotation. The paper examines the process of training personnel for the Prosecutor's Office of the Russian Federation, focusing on the need to systematize the criteria and indicators of the quality of professional education. The author emphasizes the importance of moving to a practice-oriented paradigm for assessing the quality of education, which will meet modern requirements and ensure high competitiveness of graduates. The developed model of continuous integrated professional education involves the creation of an open pedagogical system that covers all levels of personnel training and promotes the development of their professionalism.

Key words: modeling, integration, professional education, Prosecutor's Office of the Russian Federation.

Введение. Социально-экономические, политические, культурные и иные факторы имеют большое влияние на содержание функций и весь процесс интегрированного профессионального образования и подготовки кадров для органов прокуратуры Российской Федерации в конкретно-исторической системе. Экономика является не только фактором, влияющим на процесс образования, но и его успешное развитие обуславливается образованием. Аналогичная взаимообусловленность характеризует связи профессионального образования с культурой и наукой [3, С. 12].

На основании основополагающих идей и принципов педагогики и обучения, система непрерывного интегрированного профессионального образования и подготовки кадров для органов прокуратуры направлена на выполнение и обеспечение реализации таких функций, как:

- обеспечение преемственности, взаимосвязи, целостности и единства всех элементов образовательного процесса;
- способствование непрерывного и многостороннего развития обучающегося, приобретению им необходимых профессиональных и личностных качеств, ориентация на духовно-нравственные ценности;
- достижение целенаправленности, гибкости и динамичности образовательного процесса и профессиональной подготовки кадров для органов прокуратуры РФ;
- обеспечение создания нормальных условий воспитания и обучения с целью достижения гибкого профессионального мышления;
- обеспечение практикоориентированности фундаментальных знаний, навыков и умений с помощью интеграции всех уровней образовательного процесса;
- модернизация и совершенствование форм и методов обучения на основе фундаментальных закономерностей и знаний педагогической науки;
- повышение деятельного подхода и самостоятельности обучающихся для определения уровня профессионального образования, согласно с их возможностями [1, С. 92].

Изложение основного материала статьи. Процесс формирования и реализации непрерывного интегрированного образования и подготовки кадров для органов прокуратуры представляет собой многокомпонентный и сложный процесс, который выполняет важнейшие функции.

Подобная образовательная система выполняет ряд функций, которые возможно подразделить на две группы: основную и дополнительную. К числу основных функций относятся профессиональная, образовательная, прогнозирующая, развивающая воспитательная, интегративная, личностная и инновационная. Группу дополнительных функций, в свою очередь, составляют социальная, реляционная, регулятивная, аксиологическая, мировоззренческая, экономическая и диагностическая [5, С. 109].

Профессиональная функция направлена на обеспечение формирования и обучающихся профессиональных компетенций, квалификаций, знаний, умений и навыков, а также на возможность приобретения ими новых профессиональных качеств уже в процессе непосредственного осуществления профессиональной деятельности и повышение профессионально-трудовой мобильности при реализации функций и полномочий прокуратуры РФ.

Образовательная функция заключается в формировании у обучающихся мировоззрения, широкого кругозора, общих и специальных знаний о мире, в котором обучающиеся осуществляют свою жизнедеятельность и профессиональную деятельность. В рамках данной функции образовательный процесс направлен на приобретение обучающимися необходимых знаний и понимание основных закономерностей развития мира, экономических процессов в государстве, общества и культуры, а также специальных профессиональных качеств и навыков. Кроме того, в рамках данной функции осуществляется самостоятельная научно-исследовательская деятельность под общим руководством и наставлением педагогов и преподавателей.

В соответствии с этой функции главное назначение и сущность процесса образования и профессиональной подготовки в системе подготовки кадров для органов прокуратуры РФ заключается в том, чтобы:

- вооружить обучающихся необходимыми для качественного выполнения профессиональной деятельности знаниями, умениями и навыками;
- научить пользоваться обучающимися вновь приобретаемыми профессиональными знаниями на практике в процессе непосредственного выполнения своих функциональных обязанностей, повысить их профессиональную мобильность;
- вооружить различными методами и средствами приобретения новых, не изученных ранее, профессиональных знаний и умений;

– обучить применению профессиональных навыков в экстремальных, нестандартных ситуациях, требующих особого мышления и решений;

– расширить общий кругозор, мировоззрение обучающихся как личности [4, С. 107-108].

Осуществление и реализация воспитательной функции происходит путем формирования профессионально значимых, обусловленных и необходимых умений и навыков, а также совокупности общественно значимых жизненных установок, принципов, ориентиров и ценностей, духовно-нравственных представлений о мире и обществе, необходимых в деятельности органов прокуратуры РФ. Этот результат довольно быстро обнаруживается в воспитании обучающегося и успешной учебе будущего профессионала своего дела, в том числе в будущем осуществлении им профессиональной деятельности [2, С. 77].

Воспитательная функция образовательного процесса проявляется в обеспечении:

– сознательного отношения обучающегося к процессу обучения как профессионально-значимого, необходимого и крайне важного направления подготовки прокурора профессионала;

– формирование навыков межличностного общения и сотрудничества, приобретение обучающимся навыков коммуникации;

– формирования способности аргументировано применять возложенные функциональные обязанности, критически мыслить и принимать обоснованные объективные решения.

Развивающая функция представляет собой своеобразный институт чрезвычайной важности, поскольку посредством него происходит всестороннее развитие личности, подготовка обучающегося к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в органах прокуратуры, где важны навыки и умения критически и творчески мыслить, объективно анализировать обстановку и конкретные обстоятельства, что имеет важность для принятия решений. Улучшение состояния здоровья и здоровый образ жизни, в целом, эмоциональная устойчивость, стабильность психики, высокий уровень интеллекта и умственных способностей, умение аналитически и творчески мыслить, развитие индивидуальных способностей – основные ориентиры и направления развития индивида как личности.

В процессе формирования и реализации непрерывного интегрированного профессионального образования и образовательного процесса системы подготовки и профессионального обучения кадров для прокуратуры РФ происходит развитие:

– логического мышления (абстрагирование, конкретизация, сравнение, анализ, обобщение, сопоставление и т.д.);

– памяти (логической, ассоциативной, эмоциональной и т.п.);

– интеллектуальных способностей и умственных навыков (пытливость, гибкость, критичность, креативность, глубина, широта, самостоятельность);

– речевых характеристик и качеств (ясность, точность выражения мысли, грамотность, содержательность, логичность, доказательность);

– познавательного интереса, способностей к познанию и освоению новых знаний и умений.

Таким образом, реализация данной функции в образовательной системе подготовки кадров для органов прокуратуры РФ обеспечивает развитый интеллект индивида, повышение уровня его умственных способностей и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности в органах прокуратуры РФ, создает условия для грамотной организации системы непрерывного интегрированного профессионального образования при подготовке и профессионального обучения кадров для прокуратуры РФ.

Интегративная функция (от лат. Integer – целый) находит свое отражение в приоритетных направлениях реализации образовательного процесса по подготовке кадров для органов прокуратуры РФ, которые включают в себя ориентацию на общественные и общегосударственные интересы и потребности, а не интересы отдельно взятой социальной группы или личности.

Прогнозирующая функция находит свое отражение в формировании планов проведения учебных занятий, а также анализу возможных вариантов развития и совершенствования оптимизации образовательного процесса, что невозможно без оценки и анализа существующих форм, методов и подходов в образовании и педагогике, в целом.

Личностная функция обеспечивает удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей в процессе профессиональной подготовки кадров для прокуратуры РФ, их интересов и увлечений.

В условиях современной реальности, формирования и становления нового класса и общественного этапа развития особое значение приобретает инновационная функция, осуществляемая посредством внедрения и применения на практике технических средств и различных достижений научно-технического прогресса. В рамках реализации инновационной функции, обучающиеся также активно задействуются в научно-исследовательской работе, а образовательный процесс наполняется всевозможными инновационными формами, стандартами и средствами обучения, что создаст почву и надежный фундамент для будущей успешной профессиональной деятельности в органах прокуратуры РФ.

Во вторую группу дополнительных функций системы непрерывного интегрированного профессионального образования подготовки кадров для органов прокуратуры РФ входят не менее значимые функции, реализуемые в процессе профессионального обучения:

– Социальная функция обогащает образовательный процесс и направлена на установление взаимодействия подготовленного прокурорского работника с различными социально-экономическими институтами общества и государства. Результаты реализации данной функции достигаются путем формирования и ознакомления с мировоззренческими установками и ориентирами, общечеловеческими ценностями и идеалами.

В процессе профессионального образования и подготовки кадров для органов прокуратуры РФ важное место отведено реализации реляционной (от лат. Relatio – донесение) функции, которая направлена на освоение обучающимися новых социальных статусов и ролей. В данном случае обучающиеся приобретают важные навыки и подвергаются всесторонней социализации, необходимой для вхождения в мир культуры и общества, что непосредственно влияет на выполнение профессиональных задач, функций и эффективное построение коммуникаций с иными участниками общественных отношений и членами общества.

Выработка и воспитание в обучающихся определенной системы стандартов, правил и образцов поведения достигаются путем осуществления регулятивной функции образовательного процесса (от лат. Regulare – приводить в порядок, давать направление). Реализация данной функции происходит также путем установления социального контроля над членами профессионального сообщества м органов прокуратуры РФ. Установление и соблюдение устоявшихся правил и норм поведения влияет на дальнейшее повышение авторитета органов прокуратуры РФ и доверия населения к будущим прокурорским работникам, что будет обуславливать эффективную профессиональную деятельность по защите прав и свобод граждан.

Аксиологическая функция (от греч. Axios – ценный) обуславливается наличием в любом социальном коллективе или общности совокупности стабильных устоявшихся и поддерживаемыми всеми членами или большинством норм и

ценностей. Реализация аксиологической функции также направлена на установление взаимосвязи в сознании обучающихся между их личностью и общественными стандартами и идеалами.

Мировоззренческая функция непрерывного интегрированного профессионального образования в системе подготовки кадров для органов прокуратуры РФ – это формирование целостного мировоззрения и мироощущения обучающегося, адекватного современным достижениям фундаментальных наук и требованиям общества и государства. Сформированная и устойчивая система мировоззренческих установок и ориентиров является необходимым условием гармоничного развития личности обучающегося и дальнейшей профессиональной деятельности по борьбе с правонарушениями и обеспечению неукоснительного соблюдения закона всеми членами общества.

Профессиональный выпускник образовательных учреждений высшего образования системы подготовки и профессионального обучения кадров для органов прокуратуры РФ, должен быть способен к целеосмысленному и целенаправленному общественному труду и культуросотворчеству, к строительству собственной жизни, среды обитания и общения. Основным условием его жизни и качественного осуществления профессиональной деятельности выступает целостное осознание мира и отдельных сфер общественной жизни, места и роли в нем человека, отношение к самому себе, природе, обществу и культуре [6, С. 902]. Без этого личность не будет способна к мобильности и ориентации в столь сложном в настоящее время мире.

Наиболее активно в настоящее время выражается экономическая функция, получившая широкое распространение в системе непрерывного интегрированного профессионального образования кадров для органов прокуратуры РФ. Реализация данной функции находит свое отражение в деятельности подсобных хозяйств, материально-технических отделов и т.д., которые обеспечивают снабжение и улучшение образовательного процесса. Наиболее важное значение экономическая функция играет в профессиональной подготовке кадров прокуратуры для функционирования и развития различных рынков интеллектуальной собственности и оказания образовательных услуг. Осуществление экономической функции способствует, прежде всего, улучшению образовательного процесса, экономическому росту и улучшению многих показателей, а также повышению качества самого образования и профессиональной подготовки.

Диагностическая функция интегрированного непрерывного профессионального образования системы подготовки кадров для прокуратуры РФ, может быть реализована, если во всех его звеньях будут созданы диагностические консультационные пункты или центры, разработаны и получают широкое распространение, всевозможные диагностические методики, программы и стандарты.

Схема функционально-содержательного блока модели непрерывного интегрированного профессионального образования системы подготовки кадров для прокуратуры РФ представлена на Рисунке 1.

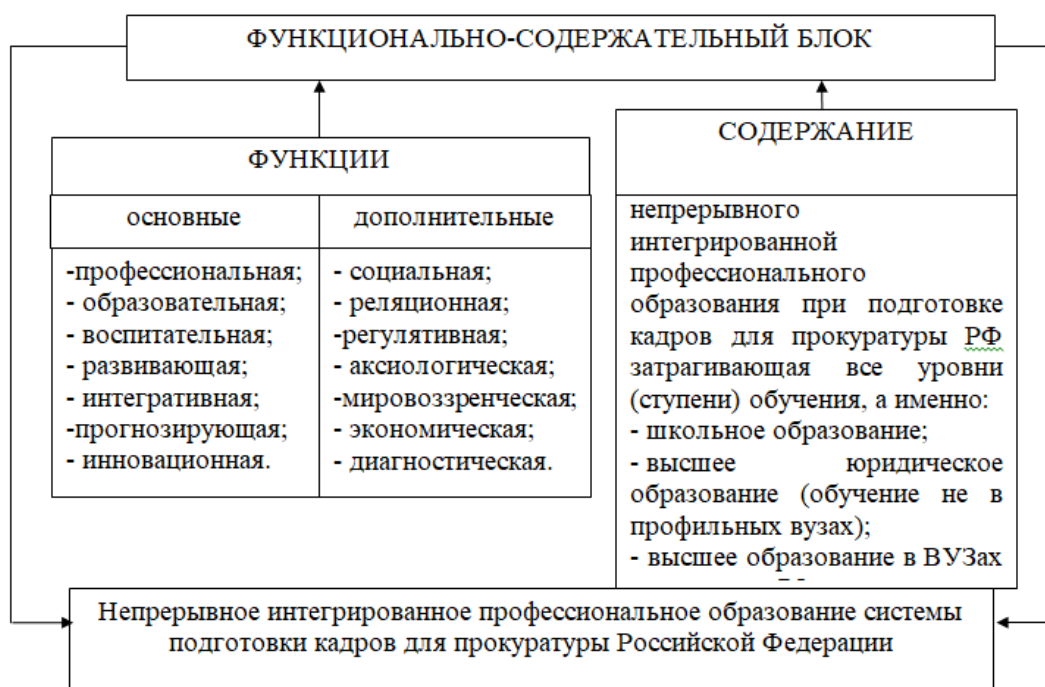


Рисунок 1. Схема функционально-содержательного блока модели непрерывного интегрированного профессионального образования системы подготовки кадров для прокуратуры РФ

Выводы. Учитывая вышеизложенное, справедливо сделать вывод о том, что процесс формирования непрерывного интегрированного профессионального образования в системе подготовки кадров для прокуратуры РФ – многокомпонентный процесс, включающий в себя ряд важных функций, способствующих качественному профессиональному образованию, обучению и подготовке будущих кадров для органов прокуратуры РФ [1, С. 93].

Литература:

1. Басинский, А.М. Интегративное образование в системе подготовки кадров для органов прокуратуры Российской Федерации / А.М. Басинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 92-93
2. Иванова, Е.В. Диагностика и формирование профессионально-личностных качеств у молодых специалистов органов прокуратуры / Е.В. Иванова // Вестник магистратуры. – 2017. – № 9(72). – С. 76-78
3. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластёнина. – Москва: Издат. центр «Академия», 2004. – 368 с.

4. Римская, О.Н. Профессиональное обучение работников прокуратуры в новых условиях / О.Н. Римская, А.В. Кранбихлер // Приволжский научный вестник. – 2013. – № 10(26). – С. 106-109
5. Синицына, Г.П. Изменение профессионально-образовательной среды в условиях отраслевого образовательного кластера / Г.П. Синицына // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. – № 2(3). – С. 108-112
6. Филиппов, Д.Ю. Подготовка кадров для органов и учреждений прокуратуры Российской Федерации / Д.Ю. Филиппов // Молодой ученый. – 2016. – № 9(113). – С. 901-904

Педагогика

УДК 376.545

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Безносюк Екатерина Владимировна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);

обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02

«Психолого-педагогическое образование» Костина Екатерина Сергеевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Раннее выявление детской одаренности и совершенствование инструментария сопровождения одаренных обучающихся в условиях образовательной организации – одна из приоритетных задач государственной политики Российской Федерации в сфере образования. Особое внимание в данном векторе уделяется обеспечению гармоничных условий для социализации одаренных обучающихся, успешность которой оценивается по критериям творческой активности, коммуникационным и лидерским способностям, а также наличию социально-адаптивных умений. Достижение высоких результатов по обеспечению гармоничного развития каждого одаренного ребенка – залог процветания и развития государства. Обеспечение высокого уровня социально-педагогического сопровождения одаренных школьников позволит преодолевать субъективные трудности, возникающие у данной категории школьников на разных возрастных этапах, при прохождении ими классических «кризисов одаренности». Реализация в условиях образовательной организации системного социально-педагогического сопровождения станет детерминантой в достижении гармоничности процесса социализации одаренных школьников, включения их в продуктивные межличностные отношения. Социально-педагогическое сопровождение в данном контексте представляет собой комплексную системную деятельность по оказанию помощи и поддержки одаренным обучающимся, их родителям (законным представителям), а также педагогам, работающим с данной категорией обучающихся. Системность организации социально-педагогического сопровождения выражается в технологии, состоящей из 10 ключевых этапов. Теоретический анализ проблемы одаренности и особенностей организации социально-педагогического сопровождения одаренных школьников позволил определить ключевые критерии оценки эффективности данной деятельности в условиях образовательной организации. Следует отметить, что в основу классификации критериев были положены личностные особенности одаренных школьников, на основании чего в критериальной структуре оценки эффективности социально-педагогического сопровождения был синтезирован эмоционально-личностный, коммуникативно-организаторский и социальный критерий. Мониторинговый анализ результатов социально-педагогического сопровождения на основании эмоционально-личностного, коммуникативно-организаторского и социального критерия позволит своевременно выявлять трудности и вносить содержательные корректировки.

Ключевые слова: одаренность, социально-педагогическое сопровождение, образовательная организация, критерии оценки эффективности социально-педагогического сопровождения.

Annotation. Early detection of giftedness in children and improvement of the tools for supporting gifted students in the educational organization is one of the priority tasks of the state policy of the Russian Federation in the field of education. Particular attention in this vector is paid to ensuring harmonious conditions for the socialization of gifted students, the success of which is assessed by the criteria of creative activity, communication and leadership skills, as well as the presence of socially adaptive skills. Achieving high results in ensuring the harmonious development of each gifted child is the key to the prosperity and development of the state. Ensuring a high level of social and pedagogical support for gifted schoolchildren will help overcome subjective difficulties that this category of schoolchildren encounters at different age stages when they go through classic "giftedness crises". The implementation of systemic social and pedagogical support in the educational organization will become a determinant in achieving a harmonious process of socialization of gifted schoolchildren, including them in productive interpersonal relationships. Social and pedagogical support in this context is a comprehensive systemic activity to provide assistance and support to gifted students, their parents (legal representatives), as well as teachers working with this category of students. The systematic organization of social and pedagogical support is expressed in a technology consisting of 10 key stages. The theoretical analysis of the problem of giftedness and the features of the organization of social and pedagogical support for gifted schoolchildren made it possible to determine the key criteria for assessing the effectiveness of this activity in the context of an educational organization. It should be noted that the classification of criteria was based on the personal characteristics of gifted schoolchildren, on the basis of which the emotional-personal, communicative-organizational and social criterion was synthesized in the criteria structure for assessing the effectiveness of social and pedagogical support. Monitoring analysis of the results of social and pedagogical support based on the emotional-personal, communicative-organizational and social criterion will allow timely identification of difficulties and making meaningful adjustments.

Key words: giftedness, social and pedagogical support, educational organization, criteria for assessing the effectiveness of social and pedagogical support.

Введение. В условиях функционирования постиндустриальных обществ наибольшего успеха будут достигать государства, имеющие квалифицированные кадры в высокотехнологичных отраслях производства. Поэтому проблемы выявления и развития одаренности, творчества, интеллекта выходят на передний план государственной политики, что, в свою очередь, требует обеспечения защиты и содействия развитию одаренных школьников, оказания педагогической поддержки таким ученикам в процессе обучения, помощи в социализации. Президентом Российской Федерации

В.В. Путиным отмечено, что: «Успех России заключается в раскрытии талантов молодого поколения» [5].

Актуальность поиска эффективных направлений и стратегий выявления и сопровождения одаренных обучающихся детерминирована основным законом в сфере образования – «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ), в частности в ст. 77 регламентирована обязанность образовательной организации способствовать «...выявлению и поддержке лиц, проявивших выдающиеся способности, а также оказанию содействия в получении такими лицами образования...» [10].

Особое внимание отдельным векторам по созданию условий и организации сопровождения одаренных обучающихся в условиях образовательной среды с целью благоприятной социализации и гармоничного развития одаренных детей, отводится в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, а также в национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 года [9].

Именно поэтому в условиях образовательной организации приобретает актуальность проблема поиска эффективных направлений социально-педагогического сопровождения одаренных обучающихся.

Среди зарубежных исследователей проблема одаренности рассматривается в научных работах Ф. Баррона, Ф. Гальтона, Дж. Гилфорда, Н. Лейтеса, Э. Торренса. В отечественных исследованиях классиками определения феномена одаренности являются Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.П. Вахтеров, Ю.З. Гильбух, В.Н. Дружинин, А.А. Матюшкин, А.Н. Острогорский, С.С. Фролова, Е.И. Щербанова, В.М. Экземплярский.

Проблеме организации социально-педагогического сопровождения одаренных обучающихся посвящены работы А.А. Архиповой, О.И. Гуренко, Т.Н. Гузиной, И.Н. Грушецкой, А.А. Лосевой, М.И. Рожкова, О.А. Токаревой, М.А. Черкасовой.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития общества возникает необходимость в формировании творческих способностей личности, способной добиваться успехов в своей деятельности. Проблема обучения и воспитания одаренных обучающихся в условиях общеобразовательных организаций за последние два десятилетия приобрела актуальность в научных работах в области психологии, педагогики, социальной педагогики.

Термин «одаренность» связан с понятиями «творческие способности» и «креативность». Дж. Гилфорд рассматривает творчество как «способность к построению разных путей решения проблемы, а также умение реализовывать эти пути» [2, С. 361].

Рассмотрим ретроспективный аспект толкований феномена одаренности среди отечественных исследователей. Так, в диссертационном исследовании А.В. Кулемзиной (2005 г.) приводится точка зрения Ч. Спирмена который считал основным признаком одаренности высокий уровень «умственной энергии, имеющий единую природу и входящий во все виды мыслительной деятельности» [6, С. 38]. В данном определении прослеживается тенденция локализации в определении сущности феномена «одаренность», акцента на процессе мышления.

В 2007 г. в диссертации доктора психологических наук Н.Б. Шумаковой под детской одаренностью понимается «...высокий творческий потенциал...» [12, С. 22]. Как видим, акцент в толковании термина «одаренность» сместился с сугубо оценки высоких достижений в интеллектуальной сфере дифференциацией их в разрезе творческого компонента.

В исследовании В.Н. Ермакова (2024 г.) синтезировано современное понимание феномена одаренности, под которым автор обозначает «...комплекс качеств личности, соответствующих требованиям деятельности и способствующих высокому уровню успеха в ней...» [5, С. 45].

Таким образом, в современном мире одаренность трактуется как сложный феномен, включающий в себя не только высокий уровень интеллектуальных способностей, но и целый спектр личностных качеств, которые только в своей совокупности позволяют достигать значительных результатов в разных сферах деятельности.

Среди академически одаренных детей Л. Ю. Куршина выделяет несколько групп:

- 1) обучающиеся, легко усваивающие любую деятельность, достигающие значительных результатов по всем предметам, то есть имеют широкую обучаемость;
- 2) обучающиеся, имеющие повышенные способности к усвоению знаний в одной или нескольких близких сферах деятельности [7, С. 22].

Опираясь на вышепредставленные исследования нами выделены три уровня социализации одаренных школьников по следующим критериям и показателям:

- 1) творческая активность в учебно-познавательной и учебно-творческой деятельности (оригинальность идей в учебно-познавательной деятельности), навыки построения взаимоотношений с окружением (социальная активность);
- 2) коммуникационные и лидерские (организаторские) способности, неконфликтность во взаимоотношениях с учениками и учителями, организованность, сформированность коммуникативных способностей, добросовестность взаимоотношений с другими, эмпатии);
- 3) наличие социально-адаптивных умений (внутренний адаптационный потенциал личности, умение приспосабливаться к внешним требованиям, учитывать их при реализации собственных способностей).

Таким образом, одаренность является сложным и многоаспектным феноменом, что актуализирует необходимость поиска эффективных направлений организации социально-педагогического сопровождения данной категории школьников в условиях образовательной организации.

Н.Н. Антонова под социально-педагогическим сопровождением понимает: «...процесс, предполагающий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих личностный рост учащегося...» [1, С. 88]. Данное определение логично отражает целевые ориентиры организации социально-педагогического сопровождения одаренных школьников на основании принципов системности и комплексности, а также личностно-ориентированного подхода.

На основании вышеперечисленного можно утверждать, что социально-педагогическое сопровождение, с одной стороны, может быть разновидностью общего социального сопровождения, которое осуществляется социальным педагогом наряду с другими специалистами, а с другой – в случае необходимости и учитывая функциональные обязанности социального педагога образовательной организации, может быть разновидностью профессиональной деятельности социального педагога.

В научной статье Т.Н. Гузиной представлена технология социально-педагогического сопровождения, которая включает в себя следующие этапы:

- 1) планово-стратегический этап – на данном этапе реализуется обоснование ключевых векторов процесса социально-педагогического сопровождения одаренных школьников;
- 2) аналитико-диагностический этап – комплексное исследование субъективных трудностей, имеющих у конкретных субъектов социально-педагогического сопровождения;
- 3) нормативный этап – обозначение условий реализации социально-педагогического сопровождения;
- 4) этап проблематизации – актуализация предмета социально-педагогического сопровождения, разработка алгоритма

реализации основных направлений социально-педагогического сопровождения по преодолению ранее выявленных субъективных трудностей всех субъектов сопровождения;

5) мотивационный этап – формирование мотивационной составляющей включенности всех субъектов в процесс социально-педагогического сопровождения;

6) поисково-вариативный этап – поиск методов и форм реализации социально-педагогического сопровождения с учетом потребностей субъектов социально-педагогического сопровождения;

7) проективный этап – включение самих обучающихся в творческую проектную деятельность;

8) этап практической деятельности – реализация всех запланированных мероприятий в рамках социально-педагогического сопровождения;

9) аналитико-рефлексивный этап – анализ и рефлексия достигнутых в процессе реализации социально-педагогического сопровождения результатов;

10) коррекционный этап – уточнение и корректировка используемых программ в рамках социально-педагогического сопровождения [4, С. 29].

Интересным в исследовании Т.Н. Гущиной в контексте представленной технологии социально-педагогического сопровождения является позиция автора о том, что «...социально-педагогическое сопровождение социально одаренного старшеклассника реализуется на основе стратегии тьюторства...» [4, С. 28]. Данный тезис подчеркивает активную роль самих субъектов социально-педагогического сопровождения в разрешении собственных трудностей, что делает данный процесс продуктивным.

Анализ научных исследований О.П. Аршанской [2] и Ю.Р. Хамедовой [11], посвященных изучению различных аспектов личностных особенностей одаренных обучающихся позволил сформулировать ряд типичных трудностей, с которыми могут сталкиваться специалисты в ходе реализации социально-педагогического сопровождения:

1) непринятие общепринятых, традиционных подходов к разрешению любых ситуаций, в результате чего возникают конфликты с окружающими;

2) повышенная восприимчивость к замечаниям учителей, сверстников, избирательное отношение к учебным предметам;

3) острое переживание одаренными школьниками неприятия их модели поведения, чрезмерное погружение в собственный внутренний мир, низкий уровень общения со сверстниками, конфликты с детьми, которые не разделяют их интересы и т.д.

На основании подробного изучения проблемы одаренности определим критерии оценки эффективности социального-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в условиях образовательной организации:

1) эмоционально-личностный критерий – выражается в преодолении проявлений агрессивности и отсутствия толерантности по отношению к оценке окружающей действительности;

2) коммуникативно-организаторский критерий – проявляется в формировании у одаренных обучающихся коммуникативно-организаторских способностей с целью профилактики негативизма к замечаниям со стороны окружающих;

3) социальный критерий – включение одаренных обучающихся в систему продуктивных межличностных отношений, профилактика низкого социометрического статуса, развитие социального интеллекта [3; 7; 8].

Обозначенные критерии являются важным элементом аналитико-мониторингового этапа реализации социально-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в условиях образовательной организации, позволяющим как определить диагностический инструментарий, соответствующий исследуемым векторам, так и проводить регулярные мониторинговые срезы с целью оценки эффективности деятельности и своевременной корректировки выявленных трудностей и недочетов.

Выводы. Таким образом, социально-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся в условиях образовательной организации представляет собой систему целенаправленной деятельности по созданию благоприятных условий в микросреде, в которой происходит социализация одаренных школьников, осуществление защиты их прав на уникальность. Оценка эффективности социально-педагогического сопровождения одаренных обучающихся может быть осуществлена через три взаимосвязанных критерия: эмоционально-личностный, коммуникативно-организаторский, социальный критерий.

Литература:

1. Антонова, Н.Н. Социально-педагогическое сопровождение талантливых и одаренных детей в системе шахматного образования / Н.Н. Антонова, Л.П. Гуценко // Проблемы шахматного образования: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Ростов-на-Дону, 19 февраля 2024 года. – Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2024. – С. 87-94
2. Аршанская, О.П. Понятие одаренности: экскурс в историю / О.П. Аршанская // Молодой ученый. – 2021. – № 47(389). – С. 361-362
3. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: динамика раскрытия понятия / Д.Б. Богоявленская // Восьмой Российский Философский Конгресс «Философия в полицентричном мире»: сборник научных статей. – Российское Философское Общество. Том. Часть 1. – Москва: Логос, 2020. – С. 908-910
4. Гущина, Т.Н. Социально-педагогическое сопровождение социально одаренного старшеклассника / Т.Н. Гущина // Инновации в образовании. – 2012. – № 1. – С. 27-35
5. Ермиков, В.Н. Одаренность обучающихся: психолого-педагогический аспект / В.Н. Ермиков // Наукосфера. – 2024. – № 7-2. – С. 43-48
6. Кулемзина, А.В. Детская одаренность как предмет педагогического анализа: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.01 / А.В. Кулемзина. – Томск, 2005. – 343 с.
7. Куршина, Л.Ю. Одаренность: современные тенденции определения понятия / Л.Ю. Куршина // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Международной научной конференции, Краснодар, 20-23 февраля 2017 года. – Краснодар: Новация, 2017. – С. 57-61
8. Слепко, Ю.Н. Психология одаренности: от редукции феномена к теории способностей и одаренности / Ю.Н. Слепко // Психология творчества и одаренности: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях, Москва, 15-17 ноября 2021 года / под ред. Д.Б. Богоявленской. – Москва: Ассоциация технических университетов, 2021. – С. 60-64
9. Спицына, О.А. Взаимосвязь интеллекта и показателей речевой одаренности в структуре ранней педагогической одаренности / О.А. Спицына, Ю.М. Едиханова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 5(154). – С. 172-177
10. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 12.06.2024). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.07.2025)

11. Хамедова, Ю.Р. Одаренность и ее виды. Исследование интеллектуальной одаренности / Ю.Р. Хамедова // Интернаука. – 2025. – № 13-3(377). – С. 27-31
12. Шумакова, Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: диссертация доктора психологических наук: 19.00.13 / Н.Б. Шумакова. – Москва, 2007. – 330 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат политических наук, доцент Бекиров Сервер Нариманович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается значение социально-гуманитарных знаний для формирования профессиональной идентичности и социальной позиции студентов. Проведен теоретический анализ современных подходов к пониманию профессиональной идентичности, её связи с личностными ценностями и социальной активностью. Особое внимание уделено роли гуманитарного образования в развитии этических и социальных компетенций будущих специалистов. Обоснована необходимость интеграции социально-гуманитарных дисциплин в образовательный процесс для повышения качества подготовки и адаптации студентов. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования педагогических программ и методик.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, социальная позиция, социально-гуманитарные знания, студенты, педагогическое образование.

Annotation. The article examines the importance of social and humanitarian knowledge for the formation of professional identity and social position of students. A theoretical analysis of modern approaches to understanding professional identity, its connection with personal values and social activity is carried out. Special attention is paid to the role of humanitarian education in the development of ethical and social competencies of future specialists. The necessity of integrating social and humanitarian disciplines into the educational process in order to improve the quality of training and adaptation of students is substantiated. The results of the research can be used to improve teaching programs and techniques.

Key words: professional identity, social position, socio-humanitarian knowledge, students, pedagogical education.

Введение. В современном мире профессиональная подготовка студентов выходит за рамки овладения узкопрофильными знаниями и умениями. Всё более актуальным становится формирование у будущих специалистов целостной профессиональной идентичности и устойчивой социальной позиции, которые обеспечивают успешную адаптацию и эффективное функционирование в условиях динамично меняющегося общества и рынка труда. В этой связи особое значение приобретает роль социально-гуманитарных знаний, способных влиять не только на интеллектуальное развитие обучающихся, но и на становление их личностных и ценностных ориентиров, а также на осознание социальной ответственности и профессиональных норм.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современных образовательных системах наблюдается дефицит комплексного подхода к развитию личности студента, учитывающего не только технические и профессиональные компетенции, но и гуманитарные аспекты профессионального становления. Отсутствие достаточного внимания к социально-гуманитарному компоненту образования снижает эффективность подготовки кадров, способных не только выполнять профессиональные задачи, но и критически осмысливать свою роль в обществе, строить осознанную социальную позицию и принимать ответственность за результаты своей деятельности. Поэтому изучение значения социально-гуманитарных знаний в формировании профессиональной идентичности и социальной позиции студентов приобретает особую научную и практическую важность.

Таким образом, настоящее исследование направлено на углубление понимания значимости социально-гуманитарного компонента в формировании профессиональной идентичности и социальной позиции студентов, что является важным условием повышения качества педагогической подготовки и развития конкурентоспособных, социально ответственных специалистов. Полученные результаты могут стать основой для разработки новых образовательных стратегий и программ, способствующих комплексному развитию личности будущих профессионалов.

Изложение основного материала статьи. Социально-гуманитарные знания занимают важное место в системе высшего образования, поскольку способствуют формированию не только профессиональных компетенций, но и целостной личности студента. По мнению Н.С. Алексеевой, социально-гуманитарное знание выполняет функцию развития профессиональной культуры, влияя на мировоззрение и ценностные ориентиры обучающихся [1, С. 47]. Это позволяет рассматривать гуманитарное образование как фундамент для построения профессиональной идентичности и социальной позиции студентов.

В своих исследованиях Т.И. Воробьева выделяет, что социально-гуманитарные дисциплины играют ключевую роль в развитии навыков критического мышления и коммуникативной компетентности, что является необходимым условием для успешной социализации в профессиональной среде [2, С. 36]. Она подчеркивает, что через освоение гуманитарных знаний студенты формируют способность к рефлексии и осознанию своей социальной роли, что напрямую связано с процессом профессионального становления.

Е.В. Гончарова в работе, посвящённой социальной позиции студентов, отмечает, что гуманитарное образование способствует расширению представлений о социальной ответственности и личной значимости, что помогает будущим специалистам выстраивать собственную социальную позицию в обществе [3, С. 18]. По её мнению, именно комплексное освоение социально-гуманитарных знаний создает условия для формирования у студентов целостного представления о профессиональной деятельности в контексте социальных и этических норм.

Важным аспектом является и то, что, как пишет П.А. Ефремов, социально-гуманитарные дисциплины развивают у студентов не только знания, но и социальное сознание, что способствует формированию нравственных ориентиров и готовности к конструктивному взаимодействию в профессиональной сфере [4, С. 62]. Он указывает на то, что гуманитарное образование позволяет интегрировать теоретические знания с социально-этическими установками, что повышает качество профессиональной подготовки.

В рамках педагогической подготовки М.Л. Климова выделяет различные модели интеграции социально-гуманитарных знаний в образовательный процесс, подчеркивая необходимость междисциплинарного подхода и практико-ориентированных методов обучения [5, С. 74]. По её мнению, именно такая интеграция способствует более глубокой социализации студентов и формированию у них устойчивой профессиональной идентичности.

Социальная позиция студентов как важный компонент их профессионального становления рассматривается В.В. Михайловой. Она отмечает, что освоение социально-гуманитарных знаний оказывает значимое влияние на формирование социальной позиции, что, в свою очередь, усиливает мотивацию и ответственность за будущую профессиональную деятельность [6, С. 43].

Д.Ю. Смирнов в своих работах подчеркивает, что гуманитарное образование способствует формированию ценностных ориентиров, которые являются основой для профессионального самоопределения и успешной интеграции в социальное пространство профессии [7, С. 32]. По его мнению, именно ценностно-смысловой компонент социально-гуманитарных знаний обеспечивает устойчивость профессиональной идентичности в условиях динамично меняющегося общества.

Таким образом, на основе анализа данных исследований можно заключить, что социально-гуманитарные знания являются неотъемлемой частью образовательного процесса, обеспечивая формирование у студентов комплексных личностных и профессиональных качеств. Их роль выходит за рамки передачи фактических сведений и направлена на развитие социальных, этических и культурных компетенций, необходимых для успешного профессионального и личностного становления. Интеграция этих знаний в учебные программы создает условия для формирования у будущих специалистов целостной профессиональной идентичности и активной социальной позиции, что значительно повышает их готовность к профессиональной деятельности и социальной адаптации.

Профессиональная идентичность представляет собой сложное психологическое образование, отражающее интеграцию профессиональных ценностей, норм и самоощущения личности в профессиональной деятельности. По мнению Т.И. Воробьевой, профессиональная идентичность формируется как результат внутреннего согласования личностных и профессиональных смыслов, что особенно актуально для студентов в период их профессионального становления [2, С. 38]. Этот процесс охватывает не только овладение профессиональными знаниями, но и усвоение соответствующих социальных ролей и норм.

Н.С. Алексеева указывает, что формирование профессиональной идентичности зависит от множества факторов, включая содержание образовательных программ, педагогические методы и социально-культурную среду, в которой происходит обучение [1, С. 50]. Особое значение она придает социализации через гуманитарные дисциплины, поскольку они способствуют развитию нравственно-этических ориентаций и формированию профессиональной ответственности. Эти компоненты служат фундаментом для устойчивой профессиональной самоидентификации.

В исследованиях В.В. Михайловой подчеркивается роль эмоционально-ценностного восприятия профессии в становлении профессиональной идентичности студентов. Она отмечает, что именно через осознание значимости профессиональной деятельности и социальных функций будущей профессии формируется мотивация, подкреплённая внутренними убеждениями и ценностями [6, С. 45]. Социально-гуманитарные знания, по её мнению, способствуют развитию этих внутренних ориентиров, обеспечивая глубокое понимание социальной значимости профессии.

Е.В. Гончарова обращает внимание на то, что профессиональная идентичность тесно связана с системой профессиональных ценностей, которые формируются под воздействием образовательного процесса и жизненного опыта. Она подчеркивает, что именно через освоение гуманитарных дисциплин у студентов происходит развитие способности к рефлексии и критическому осмыслению своей роли в профессиональном сообществе [3, С. 20]. Эта рефлексия способствует укреплению устойчивости профессиональной идентичности и готовности к адаптации в меняющихся условиях труда.

П.А. Ефремов рассматривает механизмы формирования профессиональной идентичности с позиций интеграции теоретических и практических знаний, отмечая, что социально-гуманитарные знания создают условия для осмысления профессиональной деятельности в контексте общественных потребностей и этических норм [4, С. 63]. Он подчеркивает, что осознание социальной ответственности является ключевым компонентом идентичности, формируемой в процессе обучения.

М.Л. Климова выделяет важность формирования у студентов профессиональных установок, которые отражают их отношение к профессии и готовы служить ориентиром в профессиональной деятельности. Она отмечает, что социально-гуманитарные дисциплины способствуют развитию таких установок, формируя ценностные основания и социальную ответственность будущих специалистов [5, С. 76]. При этом педагогический процесс должен быть направлен на активизацию личностного смысла профессии через осмысление социального контекста профессиональной деятельности.

Д.Ю. Смирнов подчеркивает, что профессиональная идентичность формируется не только через усвоение знаний и навыков, но и через становление ценностно-смысловой структуры личности. В его работах отмечается, что именно гуманитарное образование способствует формированию устойчивых профессиональных ценностей, обеспечивающих внутреннюю мотивацию и устойчивость к профессиональным стрессам [7, С. 33].

Таким образом, анализ теоретических подходов позволяет сделать вывод, что профессиональная идентичность студентов формируется на пересечении социально-гуманитарных знаний, личностных ценностей и социального опыта. Важнейшую роль в этом процессе играют гуманитарные дисциплины, которые помогают интегрировать профессиональные знания с этическими и социальными аспектами профессии, обеспечивая устойчивость и глубину профессионального самоопределения.

Социальная позиция студента является важным аспектом его профессионального и личностного становления. По мнению Е.В. Гончаровой, социальная позиция отражает осознанное отношение индивида к своему месту в обществе и профессиональной сфере, что формируется под влиянием образовательного и социального контекстов [3, С. 19]. В этом смысле социальная позиция выступает как интегративный компонент, связывающий личностные ценности и социальные нормы.

Н.С. Алексеева отмечает, что социально-гуманитарные знания способствуют развитию у студентов понимания своей социальной роли и ответственности, что в свою очередь укрепляет их социальную позицию [1, С. 49]. Гуманитарное образование раскрывает перед студентами широкий спектр социальных взаимодействий и культурных контекстов, что помогает им выстраивать адекватное восприятие окружающего мира и собственного места в нём.

В работах В.В. Михайловой подчеркивается, что социальная позиция тесно связана с уровнем социальной активности и участием студентов в общественной жизни учебного заведения и вне его [6, С. 44]. Она утверждает, что социально-гуманитарные дисциплины стимулируют развитие навыков критического мышления и социальной ответственности, что способствует формированию активной и осознанной социальной позиции.

П.А. Ефремов выделяет, что социальная позиция является неотъемлемой частью профессионального становления, поскольку определяет уровень взаимодействия будущих специалистов с социальным окружением и восприятие ими общественных ожиданий [4, С. 64]. Социально-гуманитарное образование, по его мнению, предоставляет теоретическую

базу и практические инструменты для осознания социальных норм и ценностей, что важно для успешной профессиональной адаптации.

Т.И. Воробьева в своих исследованиях подчеркивает, что формирование социальной позиции связано с развитием у студентов компетенций, необходимых для социальной коммуникации и межличностного взаимодействия [2, С. 39]. Она утверждает, что гуманитарные знания формируют у студентов понимание социальных ролей и способов эффективного функционирования в различных социальных группах.

М.Л. Климова рассматривает социальную позицию как компонент профессиональной идентичности, который влияет на мотивацию и поведение студентов в профессиональной среде [5, С. 77]. По её мнению, интеграция социально-гуманитарных знаний в учебный процесс способствует формированию социальной ответственности и ориентации на коллективные ценности, что укрепляет социальную позицию.

Д.Ю. Смирнов акцентирует внимание на том, что социальная позиция формируется через осознание студентами своих прав и обязанностей, а также через развитие ценностных ориентиров, что напрямую связано с гуманитарным образованием [7, С. 34]. Он подчеркивает, что именно через социально-гуманитарные знания происходит формирование готовности к активной гражданской позиции и социальному взаимодействию.

Таким образом, социальная позиция студентов представляет собой комплексное образование, формирующееся под влиянием социально-гуманитарных знаний, личного опыта и социальной активности. Освоение гуманитарных дисциплин способствует развитию у студентов социального сознания, ответственности и активного участия в жизни общества, что является важным условием для успешного профессионального становления и социальной адаптации.

Интеграция социально-гуманитарных знаний в образовательный процесс является важным условием формирования у студентов профессиональной идентичности и социальной позиции. По мнению М.Л. Климовой, успешное включение гуманитарного компонента в педагогическую подготовку требует использования междисциплинарных моделей, которые способствуют комплексному освоению знаний и развитию ключевых компетенций [5, С. 75]. Она подчёркивает необходимость использования практико-ориентированных методик, направленных на активизацию познавательной и рефлексивной деятельности студентов.

Н.С. Алексеева в своих работах выделяет, что эффективная интеграция социально-гуманитарных знаний возможна при создании образовательных программ, учитывающих потребности современного рынка труда и особенности личности обучающихся [1, С. 51]. Она предлагает использовать проблемно-диалогические формы обучения, способствующие формированию критического мышления и этического осмысления профессиональной деятельности.

В исследованиях Е.В. Гончаровой приводятся примеры успешных практик внедрения социально-гуманитарных дисциплин в учебные планы вузов, которые способствуют развитию социальной ответственности и профессиональной рефлексии у студентов [3, С. 22]. Она отмечает, что вовлечение студентов в социально значимые проекты и дискуссии повышает их мотивацию и способствует устойчивому усвоению гуманитарных ценностей.

В.В. Михайлова подчёркивает важность применения активных методов обучения, таких как кейс-стади, ролевые игры и групповые дискуссии, которые позволяют студентам не только осваивать теоретические знания, но и практиковать навыки социального взаимодействия и саморефлексии [6, С. 46]. Такой подход способствует формированию устойчивой профессиональной идентичности и активной социальной позиции.

П.А. Ефремов акцентирует внимание на необходимости системного подхода к интеграции гуманитарного компонента, предусматривающего последовательное развитие у студентов ценностных ориентиров и социально-этических норм [4, С. 65]. В его концепции особое место занимает сочетание теоретической подготовки и практических упражнений, направленных на развитие социальной ответственности.

Т.И. Воробьева в своих исследованиях выделяет роль преподавателя как медиатора, который помогает студентам осознавать значимость социально-гуманитарных знаний и связывать их с профессиональной деятельностью [2, С. 40]. Она считает, что именно через диалог и рефлекссию возможно формирование глубокой и осознанной профессиональной идентичности.

Д.Ю. Смирнов предлагает рекомендации по оптимизации учебного процесса, в частности, включение междисциплинарных модулей, использование современных цифровых технологий и интерактивных форматов обучения, что способствует более эффективному усвоению социально-гуманитарных знаний и формированию у студентов социальной ответственности [7, С. 35].

Таким образом, практическая реализация интеграции социально-гуманитарных знаний требует комплексного подхода, включающего развитие учебных программ, использование активных методов обучения и создание условий для рефлексии и социализации студентов. Это обеспечивает формирование не только профессиональных компетенций, но и устойчивой профессиональной идентичности и социальной позиции, что является ключевым условием успешной подготовки будущих специалистов в современных условиях.

Выводы. В результате проведённого теоретического анализа можно сделать несколько ключевых выводов, отражающих значение социально-гуманитарных знаний для формирования профессиональной идентичности и социальной позиции студентов. Во-первых, социально-гуманитарные знания выступают не просто как набор академических дисциплин, а как важнейший фактор, формирующий у студентов целостное понимание своей профессиональной роли и социальной ответственности. Освоение этих знаний способствует развитию нравственно-этических ориентиров, что, по мнению исследователей, является фундаментом устойчивой профессиональной идентичности.

Во-вторых, процесс формирования профессиональной идентичности носит комплексный характер и включает в себя интеграцию личностных ценностей, профессиональных знаний и социального опыта. Социально-гуманитарные дисциплины играют ключевую роль в этом процессе, обеспечивая развитие критического мышления, способности к рефлексии и осознанию значимости будущей профессии в социальном контексте. Это способствует формированию у студентов устойчивой мотивации и внутреннего профессионального самоопределения.

В-третьих, социальная позиция студентов рассматривается как интегративное образование, формирующееся под воздействием гуманитарного образования, социальной активности и личного опыта. Гуманитарные знания позволяют студентам осознать своё место в обществе и профессиональном сообществе, развивают социальное сознание и готовность к активному участию в социальной жизни, что является важным компонентом их профессионального становления.

В-четвёртых, практическая интеграция социально-гуманитарных знаний в образовательный процесс требует применения междисциплинарных моделей и активных методов обучения, таких как кейс-стади, ролевые игры и дискуссии. Такие методы способствуют не только усвоению теоретического материала, но и развитию навыков социального взаимодействия и саморефлексии, что существенно повышает эффективность формирования профессиональной идентичности и социальной позиции студентов.

Наконец, для успешной реализации этих целей необходимо создание образовательных программ, ориентированных на междисциплинарность и практическую направленность, а также подготовка педагогов, способных выступать в роли

медиаторов, поддерживающих процесс осмысления и интеграции социально-гуманитарных знаний. Такой подход обеспечит подготовку специалистов, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и высокой социальной и этической ответственностью, готовых к адаптации и активному участию в жизни общества.

Таким образом, социально-гуманитарные знания играют ключевую роль в формировании профессиональной идентичности и социальной позиции студентов, являясь фундаментом их успешного профессионального и личностного становления в условиях современного общества.

Литература:

1. Алексеева, Н.С. Социально-гуманитарное знание в формировании профессиональной культуры студентов / Н.С. Алексеева // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 4. – С. 45-52
2. Воробьева, Т.И. Психология профессиональной идентичности в высшем образовании / Т.И. Воробьева // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 8, № 2. – С. 34-41
3. Гончарова, Е.В. Формирование социальной позиции студентов в контексте современного образования / Е.В. Гончарова // Образование и общество. – 2021. – № 3. – С. 15-21
4. Ефремов, П.А. Роль гуманитарных дисциплин в развитии социального сознания студентов / П.А. Ефремов // Вопросы гуманитарного знания. – 2018. – № 7. – С. 59-65
5. Климова, М.Л. Модели интеграции социально-гуманитарных знаний в педагогическую подготовку / М.Л. Климова // Высшее образование и наука. – 2022. – № 5. – С. 70-78
6. Михайлова, В.В. Социальная позиция как фактор профессионального становления будущих педагогов / В.В. Михайлова // Современная педагогика. – 2019. – № 6. – С. 40-47
7. Смирнов, Д.Ю. Влияние гуманитарного образования на формирование ценностных ориентиров студентов / Д.Ю. Смирнов // Педагогика и психология образования. – 2021. – Т. 12, № 1. – С. 28-35

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРСЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические основы применения современных образовательных технологий и активных форм организации учебной деятельности в курсе методики преподавания истории. Акцент сделан на необходимости интеграции цифровых инструментов и деятельностного подхода для формирования профессиональных компетенций будущих учителей. Раскрываются особенности использования проблемного, проектного, кейс-метода, а также дискуссионных и игровых форм в сочетании с цифровыми ресурсами. Подчеркивается значимость системного и целенаправленного внедрения инновационных решений в педагогическую практику. Сделан вывод о том, что сочетание технологий и активных методов обучения способствует более глубокой и эффективной профессиональной подготовке студентов.

Ключевые слова: методика преподавания, история, цифровые технологии, активное обучение, педагогическая подготовка.

Annotation. The article discusses the theoretical and methodological foundations of the use of modern educational technologies and active forms of educational activities in the course of teaching history. The emphasis is placed on the need to integrate digital tools and an activity-based approach to form the professional competencies of future teachers. The article reveals the features of using problem-based, project-based, case-based methods, as well as discussion and game forms in combination with digital resources. The importance of systematic and purposeful implementation of innovative solutions in pedagogical practice is emphasized. It is concluded that the combination of technology and active teaching methods contributes to deeper and more effective professional training of students.

Key words: teaching methods, history, digital technologies, active learning, pedagogical training.

Введение. В условиях стремительного развития информационных технологий и перехода общества к цифровой форме существования значительно меняются требования к организации учебного процесса и к профессиональной подготовке педагогических кадров. История как школьный предмет не только выполняет познавательную функцию, но и формирует у учащихся представление о ценностях, нормах, опыте человечества, способствует становлению гражданской идентичности и патриотического сознания. Поэтому преподавание истории в школе должно быть не просто трансляцией фактов и событий, а глубоким и многомерным педагогическим процессом, способствующим развитию критического мышления, способности к анализу, интерпретации и самостоятельным выводам. Это требует от будущих учителей истории высокой методической подготовки, гибкости в выборе форм и методов обучения, а также уверенного владения современными образовательными технологиями.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена необходимостью модернизации методики преподавания истории в условиях цифровой трансформации образования. Прежние педагогические модели, основанные преимущественно на объяснительно-иллюстративной подаче материала, всё чаще уступают место новым формам, предполагающим активное участие обучающихся в учебной деятельности, решение проблемных ситуаций, работу в цифровой среде. При этом важно не просто внедрять цифровые средства обучения, а осмысленно интегрировать их в структуру учебного процесса, делая технологию частью педагогического замысла. В условиях, когда образование ориентировано на развитие универсальных учебных действий, метапредметных компетенций и личностных качеств, применение современных технологий и активных форм обучения становится неотъемлемой составляющей эффективной подготовки будущих учителей.

Современные исследования в области педагогики и методики преподавания истории подчеркивают важность сочетания традиционных и инновационных подходов к обучению. Однако на практике нередко наблюдается разрыв между теоретической подготовкой студентов педагогических вузов и их реальной готовностью к работе в школе. Многие студенты испытывают трудности в организации интерактивных и проектных форм работы, не всегда уверенно используют цифровые ресурсы, не обладают достаточной рефлексией относительно выбора методов обучения. Это указывает на необходимость

пересмотра содержания и структуры курса методики преподавания истории с акцентом на практико-ориентированность, вариативность и интеграцию современных средств обучения.

Изложение основного материала статьи. Методика преподавания истории как научная дисциплина формировалась на протяжении десятилетий, проходя путь от описательных подходов к научно-обоснованной системе подготовки педагогов. Современный этап её развития характеризуется акцентом на личностно ориентированное, деятельностное и компетентностное обучение, что обусловлено изменениями в обществе, в образовательной политике и технологиях обучения.

По мнению Полищук Е.М., методика преподавания истории в современных условиях должна не только передавать знания о прошлом, но и формировать у студентов умение мыслить исторически, критически анализировать источники и строить аргументированные суждения [6, С. 45]. Это требует пересмотра традиционных форм и методов преподавания в пользу активных и технологичных, интегрированных в педагогический процесс.

История как учебный предмет обладает высоким воспитательным и мировоззренческим потенциалом. В работах Ершовой Е.В. подчеркивается, что преподавание истории должно быть ориентировано не только на трансляцию фактов, но и на развитие мышления, способности к осмыслению исторических процессов и явлений, а также формированию гражданской позиции [4, С. 95]. Тем самым методика преподавания истории приобретает междисциплинарный и культурологический характер.

Одним из ключевых понятий в современной методике становится компетентностный подход, нацеленный на развитие у студентов системы профессионально значимых умений и навыков. Как отмечает Балыкина Т.А., преподавание истории в педагогическом вузе должно обеспечивать не только освоение содержания предмета, но и формирование педагогической рефлексии, способности проектировать и реализовывать собственные методические решения [2, С. 47]. Таким образом, курс методики становится не просто учебной дисциплиной, а пространством педагогического моделирования и апробации практик.

Современные требования к подготовке учителя истории обозначены также в исследовании Абрамовой С.П., где акцент сделан на необходимости освоения студентами интерактивных и цифровых инструментов преподавания, обеспечивающих вариативность и индивидуализацию обучения [1, С. 121]. Это определяет важность включения в курс методики практико-ориентированных заданий и проектной деятельности, в том числе с применением ИКТ.

Гаврилова И.Н. в своих исследованиях указывает, что методическая подготовка должна строиться на основе системного подхода, где знание предмета сочетается с владением современными средствами и формами организации учебного процесса. Особое значение придается использованию цифровых образовательных ресурсов, которые позволяют моделировать исторические ситуации, проводить виртуальные экскурсии и формировать навыки анализа исторических данных [3, С. 191].

По словам Кривошеевой М.Н., методика преподавания истории в высшей школе должна строиться на сочетании академического компонента и деятельностного подхода, в основе которого лежит активное включение студентов в учебный процесс через проблемные и диалоговые формы обучения [5, С. 67]. Это, в свою очередь, предполагает развитие у студентов педагогического мышления, способности гибко адаптироваться к условиям современной школы.

Таким образом, современное понимание методики преподавания истории представляет собой комплексный подход, сочетающий научность, практико-ориентированность, технологичность и ценностную направленность. В условиях цифровизации образования и трансформации педагогических практик курс методики выполняет ключевую функцию в подготовке профессионально компетентного, критически мыслящего и методически гибкого учителя истории.

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением инновационных технологий, способствующих повышению эффективности учебного процесса и формированию устойчивой мотивации к обучению. Особенно актуально это становится в контексте методической подготовки будущих учителей истории, где важно не только усвоение предметного материала, но и формирование умений проектировать и реализовывать образовательные практики с использованием современных педагогических средств.

В исследованиях Гавриловой И.Н. подчеркивается, что цифровая трансформация образования требует пересмотра традиционных подходов к преподаванию исторических дисциплин. Она отмечает, что эффективное внедрение цифровых образовательных ресурсов позволяет будущим учителям истории моделировать учебные ситуации, организовывать виртуальные экскурсии и применять мультимедийные формы представления исторического материала, что в совокупности повышает степень вовлеченности студентов в учебный процесс [3, С. 192].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) становятся неотъемлемой частью методической подготовки. По мнению Полищук Е.М., использование электронных образовательных платформ, онлайн-сервисов для создания исторических карт и интерактивных заданий, а также сервисов для проведения тестирования и обратной связи способствует формированию у студентов умений организации учебной деятельности с учетом индивидуальных образовательных потребностей школьников [6, С. 78]. Таким образом, ИКТ выступают не просто вспомогательным инструментом, а полноценным средством реализации педагогических задач.

В работах Абрамовой С.П. отмечается, что современные технологии предоставляют широкие возможности для реализации личностно ориентированного подхода. Применение таких инструментов, как электронные доски, системы управления обучением (LMS), интерактивные тесты и опросы, позволяет варьировать формы подачи материала и учитывать стиль познавательной активности каждого обучающегося [1, С. 122].

Особое внимание уделяется технологиям смешанного и дистанционного обучения. По словам Ершовой Е.В., интеграция очных и онлайн-форм работы открывает дополнительные возможности для самостоятельной деятельности студентов, позволяет гибко распределять учебное время и предоставляет доступ к разнообразным образовательным ресурсам [4, С. 97]. Это особенно важно в условиях подготовки к профессиональной деятельности, где будущие учителя должны быть готовы использовать гибкие модели организации учебного процесса в школе.

По мнению Балыкиной Т.А., современные технологии способствуют активизации мыслительной деятельности студентов. Внедрение интерактивных платформ, сервисов визуализации информации (например, Padlet, Prezi, Canva) и обучающих симуляторов позволяет выстраивать проблемно-ориентированные задания, направленные на формирование аналитических умений, умения аргументировать свою точку зрения и работать с историческими источниками [2, С. 45]. Это способствует развитию критического мышления – ключевой компетенции как студента, так и будущего учителя.

Кривошеева М.Н. отмечает, что использование технологий должно быть органично встроено в методическую структуру курса. Она подчеркивает, что чрезмерная технологизация без педагогической целесообразности может привести к поверхностному усвоению материала и снижению мотивации студентов [5, С. 68]. Поэтому важно не просто использовать технологии, а осмысленно интегрировать их в учебный процесс, обеспечивая дидактическую обоснованность каждого инструмента.

Интеграция цифровых решений в методику преподавания истории требует переосмысления роли преподавателя. Он выступает не только транслятором знаний, но и наставником, модератором, консультантом, организующим образовательную среду, в которой студент осваивает как содержание предмета, так и способы его преподавания. Шаповалова Т.И. указывает, что преподаватель, владеющий современными цифровыми средствами и методиками, становится ключевой фигурой в процессе формирования профессиональной готовности будущего учителя истории [7, С. 116].

Таким образом, современные образовательные технологии открывают новые горизонты в обучении будущих учителей истории. Они способствуют не только усвоению исторических знаний, но и формированию педагогических умений, необходимых для реализации образовательных стандартов и требований современной школы. Успешное применение этих технологий требует педагогической осмысленности, методической подготовки и критического отношения к выбору форм и средств обучения.

Современное образование ориентировано на активное включение обучающихся в учебный процесс, что особенно актуально при подготовке будущих учителей. В этой связи активные формы обучения занимают важное место в курсе методики преподавания истории, поскольку способствуют формированию профессиональных компетенций, развитию педагогического мышления, коммуникативных навыков и способности к рефлексии.

По мнению Кривошеевой М.Н., активные формы обучения позволяют создать образовательную среду, в которой студент не просто усваивает информацию, но становится субъектом познавательной деятельности, способен выдвигать гипотезы, анализировать исторические факты и предлагать собственные педагогические решения [5, С. 66]. Это особенно важно в методической подготовке, где необходимо не только знание содержания истории, но и умение преподнести его школьникам с учетом их возрастных и психологических особенностей.

Одной из эффективных форм активного обучения являются дискуссии, позволяющие студентам формировать и аргументировать собственную точку зрения по историческим вопросам. Ершова Е.В. подчеркивает, что дискуссия как форма организации занятия развивает критическое мышление, учит вести конструктивный диалог, аргументировать свою позицию и уважать мнение другого [4, С. 96]. Кроме того, она способствует осмыслению методических подходов к обучению истории, моделируя реальные педагогические ситуации.

По словам Шаповаловой Т.И., кейс-метод занимает особое место в методике подготовки будущих учителей истории. Он позволяет студентам работать с конкретными педагогическими ситуациями, принимать решения, опираясь на исторические знания и методические принципы, тем самым развивая профессиональное мышление и готовность к самостоятельной работе в школе [7, С. 117]. Кейсы могут быть связаны как с анализом учебных ситуаций, так и с разработкой собственных фрагментов уроков, сценариев внеурочных мероприятий, оценкой учебных достижений школьников.

Исследование Балыкиной Т.А. акцентирует внимание на проблемном обучении как эффективной активной форме, способной формировать у студентов навыки постановки учебных задач, поиска путей их решения, анализа альтернативных подходов [2, С. 48]. Проблемное обучение стимулирует познавательный интерес, развивает самостоятельность и рефлексивные умения – качества, крайне важные для будущего педагога.

Значительное место в подготовке будущих учителей истории занимает проектная и исследовательская деятельность. Гаврилова И.Н. отмечает, что участие студентов в методических проектах, ориентированных на разработку и апробацию исторических уроков, создание цифровых учебных материалов, проведение школьных экскурсий и квестов, способствует освоению методических инструментов и формированию уверенности в собственной педагогической состоятельности [3, С. 193].

Активные формы обучения нередко сочетаются с элементами игровой педагогики. В работах Абрамовой С.П. подчеркивается значение ролевых и деловых игр в методической подготовке. Такие формы позволяют моделировать учебные ситуации, распределять роли между участниками, вырабатывать решения в группах, что приближает учебный процесс к реальной педагогической практике [1, С. 120]. Игровое моделирование не только делает обучение более интересным, но и помогает развить педагогическую интуицию, коммуникативные и организаторские способности.

Полищук Е.М. справедливо указывает, что активные формы должны не просто разнообразить занятия, а обеспечивать системное развитие умений будущего учителя – от постановки целей урока до рефлексии собственной деятельности [6, С. 83]. Активизация студентов должна происходить в контексте решения реальных профессиональных задач, приближая обучение к будущей профессиональной деятельности в школе.

Таким образом, активные формы организации учебной деятельности в курсе методики преподавания истории не только повышают мотивацию студентов, но и способствуют становлению их как педагогов. Они обеспечивают связь между теоретическими знаниями и практикой, развивают важнейшие педагогические компетенции и создают условия для формирования профессиональной идентичности будущего учителя.

Современные условия развития образования требуют неразрывной связи между технологизацией учебного процесса и применением активных методов обучения. В курсе методики преподавания истории это проявляется в необходимости сочетать цифровые инструменты с деятельностным подходом, обеспечивающим формирование педагогических компетенций у будущих учителей.

По мнению Гавриловой И.Н., интеграция современных технологий с активными формами позволяет создавать динамичную образовательную среду, в которой студент осваивает как содержание предмета, так и способы его преподавания с учетом требований цифровой эпохи [3, С. 190]. Это особенно важно в подготовке к работе в современной школе, где учителю необходимо быть готовым использовать как интерактивные платформы, так и методические приемы активизации учеников.

Шаповалова Т.И. указывает, что активные методы, такие как кейс-метод, приобретают дополнительную эффективность при использовании цифровых сервисов – например, Google Docs, Jamboard или онлайн-форумов, где студенты могут совместно анализировать учебные ситуации, разрабатывать методические решения и представлять результаты в цифровом формате [7, С. 118]. Такое сочетание усиливает эффект сотрудничества и моделирует реальные форматы школьной коммуникации.

Балыкина Т.А. подчёркивает, что технологии могут успешно поддерживать проблемное обучение, когда используются как инструменты визуализации, анализа и структурирования исторической информации. Например, карты, инфографика, временные линии, созданные с помощью цифровых средств, становятся неотъемлемой частью учебных проектов и исследовательских заданий [2, С. 47]. Тем самым технологии выполняют не только вспомогательную, но и конструктивную роль в образовательном процессе.

В работах Ершовой Е.В. акцентируется внимание на том, что педагогические технологии должны сочетаться с интерактивными формами взаимодействия между преподавателем и студентами, включая обучающие игры, исторические реконструкции, дебаты. Эти формы, перенесённые в цифровую среду, позволяют моделировать уроки истории с

использованием как классических, так и инновационных подходов [4, С. 98]. Это обеспечивает преемственность между традиционной методикой и её современными трансформациями.

Кривошеева М.Н. подчёркивает значимость системного подхода в интеграции технологий и активных форм. Она отмечает, что без методической подготовки даже самые современные цифровые инструменты могут оставаться внешними по отношению к содержанию обучения. Только осознанное сочетание проблемного подхода, проектной деятельности и цифровых средств способно привести к качественному изменению методической подготовки студентов [5, С. 69].

Абрамова С.П. указывает, что внедрение цифровых инструментов должно происходить параллельно с формированием у студентов умений педагогического проектирования, анализа и рефлексии [1, С. 123]. Применение цифровых образовательных ресурсов в сочетании с деятельностным подходом создаёт условия для осознанного и самостоятельного освоения методики преподавания истории, при этом усиливая мотивационный компонент учебного процесса.

Полищук Е.М. обобщает, что синтез технологий и активных форм в курсе методики позволяет решить сразу несколько задач: повысить интерес студентов, сформировать у них готовность к практической деятельности в условиях цифровизации школы и обеспечить гибкость в использовании различных методических стратегий [6, С. 81]. Такой подход делает процесс подготовки будущих учителей истории более целенаправленным и результативным.

Таким образом, интеграция современных технологий и активных форм организации учебной деятельности становится основой обновлённой методики преподавания истории. Она не только отражает тенденции развития образования, но и обеспечивает подготовку педагогов, способных творчески использовать широкий спектр инструментов и методических решений в своей профессиональной практике.

Выводы. Современное образование предъявляет к учителю новые, более сложные требования, связанные не только с владением предметным содержанием, но и с умением организовывать продуктивную учебную деятельность школьников в условиях цифровой трансформации общества. В этом контексте методика преподавания истории как учебный курс приобретает особое значение, так как именно в рамках данной дисциплины формируется профессиональная готовность будущих учителей истории к осуществлению эффективной, современно организованной педагогической практики.

Рассмотренные в статье теоретические основы методики преподавания истории свидетельствуют о том, что данная область знаний стремительно развивается, впитывая в себя элементы компетентностного, деятельностного и личностно ориентированного подходов. Эти принципы, закреплённые в нормативных и концептуальных документах, формируют новую парадигму подготовки педагогических кадров, ориентированную на развитие у студентов профессиональных компетенций, готовности к самостоятельному проектированию и реализации учебного процесса.

Особое внимание в исследовании уделено анализу современных образовательных технологий, применяемых в преподавании истории. Их использование позволяет существенно повысить качество подготовки студентов, сделать учебный процесс более гибким, интерактивным и ориентированным на личность обучающегося. Электронные ресурсы, мультимедийные средства, интерактивные платформы, цифровые карты и исторические симуляторы открывают широкие возможности для визуализации и осмысления исторического материала, его интеграции в контекст современной культуры и актуальных социальных проблем.

Одновременно с этим активные формы организации учебной деятельности, такие как дискуссии, дебаты, кейс-метод, проблемное обучение, игровые методики и проектная деятельность, обеспечивают не только формирование у студентов конкретных методических навыков, но и развитие критического мышления, способности к рефлексии, творческому подходу к решению профессиональных задач. Активное обучение делает студентов участниками образовательного процесса, формирует устойчивую мотивацию к педагогической деятельности, способствует осознанию ценности учительской профессии и её социальной значимости.

Наиболее перспективным направлением развития методики преподавания истории является интеграция современных технологий с активными формами обучения. Такое сочетание позволяет не просто модернизировать учебный процесс, но и качественно изменить его структуру, повысить степень вовлечённости студентов и эффективности формирования профессиональных компетенций. Важно подчеркнуть, что эффективность этой интеграции зависит не от количества используемых цифровых инструментов, а от педагогической целесообразности их применения, дидактической обоснованности и методической подготовки преподавателя.

На основании анализа литературы и концептуальных подходов можно сделать вывод, что курс методики преподавания истории в условиях цифровизации образования должен строиться как гибкая, вариативная, многокомпонентная система, сочетающая традиционные и инновационные педагогические средства. Он должен быть направлен не только на освоение методических знаний, но и на формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, способности к адаптации в меняющихся образовательных условиях.

Таким образом, внедрение современных технологий и активных форм учебной деятельности в курс методики преподавания истории способствует обновлению содержания педагогического образования, делает процесс подготовки будущих учителей более эффективным, глубоким и практико-ориентированным. Это не только повышает качество подготовки педагогических кадров, но и обеспечивает соответствие образовательного процесса актуальным требованиям общества, культуры и самой школы как социального института.

Завершая анализ, отметим, что дальнейшее совершенствование методики преподавания истории должно опираться на системный, междисциплинарный и инновационный подход. Это позволит готовить учителей, способных не просто передавать знания, но формировать у школьников историческое мышление, гражданскую идентичность, способность к диалогу и критическому осмыслению прошлого и настоящего.

Литература:

1. Абрамова, С.П. Интерактивные методики в преподавании исторических дисциплин в вузе / С.П. Абрамова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2020. – № 3. – С. 118-124
2. Балыкина, Т.А. Технологии развития критического мышления в обучении истории студентов педагогических вузов / Т.А. Балыкина // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 1. – С. 43-49
3. Гаврилова, И.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя истории средствами цифровых образовательных ресурсов / И.Н. Гаврилова // Научный диалог. – 2022. – № 8 (128). – С. 189-195
4. Ершова, Е.В. Инновационные формы и методы в системе преподавания истории: практико-ориентированный подход / Е.В. Ершова // История и педагогика. – 2021. – № 6. – С. 94-99
5. Кривошеева, М.Н. Проблемно-диалоговое обучение как активная форма преподавания гуманитарных дисциплин в вузе / М.Н. Кривошеева // Университетская наука. – 2020. – № 4. – С. 65-71
6. Полищук, Е.М. Методика преподавания истории в условиях цифровой трансформации образования / Е.М. Полищук. – Екатеринбург: Изд-во Уральского педуниверситета, 2023. – 176 с. – ISBN 978-5-4211-0361-0
7. Шаповалова, Т.И. Использование кейс-метода в подготовке будущих учителей истории / Т.И. Шаповалова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 115-120

УДК 378.14

преподаватель кафедры педагогики Бекшаев Илья Алексеевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация. В статье изучаются образовательные возможности и потенциал технологий виртуальной и дополненной реальности. Материалы раскрывают научно-теоретические и практические предпосылки использования иммерсивных технологий в системе образования. Проведен ретроспективный анализ применения технологий виртуальной и дополненной реальности в науке и практике. Установлены основные характеристики рассматриваемых технологий. Также приводится информация о влиянии виртуальной и дополненной реальности на процесс обучения и учения. Раскрывается характер использования технологий виртуальной и дополненной реальности в процессе обучения и воспитания, а в других областях жизнедеятельности современного человека. Приводятся примеры использования технологий виртуальной и дополненной реальности в образовании. По результатам исследования установлено, что технологии виртуальной и дополненной реальности – выступают в качестве инновационной образовательной технологии, а также универсального методического инструмента в процессе обучения различным предметам и дисциплинам вне зависимости от получаемого уровня образования (детский сад – школа – вуз – дополнительное профессиональное образование). Они способствуют интеграции в процесс образования цифровых средств, расширяют границы традиционного обучения, повышают учебную мотивацию, творческое мышление и способности к изучению различных предметов и дисциплин учебного плана. Данные технологии наиболее задействованы в процессе обучения в формате виртуальных образовательных экскурсий, лабораторий и практикумов, симуляторов и тренажеров, виртуальных дополнительных учебных материалов и пособий, голосовых помощников, средств виртуального проектирования, а также виртуальных исторических реконструкций. Материалы статьи адресованы широкому кругу педагогических работников, внедряющим в профессиональную деятельность и использующим в ней инновационные технологии обучения школьников и студентов.

Ключевые слова: виртуальная реальность, иммерсивные технологии, дополненная реальность, образование детей и взрослых, инновационные образовательные технологии, технологии интерактивного обучения.

Annotation. The article studies the educational opportunities and potential of virtual and augmented reality technologies. The materials reveal the scientific, theoretical and practical prerequisites for the use of immersive technologies in the education system. A retrospective analysis of the use of virtual and augmented reality technologies in science and practice is carried out. The main characteristics of the technologies under consideration are established. Information is also provided on the influence of virtual and augmented reality on the learning and teaching process. The nature of the use of virtual and augmented reality technologies in the process of training and education, as well as in other areas of modern human life is revealed. Examples of the use of virtual and augmented reality technologies in education are given. According to the results of the study, it was established that virtual and augmented reality technologies act as an innovative educational technology, as well as a universal methodological tool in the process of teaching various subjects and disciplines, regardless of the level of education received (kindergarten - school - university - additional vocational education). They contribute to the integration of digital tools into the educational process, expand the boundaries of traditional education, increase educational motivation, creative thinking and the ability to study various subjects and disciplines of the curriculum. These technologies are most often used in the learning process in the format of virtual educational excursions, laboratories and workshops, simulators and training devices, virtual additional educational materials and manuals, voice assistants, virtual design tools, as well as virtual historical reconstructions. The materials of the article are addressed to a wide range of teaching staff who implement and use innovative technologies for teaching schoolchildren and students in their professional activities.

Key words: virtual reality, immersive technologies, augmented reality, education of children and adults, innovative educational technologies, interactive learning technologies.

Введение. Сегодня современный образовательный процесс развитых и развивающихся стран во многом ориентирован на использование цифровых образовательных инструментов и ресурсов. Система образования в Российской Федерации также претерпевает серьезные изменения, связанные с процессами информатизации образовательного процесса. Так, сегодня происходит поэтапное внедрение элементов цифровой образовательной среды на всех ступенях образования в России, что законодательно закреплено в нормативно-правовых актах (Государственная программа «Развитие образования») [9].

К наиболее на сегодняшний день востребованным цифровым образовательным ресурсам относятся иммерсивные образовательные технологии. Зачастую – это технологии виртуальной реальности (от англ. virtual reality, или VR), а иногда и технологии дополненной реальности (от англ. augmented reality, или AR).

Изложение основного материала статьи. Технологии виртуальной и дополненной реальности и их использование в процессе обучения имеют основное предназначение – повышение прочности получаемых обучающимися знаний на основе предоставления доступа к изучаемым процессам или явлениям через эффект погруженности, включенности в действие.

Цель данного исследования состоит в выявлении научно-теоретических и практических предпосылок использования технологий виртуальной и дополненной реальности в образовании, в частности – в системе образования Российской Федерации.

Рассмотрение существенных характеристик технологий виртуальной и дополненной реальности целесообразно начать с ретроспективного анализа их применения в науке и практике.

Виртуальная реальность (VR) – это технология проектирования с помощью компьютера и специальных устройств искусственных сред, где 100% объектов являются цифровыми. Погружение в такую искусственную среду осуществляется с помощью VR-очков или шлемов.

Предпосылки развития VR заложены в 30 годы XIX века, когда был английский физик Sir Charles Wheatstone (1802-1875) создал первый прототип VR-очков – стереоскоп [1]. Разработчиком первой системы виртуальной реальности является английский кинематографист Morton Leonard Heilig (1926-1997) [8]. В 1962 г. им была изобретена «Sensorama» – машина, первый пример иммерсивной среды. Первые же прототипы VR-технологий появились еще в 60-х XX века, но наибольший интерес к ним пришелся на последние десятилетия, в том числе и в наши дни.

Основные характеристики VR включают трекинг движений (отслеживание движений пользователя), отображение 3D-графики, объемный звук и управление с помощью контроллеров.

Применение VR-технологий включает такие сферы как игры, образование, медицина, архитектура, обучение пилотированию летательных аппаратов и многое другое.

Дополненная реальность (AR) – это технология, которая добавляет виртуальные объекты или информацию к реальному миру с помощью камеры устройства пользователя (80% цифровых объектов и 20% реальности).

Первые примеры AR можно обнаружить в начале 1990-х годов – это система Virtual Fixtures, разработанная в США. Но технология стала популярной только с развитием мобильных устройств и приложений. Ее разработчиком является американский инженер Louis Barry Rosenberg (род. 1969).

Основные характеристики AR включают: распознавание изображений, трекинг позиции устройства, отображение информации на экране и взаимодействие с реальным миром.

Среди сфер применения AR выделяют игры (например, «Pokemon Go»), навигацию, обучение, рекламу, медицину и другие области.

Таким образом, проведя краткий ретроспективный анализ применения технологий виртуальной и дополненной реальности в науке и практике, можем констатировать, что рассматриваемые технологии являются сравнительно новыми и малоизученными, что придает им большую значимость и актуальность.

Для достижения цели исследования целесообразно следующим шагом рассмотреть особенности влияния VR и AR на образовательный процесс. Технологии виртуальной и дополненной реальности представляют большие возможности для интерактивного обучения: виртуальная и дополненная реальность служат инструментом для создания искусственных сред, объектов или процессов (А.Х. Балкизов, А.В. Свищев) [2].

С их помощью создаются интерактивные тренажеры (лабораторные практикумы), в которых обучающиеся могут проводить эксперименты, исследовать сложные механизмы и процессы, а также обучаться практическим навыкам без вреда для собственного здоровья. Технологии виртуальной и дополненной реальности помогают визуализировать сложные для понимания и воспроизведения абстрактные процессы или явления (И.А. Бекшаев) [3].

Технологии виртуальной и дополненной реальности оказывают помощь в процессе дистанционного обучения: с помощью VR и AR педагог может создавать виртуальные классы с индивидуальными обучающими материалами. С помощью подобной информационной системы пользователь может приобретать новые профессиональные навыки, осуществлять их пробную реализацию на виртуальном оборудовании под наблюдением и с соответствующими комментариями специалистов (Я.С. Ватулин, Л.Ф. Полякова и др.) [7]. Это придает процессу обучения привлекательность со стороны обучающихся, а также добавляет элемент интеграции.

Технологии виртуальной и дополненной реальности целесообразно рассматривать в качестве универсального инструмента для повышения учебной мотивации: подобный вывод сделан на основе результатов исследования, проведенных нами ранее [3].

Данные иммерсивные образовательные технологии предоставляют возможности персонализированного обучения: с помощью VR и AR создаются обучающие материалы и тренажеры, составляющие основу индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Таким образом, рассмотрев особенности влияния VR и AR на образовательный процесс делаем следующее заключение: технологии виртуальной и дополненной реальности способствуют интеграции в процесс образования цифровых средств, расширяя границы традиционного обучения. VR и AR повышают учебную мотивацию, творческое мышление и способности к изучению различных предметов и дисциплин учебного плана.

Необходимое оборудование и материалы для применения рассматриваемых технологий в учебном процессе отображены в виде таблицы 1.

Таблица 1

Оборудование и материалы, необходимые для реализации технологий виртуальной и дополненной реальности

Виртуальная реальность (Virtual reality, или VR)	Дополненная реальность (Augmented reality, или AR)
Общее оборудование и материалы	
Общими как для VR-технологий, так и для AR-технологий считаются контроллеры, датчики движения, а также компьютеры и консоли. Контроллеры: VR и AR обычно включают контроллеры или пульты управления, которые позволяют пользователям взаимодействовать с виртуальным или дополненным окружением. Датчики движения: для более точного отслеживания движений пользователей в VR и AR используются различные датчики, такие как камеры, акселерометры и гироскопы. Компьютеры и консоли: для запуска VR- и AR-приложений часто требуется мощный компьютер или игровая консоль, способные обрабатывать высокие графические требования.	
Специфическое оборудование и материалы	
Специфическим оборудованием для технологий виртуальной реальности считаются VR-очки и VR-шлемы. Некоторые из популярных VR-шлемов включают Oculus Rift, HTC Vive, PlayStation VR и Valve Index.	Дополненная реальность использует специальные AR-очки или устройства, которые добавляют виртуальные элементы к реальному миру. Примеры включают Microsoft HoloLens, Magic Leap и Google Glass. Мобильные устройства: некоторые AR-приложения могут работать на некоторых смартфонах и планшетах, используя встроенные камеры и датчики для создания дополненной реальности.

В завершении выявления научно-теоретических и практических предпосылок использования технологий виртуальной и дополненной реальности целесообразно рассмотреть примеры их использования в образовании, а также в других областях. Для этого была составлена обобщающая схема, охватывающая все приводимые примеры (Рисунок 1).

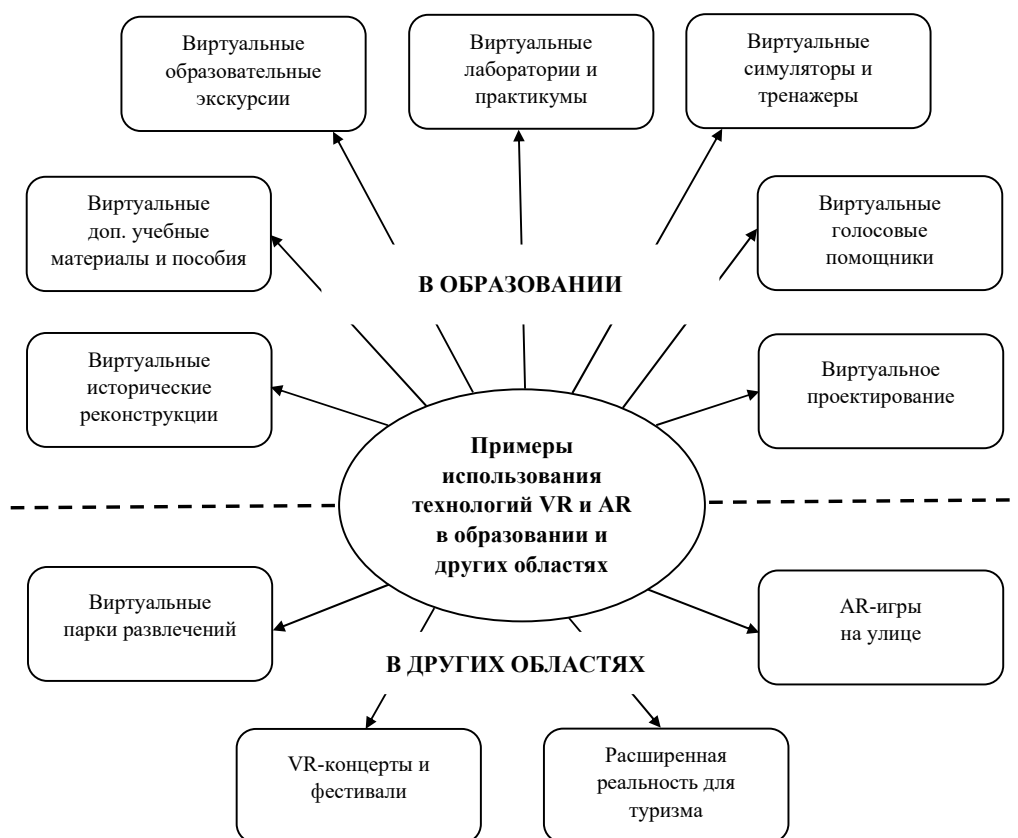


Рисунок 1. Примеры использования технологий виртуальной и дополненной реальности в образовании и других областях

Рассмотрим более подробно примеры использования технологий виртуальной и дополненной реальности в образовании. К ним относятся:

1. Виртуальные образовательные экскурсии: новая, малоизученная форма взаимодействия с обучающимися. С помощью VR и AR ученики могут через эффект присутствия погружаться в историю, культуру и быт разных событий и эпох. Открываются безграничные возможности для путешествий по музеям, заповедникам и историческим местам не только России, но и мира [11]. Наиболее распространенными приложениями для виртуальных экскурсий считаются DiveIn Studio, My360 и Rapoeo.

2. Виртуальные лаборатории и практикумы: с помощью VR и AR обучающиеся могут проводить химические, физические, биологические эксперименты и исследования сложных процессов и явления, не создавая риск для собственного здоровья и окружающей среды.

3. Виртуальные симуляторы и тренажеры: обучающиеся школ и студенты профессиональных образовательных организаций имеют возможность более детально погружаться в особенности профильных предметов и дисциплин в области медицины, образования, инженерии, информатики, юриспруденции, сферы услуг, безопасности жизнедеятельности и др. [4].

4. Виртуальные дополнительные учебные материалы и пособия: VR и AR могут дополнять действующие учебные программы и модули интерактивными материалами, выступать в качестве дополнения к учебным пособиям, учебникам для более эффективного процесса обучения.

5. Виртуальные голосовые помощники: с помощью технологий виртуальной реальности обучающиеся могут практиковаться в изучении иностранных языков. Процесс общения на иностранном языке осуществляется с помощью искусственно созданного персонажа. Это способствует повышению коммуникативных навыков [8].

6. Виртуальное проектирование: VR-технологии позволяют удаленно запустить виртуальные симуляции различных объектов и процессов (удаленная визуализация) на персональном компьютере из любой точки мира на основе среды ARRA (Augmented Reality for Remote Assistance) [5].

7. Виртуальные исторические реконструкции: обучающиеся могут погружаться в виртуальные реконструкции исторических событий или культурных мест и памятников архитектуры, чтобы лучше изучить учебный материал. Использование виртуальной реальности в обучении истории это не просто новый способ передачи знаний, она способствует развитию критического мышления, эмпатии и более глубокому пониманию исторического контекста в современном мире [6].

Примеры использования VR и AR-технологий в других областях включают:

1. Виртуальные парки развлечений: корпорации создают виртуальные миры, где пользователи могут посещать аттракционы, играть в различные игры и общаться с другими участниками.

2. VR-концерты и фестивали: музыкальные и культурные мероприятия могут быть доступны онлайн с помощью виртуальной реальности, позволяя зрителям погрузиться в атмосферу концерта или фестиваля.

3. Расширенная реальность для туризма: приложения AR позволяют туристам получать дополнительную информацию о достопримечательностях, истории города или культуре региона, наведя камеру мобильного устройства на объект.

4. AR-игры на улице: разработчики создают игры, где игроки используют камеру своего смартфона для поиска и взаимодействия с виртуальными объектами, спрятанными в реальном мире.

Выводы. Выявив научно-теоретические и практические предпосылки использования технологий виртуальной и дополненной реальности в образовании, в частности – в системе образования Российской Федерации, приходим к следующим выводам:

1) Технологии виртуальной и дополненной реальности – инновационная образовательная технология, а также универсальный методический инструмент в процессе обучения различным предметам и дисциплинам вне зависимости от получаемого уровня образования (детский сад – школа – вуз – дополнительное профессиональное образование);

2) Технологии виртуальной и дополненной реальности способствуют интеграции в процесс образования цифровых средств, расширяя границы традиционного обучения, повышают учебную мотивацию, творческое мышление и способности к изучению различных предметов и дисциплин учебного плана;

3) Технологии виртуальной и дополненной реальности наиболее задействованы в процессе обучения в формате виртуальных образовательных экскурсий, лабораторий и практикумов, симуляторов и тренажеров, виртуальных дополнительных учебных материалов и пособий, голосовых помощников, средств виртуального проектирования, а также виртуальных исторических реконструкций.

Литература:

1. Ахметгалиева, А.Н. История развития технологий виртуальной реальности / А.Н. Ахметгалиева // Уральский научный вестник. – 2023. – Т. 5. – № 9. – С. 50-57

2. Балкизов, А.Х. Интерактивное обучение с использованием виртуальной реальности / А.Х. Балкизов, А.В. Свищев // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 11-1(98). – С. 69-72. – DOI 10.24412/2500-1000-2024-11-1-69-72

3. Бекшаев, И.А. Инновационные подходы к формированию профессиональных компетенций студентов педагогических направлений подготовки в условиях виртуальной образовательной среды / И.А. Бекшаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 71-74

4. Белозерова, Л.А. Виртуальный симулятор как средство интерактивного обучения студентов педагогического направления подготовки / Л.А. Белозерова, А.П. Шмакова, Н.Ю. Печканова // Управление качеством образования: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию создания кафедры методики преподавания математики УлГПИ, Ульяновск, 08 декабря 2023 года. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2024. – С. 14-17

5. Бикметов, Е.Ю. Применение технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) в проектной деятельности студентов университетов / Е.Ю. Бикметов, М.А. Бронников, Е.В. Кузнецова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 4-1(79). – С. 24-27. – DOI 10.24412/2500-1000-2023-4-1-24-27

6. Быкадоров, К.Д. Изучение истории с помощью виртуальной реальности / К.Д. Быкадоров // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Волгоград, 23 ноября 2023 года. – Чебоксары: Издат. дом «Среда», 2023. – С. 271-272

7. Ватулин, Я.С. Виртуальная реальность в технологиях дистанционного обучения / Я.С. Ватулин, Л.Ф. Полякова, А.С. Афанасенко, М.С. Коровина // Известия Петербургского университета путей сообщения. – 2010. – № 4(25). – С. 301-310

8. Куклина, Т.В. Применение виртуальной реальности в обучении иностранным языкам / Т.В. Куклина // Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии: материалы V Международной очно-заочной научно-практической конференции, Горловка, 04 декабря 2020 года. – Горловка: Горловский институт иностранных языков, 2020. – С. 181-183

9. Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"». от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 26.12.2024). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffe11772942395c6357491e784f/ (дата обращения: 28.07.2025)

10. Суворов, К.А. Системы виртуальной реальности и их применение / К.А. Суворов // Т-Comm: Телекоммуникации и транспорт. – 2013. – Т. 7. – № 9. – С. 140-143

11. Халмухаммедова, Ш.Д. Использование виртуальных экскурсий в условиях цифровизации образовательного процесса школьников / Ш.Д. Халмухаммедова // Академическая публицистика. – 2023. – № 6-1. – С. 458-463

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье проводится краткий анализ развития общественных объединений детей как реальной формы демонстрации их активности и самостоятельности. Определяются значимые особенности детских общественных объединений в общей системе социального развития и воспитания детей, в том числе, дошкольного возраста. Авторы отмечают, что современная политика в дошкольном образовании инициирует совершенствование сферы деятельности детского сообщества как социально важного направления профессиональной деятельности. Обозначают руководящую и регулирующую роль взрослых в создании детского объединения дошкольников. Подчеркивают целесообразность игровых, проектных, исследовательских форм, объединяющих детей и взрослых для достижения единых целей. Рассматривают актуальность внедрения технологии «Дети-волонтеры» как творчески организованной воспитательной практики. Отмечают ее значение как эффективной воспитывающей среды ребенка. Выделяют направления волонтерской работы. В выводах указывается, что волонтерская деятельность с дошкольниками способствует их социокультурному развитию и является значимым средством успешного решения целевых ориентиров в области социальной и воспитательной подготовки. Сформулированы перспективы работы.

Ключевые слова: социальное развитие дошкольника, детские общественные организации, детское сообщество, воспитывающая среда, волонтер, волонтерская деятельность.

Annotation. The article provides a brief analysis of the development of children's public associations as a real form of demonstrating their activity and independence. It defines significant features of children's public associations in the general system of social development and upbringing of children, including preschool age. The authors note that the current policy in preschool education initiates the improvement of the sphere of activity of the children's community as a socially important area of professional activity. They designate the guiding and regulatory role of adults in creating a children's association of preschoolers. They emphasize the expediency of game, project, research forms that unite children and adults to achieve common goals. They consider the relevance of introducing the "Children-volunteers" technology as a creatively organized educational practice. They note its importance as an effective educational environment for the child. They highlight the areas of volunteer work. The conclusions indicate that volunteer activities with preschoolers contribute to their socio-cultural development and are a significant means of successfully achieving target guidelines in the field of social and educational training. The prospects for the work are formulated.

Key words: social development of a preschooler, children's public organizations, a children's community, a cultivating environment, a volunteer, volunteer activity.

Введение. Социальные изменения современного общества меняют поведение личности, что вызывает необходимость поиска технологий, формирующих важные нравственно-этические характеристики у подрастающего поколения. Воспитание социально активной личности и развитие модели социально культурного поведения начинается с ранних лет, что вызвано особенностями ребенка к восприятию и осознанию их значимости для жизни. Поэтому на этапе дошкольного возраста особое значение приобретает формирование социальной активности каждого ребенка в общей системе воспитательной работы. Следовательно, необходимы формы работы, приобщающие детей к реально существующей общественной ситуации, развивающие правильную поведенческую модель и необходимые социальные навыки, способствующие «организации дружественного социума на территории детского сада» [2, С. 18]. Реализация данной задачи возможна в рамках организации волонтерского движения, в процессе деятельности которого добровольно объединяются усилия участников [3; 4].

Цель данной статьи: выделить значимые особенности детских общественных объединений и организации волонтерской деятельности в дошкольном возрасте.

Изложение основного материала статьи. История детских движений начинается в XX веке. Их появление вызвано происходящими социальными и экономическими преобразованиями, что обусловило развитие разных форм активности и ее демонстрации. В основе общественных движений детей находится социальная реальность, которая постоянно меняется и развивается. Эта динамичность развития социальной ситуации формирует определенные воспитательные воздействия, влияя на становление гражданских идеалов и ценностей мировоззрения.

В исследованиях детское движение характеризуется на основе субъективных и объективных черт, что обеспечивает четкость их организации и естественное стремление ребенка к активности, самостоятельности, самопознанию, самореализации. Тем самым происходит развитие мотивационной сферы личности, осознание своих прав и свобод.

Первыми общественными детскими организациями в России считают «скаутские отряды», «потешные отряды», «ученические кружки». Они отличались своей целевой направленностью, характером осуществляемой деятельности, возрастом участников [2]. Особую роль имело общественно-политическое движение пионеров в рамках пионерской организации, которое берет свое начало в 1922 г. Важно отметить, что ценность отечественного детского движения состоит в специально организованном пространстве жизни детей. Решая разноплановые задачи с учетом направления работы, каждый участник такого движения имел возможность утвердиться в ее значимости, реализовать себя в тех видах деятельности, к которым более приспособлен.

Современная образовательная политика инициирует совершенствование сферы деятельности детских общественных организаций. Не является исключением и дошкольное образование. Развитие детского сообщества на данном возрастном этапе является социально важным направлением профессиональной деятельности педагогов и родителей.

Учитывая особенности дошкольников, детские объединения имеют свою специфику: не являются полностью самостоятельными, самоуправляемыми и могут формироваться ситуативно, по личным привязанностям и интересам. Поэтому руководящая и регулирующая роль в создании детского объединения отводится педагогу, который выступает как наставник и помощник предстоящей работы. Причем важно, чтобы педагог отбирал такие способы организации детского коллектива, которые вызывают у детей стремление сплотиться, выполнить работу общими усилиями. Учитывая требования к современной организации воспитательно-образовательного процесса, целесообразны игровые, проектные, исследовательские формы, объединяющие детей и взрослых для достижения единых целей. Например, разрабатывая содержание волонтерской деятельности как «образовательное событие», педагог может в совокупности объединить события, раскрывая их содержание в исторической ретроспективе и обозначая перспективную линию [5]. Поскольку работа волонтера сопряжена с эмоциональным откликом на конкретную ситуацию, проведение интересных, познавательных насыщенных событийных дел должно стать для ребенка действительно значимым и личностно ценным. Совместно проживая ситуацию, ребенок становится ее полноправным участником, взаимодействуя с другими детьми и взрослыми.

Достаточно хорошо в практике дошкольного образования зарекомендовала себя технология «Дети-волонтеры» [1]. Ее реализация формирует у детей понимание «Кто такой волонтер?», «Что такое бескорыстная помощь?», «Что означают ценности добра и милосердия?» и др. Понимание этих ценностных смыслов становится основой воспитания нравственной убежденности в необходимости оказания помощи тому, соответствующих современным вызовам. Участвуя в волонтерской работе, ребенок приобщается к гуманистическим ценностям, приобретает опыт созидательного труда, социокультурных взаимоотношений, учится проявлять социальную ответственность и инициативу, становится более уверенным в процессе разных видов деятельности. Подчеркнем, что волонтерская работа максимально направлена на такой значимый аспект воспитательной и социальной работы, как участие ребенка в жизни общества, что соответствует реализации принципа «социальное служение» и обеспечивает нравственно-правовую основу его деятельности. Создавая волонтерский (добровольный) отряд дошкольников, педагог значительно расширяет и обогащает реализацию своих воспитательных функций, актуализируя процессы социализации ребенка.

Волонтерская деятельность может стать эффективной воспитывающей средой, в которой каждый ребенок имеет возможность для самореализации своих гражданских прав, развития самодисциплины, формирования социальных навыков, умений правильно вести себя в различных общественных ситуациях. Основой воспитывающей среды в рассматриваемом контексте является система проектируемого окружения (предметно-пространственного, поведенческого, событийного, информационного, культурного), которое содействует личностно-социальному становлению ребенка, развитию индивидуальных поведенческих моделей, установлению стилевых форм взаимоотношений (Н.Е. Щуркова). Среда, в которой действует ребенок-волонтер, одновременно и объединяет всех участников общностью целей, задач, способов деятельности, и оказывает активное взаимовлияние друг на друга. Успешность свободного саморазвития личности ребенка

обусловлена его способностью к использованию тех возможностей, которые имеются или специально создаются в конкретном окружении.

Содержательно волонтерская работа с дошкольниками основывается на концептуальных направлениях и ориентирована на разные виды деятельности (Рисунок 1).

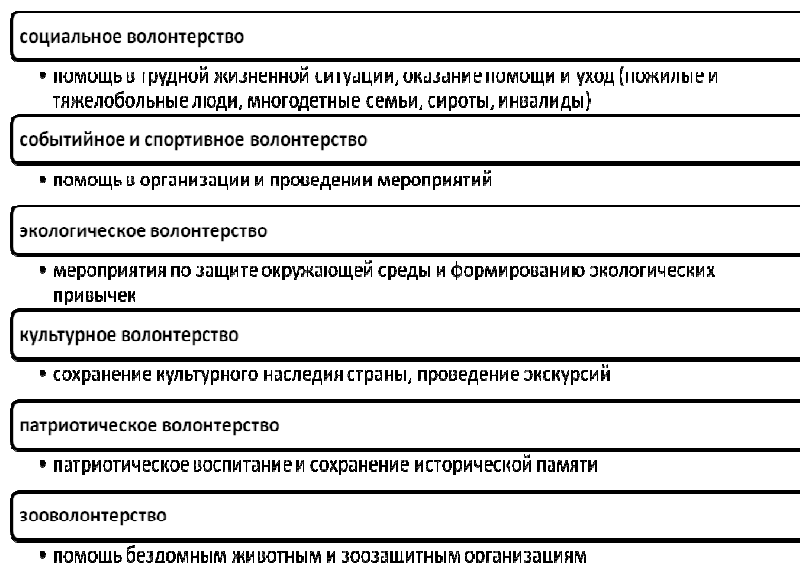


Рисунок 1. Направления волонтерской деятельности в России

Можно выделить волонтерские направления, наиболее часто применяемые в начальной школе: информационные, организационные, экологические, досуговые, благотворительные, др. Так, благотворительная деятельность может осуществляться в формате оказания помощи по ремонту книг для библиотеки, изготовлению подарков разным категориям нуждающихся, участию в оформлении музейных экспозиций и др. Практически все указанные направления в разной степени находят свое отражение в деятельности с детьми дошкольного возраста. Причем дошкольное учреждение самостоятельно выбирает область волонтерской деятельности. Это определяется приоритетами и решаемыми задачами, периодом запланированной работы, ее участниками и имеющимися возможностями.

Учитывая разноплановость детских интересов, склонностей, личностных характеристик и предпочтений, а также возможности каждого участника в достижении общего результата логично формировать разные волонтерские отряды, которые реализуют собственные цели и содержание. В процессе выполнения различных видов работ ребенок может выполнять вариативные роли: «важного помощника», «организатора», «наставника малышей», др. Особое значение следует обратить на ответственное и добросовестное выполнение обязанностей [3, С. 162].

В настоящее время дошкольники активно привлекаются к участию в различных акциях. Однако волонтерское движение – это не просто одноразовая социальная акция. Его специфика состоит в особом образе организованном и постоянном разновозрастном взаимодействии ее участников (с младшими дошкольниками, отдельными группами населения, др.) с целью оказания конкретной помощи. Следовательно, деятельность волонтеров – это форма непрерывной командной работы, в которой общий результат зависит от качества работы каждого участника.

Успешность волонтерской работы детей во многом определяется тем, участвуют ли в ней родители. Поэтому важно обеспечить их активное вовлечение в данный вид совместной деятельности. И для ребенка, и для родителей это имеет особое воспитательное значение, поскольку осуществляется конструктивное и согласованное взаимодействие и взаимовлияние в процессе совместной работы. У каждого участника формируется индивидуальный социальный опыт, стремление проявить лучшие качества и характеристики.

Таким образом, организация волонтерской работы в дошкольном учреждении имеет различные эффекты. Социальный эффект проявляется в единении и во взаимовлиянии участников волонтерского отряда и тех, кому оказывается адресная помощь. Дети-волонтеры наглядно видят и понимают важность той помощи, которую они оказали, что усиливает чувство удовлетворения и мотивацию на совершение добрых дел.

Выводы. Вышеизложенное свидетельствует, что волонтерская деятельность, организуемая с дошкольного периода, способствует социокультурному развитию ребенка и является значимым средством успешного решения целевых ориентиров в области социальной и воспитательной подготовки. Участие детей в волонтерской работе развивает у них первый общественно значимый опыт. Активно взаимодействуя, дети выступают в роли инициатора дел, их организатора и исполнителя.

Волонтерская деятельность, являясь социально ориентированной, обеспечивает реализацию принципа открытости дошкольного образования, а технология «Дети-волонтеры» становится творчески организованной воспитательной практикой, объединяющей усилия ее участников. В условиях воспитательной среды волонтерство наполняет жизнедеятельность каждого его участника новыми общекультурными и социально-нравственными смыслами (контекстами), актуализируя социально-значимые ценности и мотивы.

Разработка и реализации волонтерских программ для дошкольников имеет свои особенности, обусловленные их психофизиологическими характеристиками. Однако нельзя не учитывать, что дети этого возраста стремятся к максимальной самостоятельности, способны проявлять сострадание, отзывчивость, ответственно относиться к порученной работе. Поэтому для дошкольника «стать волонтером» всегда почетно и значимо.

Изучение сущностных основ волонтерского движения позволяет обозначить перспективу работы:

– выявление степени готовности педагогов, родителей и детей к работе в качестве волонтера и разработка обучающей программы;

– создание условий, повышающих практический опыт реализации социально-воспитательной значимой деятельности, «развитие гибких навыков у будущих педагогов» с целью совершенствования способностей в области эффективной коммуникации, создания позитивного настроения в коллективе, обеспечения всестороннего развития личностных качеств обучающихся [6].

Литература:

1. Гришаева, Н.П. Современные технологии социализации дошкольников: «дети-волонтеры» и «социальные акции» / Н.П. Гришаева, Л.М. Струкова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2018. – № 5. – С. 29-32
2. Детское движение и волонтерство: история и современность: учебное пособие / авт.-сост. Е.Ю. Рогачева, Н.В. Долганова // Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2023. – 200 с.
3. Казначеева, С.Н. Волонтерское движение как воспитательный ресурс профессиональной подготовки обучающихся педагогического университета / С.Н. Казначеева, И.Б. Бичева, Д.А. Казначеев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70(1). – С. 159-163
4. Куланина, И.Н. Детское волонтерское движение как средство воспитания духовно-нравственных качеств личности / И.Н. Куланина, Е.Ю. Зайцева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2019. – № 6. – С. 84-94
5. Образовательное событие как современная технология образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева, Е.Г. Данилова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – 54 с. – DOI 10.17513/spno.31175
6. Савченков, А.В. Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2(43). – DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-2-5

Педагогика

УДК 371

магистр педагогических наук, аспирант **Богдан Виктор Валерьевич**

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается модель формирования учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа на основе применения информационно-образовательных ресурсов. Модель состоит из концептуально-целевого, технологического, учебно-методического и оценочно-критериального блоков. В статье делается вывод о том, что практическая реализация модели предполагает вовлечение учащихся в самостоятельную деятельность, развитие мотивации через объяснение значимости образования и оценку развития самоорганизации с помощью диагностического комплекса. Критериями оценки эффективности модели являются деятельностный, когнитивный и мотивационный компоненты. Предполагается, что внедрение модели в образовательный процесс колледжа позволит достичь высокого уровня сформированности учебной самоорганизации у учащихся педагогических специальностей, развитию их личностных качеств.

Ключевые слова: учебная самоорганизация, обучающиеся педагогических специальностей, модель формирования учебной самоорганизации, информационно-образовательные ресурсы, педагогический колледж.

Annotation. This article examines the model of formation of educational self-organization of students of pedagogical specialties of the college based on the use of information and educational resources. The model consists of conceptual-target, technological, educational and methodological, and evaluative-criteria blocks. The article concludes that the practical implementation of the model involves involving students in independent activities, developing motivation through explaining the importance of education and evaluating the development of self-organization using a diagnostic complex. The criteria for evaluating the effectiveness of the model are the activity, cognitive and motivational components. It is assumed that the introduction of the model into the educational process of the college will allow to achieve a high level of formation of educational self-organization among students of pedagogical specialties, the development of their personal qualities.

Key words: educational self-organization, students of pedagogical specialties, model of formation of educational self-organization, information and educational resources, pedagogical college.

Введение. В настоящее время растет значимость развития навыков самоорганизации обучающихся колледжа, в первую очередь педагогических специальностей. В эпоху информационного прогресса, обогащенного Интернетом, необходимо уметь правильно отбирать, критически оценивать и эффективно использовать информацию. Способность самостоятельно планировать и достигать поставленных целей является неотъемлемым навыком для специалиста в любой сфере деятельности.

В свете перспективных изменений в системе образования акцент смещается на развитие универсальных компетенций, способных адаптировать профессиональную деятельность к вызовам современного мира. Современные тенденции диктуют новые требования к содержанию и методике подготовки учащихся педагогических специальностей колледжа в современной среде, где важно умение гибко реагировать на изменения и эффективно адаптироваться к новым условиям. Это подчеркивает необходимость поиска новых подходов обучения, направленных на развитие саморазвития учащихся, способных самостоятельно строить учебный процесс, устанавливать цели, планировать и корректировать свою деятельность, обладая навыками самоорганизации [8].

В условиях современного образовательного пространства, где информационные потоки неуклонно растут, а требования к выпускникам становятся все более высокими, формирование учебной самоорганизации у будущих педагогов приобретает особую актуальность. Информационные ресурсы в новой образовательной парадигме выступают как средства связи, агрегации информации и передачи данных. Большинство существующих исследований в области информатизации образования сфокусированы на технических и технологических его аспектах. Развитие навыков самоорганизации, планирования, цифровых навыков у обучающихся отходят на второй план.

Проведенные исследования по вопросам учебной самоорганизации учащихся привело к разнообразным формулировкам данного понятия. Одни авторы М.В. Галкина, В.П. Горюнка, А.А. Иванова определяют самоорганизацию как процесс упорядоченной, сознательной организации учебного труда учащихся, направляемого целями и ценностями

профессионального развития в образовательном процессе [3; 4; 7]. Другие С.С. Котова, Н.В. Леонова, И.С. Якиманская утверждают, что учебная самоорганизация представляет собой комплекс личностных структур сознания, способствующих самоанализу, самоконтролю, саморегуляции и другим качествам [10; 11; 13]. Есть авторы, которые подчеркивают организованность, динамичность и интегративное единство комплексов умений в рамках учебной самоорганизации [16; 17]. Все они выделяют значимость самоуправления и саморегулирования в учебной деятельности учащихся, осуществляемых через интеллектуальные операции и целенаправленный процесс самоорганизации. Данное определение подчеркивает, что учебная самоорганизация является регулятивным универсальным учебным умением, которое осуществляется через выполнение регулятивных универсальных учебных действий, направленных на рефлексивную организацию учебной деятельности.

Таким образом, учебная самоорганизация сравнивается с учебным умением, что приводит к саморазвитию. Она также представляет собой способность субъектов учения формулировать цель и определять способы ее достижения, основываясь на различных умениях планирования, моделирования, организации, контроля и самоконтроля. В целом, учебная самоорганизация означает способность молодых людей самостоятельно решать проблемы, адаптироваться к изменяющимся условиям и участвовать в самоуправлении.

В результате теоретических поисков, мы выявили понимание рассматриваемой дефиниции следующим образом. Учебная самоорганизация обучающихся педагогических специальностей колледжа представляет собой совокупность умственных действий, ориентированных на выполнение профессионально-значимой педагогической учебной работы, осуществляемую посредством интеллектуальных операций. В нашем исследовании мы выделяем компоненты учебной самоорганизации обучающихся педагогической специальности колледжа: целевой, мотивационный, деятельностный, рефлексивный, каждый из которого имеет свой смысл.

Целевой компонент учебной самоорганизации – это осознание и конкретизация цели учебной деятельности, на основе чего и осуществляется самоорганизация учебной деятельности, прогнозируются ее результаты. Мотивационный компонент подразумевает анализ состояния учебной деятельности и условий ее осуществления, текущие результаты. Деятельностный компонент учебной самоорганизации включает осуществление учебной деятельности, при постоянном контроле субъекта учения за ее ходом и результатами. Рефлексивный – оценка проделанной работы, выводы о ее результатах. Критерием оценки эффективности учебной деятельности здесь служит рефлексивная позиция учащегося, его отношение к учебе.

Изложение основного материала статьи. Для формирования учебной самоорганизации учащихся педагогических специальностей колледжа необходимо разработать педагогическую модель. Е.А. Касприк подчеркивает необходимость создания информационно-методических моделей образовательного процесса для эффективного внедрения новых образовательных стандартов, что также акцентирует актуальность использования информационных образовательных ресурсов для повышения качества образования [9, С. 31-34]. М.В. Галкина отмечает ключевую роль самоконтроля и самоорганизации в личностно-профессиональном становлении обучающихся. По ее мнению, «формирование этих навыков способствует более эффективному освоению учебного материала, развитию самостоятельности и ответственности, что особенно важно для будущих педагогов» [3, С. 287]. Следовательно, ключевой фактор эффективности образовательного процесса, особенно при использовании информационно-образовательных ресурсов, заключается в способности обучающихся педагогических специальностей к самостоятельной работе, учебной самоорганизации и развитию личности. Именно это является основой нашего исследования, которое фокусируется на процессе формирования учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа с применением информационно-образовательных ресурсов. Сконструированная нами модель направлена на развитие этого ключевого навыка для эффективного управления учебной деятельностью и достижения высоких результатов.

В науке моделирование относится к методу познания, позволяющему изучить, построить и применить модель, опираясь на теорию аналогий. В соответствии с данной теорией и, на основании предполагаемого подобия, делается вывод, что обнаруженные при моделировании свойства присущи оригинальному объекту или явлению. Научная модель – это идеальная (мысленная) или материальная система, способная так замещать предмет исследования, что возможно получение и выражение нового знания об этом предмете, его параметрах, функциях и прочем. Построение педагогических моделей и моделирование описаны в работах А.Н. Дахина [5], Е.Н. Землянской [6], В.М. Монахова [14], В.А. Штоффа [19] и других ученых. Модель формирования учебной самоорганизации по Штоффу [19] направлена на развитие у учащихся навыков, необходимых для успешного обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Она способствует формированию критического мышления, самостоятельности и ответственности, что является важным для адаптации в современном обществе.

На основе изученного теоретического знания нами была разработана модель формирования учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа на основе применения информационно-образовательных ресурсов, которая включает концептуально-целевой, технологический, учебно-методический, оценочно-критериальный блоки (Рисунок 1).

Целью данной педагогической модели является формирование учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа на основе применения информационно-образовательных ресурсов.

Концептуально-целевой блок модели формирования учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа, основанный на применении информационно-образовательных ресурсов, определяет цель, методологические подходы и принципы рассматриваемого процесса. Целью является: формирование учебной самоорганизации у данной категории учащихся, используя возможности информационно-образовательной среды. Методологическую основу модели составляют системный личностный, деятельностный и коммуникативный подходы и ряд педагогических принципов, таких как: интеграции, целостности и вариативности, сознательности и активности, учета типа восприятия и переработки информации [6]. Считаем необходимым рассмотреть методологические подходы и принципы.

Системный подход рассматривает формирование учебной самоорганизации как непрерывный, динамичный процесс, включающий последовательные этапы, каждый из которых имеет свои задачи и особенности. Этот подход перекликается с идеями Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, где обучение и развитие происходят в процессе деятельности [2].

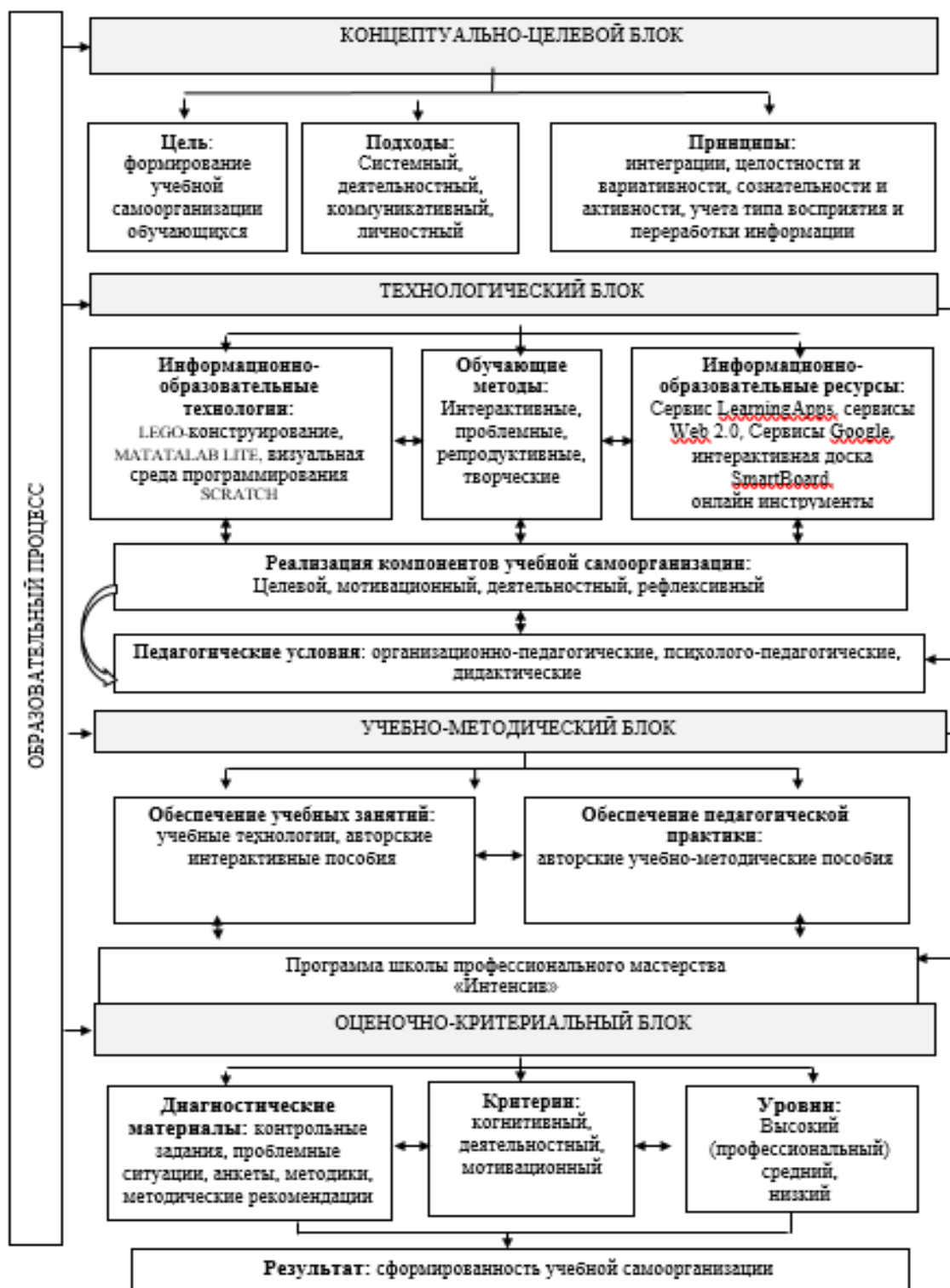


Рисунок 1. Модель формирования учебной самоорганизации обучающихся

Личностный подход предполагает, что в центре образовательного процесса находится личность обучающегося с ее индивидуальными особенностями, потребностями и интересами. Учитываются личностные качества, опыт, мотивация и уровень готовности к самоорганизации. Обучение строится с учетом индивидуальных темпов и стилей обучения, а также индивидуальных образовательных траекторий. Такой подход находит поддержку в работах И.С. Якиманской, подчеркивающей важность учета индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся [13].

Деятельностный подход акцентирует внимание на активной деятельности обучающихся в процессе обучения. Самоорганизация формируется не путем пассивного восприятия информации, а через активное участие в учебной деятельности, самостоятельное решение задач, выполнение проектов, анализ результатов и рефлексии. Обучающийся выступает как субъект деятельности, активно конструирующий свои знания и умения. Деятельностный подход, акцентирующий активное участие обучающихся в процессе обучения, базируется на теории деятельности А.Н. Леонтьева, где деятельность рассматривается как основа развития сознания и психических функций [12].

Коммуникативный подход в обучении тесно связан с формированием учебной самоорганизации учащихся, поскольку развитие коммуникативных навыков способствует повышению их самостоятельности и ответственности за образовательный процесс. Обучение через диалог и совместное решение задач развивает у учащихся умение самостоятельно искать информацию, анализировать её и применять на практике – важные компоненты учебной самоорганизации. Таким образом, коммуникативный подход создает условия для формирования у учащихся умения самостоятельно управлять своим обучением, ставя акцент не только на усвоении знаний, но и на развитии личностных качеств, необходимых для эффективной учебной деятельности [9].

Принцип интеграции предполагает объединение различных видов деятельности, учебных предметов, форм и методов обучения в единую систему, направленную на формирование учебной самоорганизации. Интегрируются теоретические знания и практические навыки, учебная и внеучебная деятельность, традиционные и инновационные методы обучения [14].

Принцип целостности и вариативности обеспечивает целостное восприятие учебной самоорганизации как сложной системы, включающей когнитивные, мотивационные, эмоциональные и поведенческие компоненты. При этом предлагаются вариативные пути и способы формирования этих компонентов, учитывающие индивидуальные особенности обучающихся и специфику учебных предметов [15].

Принцип сознательности и активности подчеркивает необходимость осознанного участия обучающихся в процессе формирования своей учебной самоорганизации. Обучающиеся должны понимать цели и задачи обучения, осознавать значимость самоорганизации для своей будущей профессиональной деятельности, активно участвовать в планировании, организации и контроле своей учебной деятельности [3].

Принцип учета типа восприятия и переработки информации признает, что каждый обучающийся имеет свой индивидуальный стиль восприятия и переработки информации. При обучении учитываются особенности визуалов, аудиалов и кинестетиков, используются различные формы представления информации (текстовые, графические, аудио, видео), а также различные методы обучения, стимулирующие различные каналы восприятия [5].

В совокупности подходы и принципы обеспечивают эффективный процесс формирования учебной самоорганизации у учащихся педагогических специальностей, учитывая их индивидуальные особенности и используя возможности информационно-образовательной среды.

Технологический блок модели предполагает организацию и реализацию процесса формирования учебной самоорганизации на основе обучающих методов, информационных технологий с использованием информационных ресурсов. Методы, технологии и ресурсы образуют взаимосвязанную систему, направленную на активное формирование учебной самоорганизации у обучающихся педагогических специальностей. Рассмотрим каждую группу более подробно.

Интерактивные методы обучения тесно связаны с развитием учебной самоорганизации учащихся, поскольку они способствуют активному участию обучающихся в образовательном процессе, развитию самостоятельности и ответственности за собственное обучение. При использовании интерактивных методов учащиеся учатся действовать самостоятельно: планировать свою работу, распределять время, контролировать прогресс и корректировать действия [7]. Таким образом, использование интерактивных методов обучения создает условия для формирования у учащихся навыков самостоятельной организации образовательного процесса, повышая их мотивацию и ответственность за результат.

Проблемные методы обучения непосредственно связаны с развитием учебной самоорганизации учащихся, так как они ориентированы на активное построение знаний, самостоятельное освоение материала и развитие критического мышления. Проблемные методы требуют от учащихся самостоятельного поиска информации, анализа и синтеза знаний. Это способствует развитию умения самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, ориентироваться в информации, принимать решения и корректировать свои действия [9].

Репродуктивные методы обучения имеют связь с учебной самоорганизацией учащихся через развитие навыков воспроизведения и закрепления знаний, а также формирования дисциплины и ответственности за выполнение учебных заданий. Репродуктивные методы позволяют учащимся самостоятельно организовать работу по запоминанию и воспроизведению учебного материала, что способствует развитию умения планировать и структурировать свою деятельность. При использовании репродуктивных методов учащиеся учатся соблюдать определённый режим работы, выполнять задания в установленный срок, что укрепляет их способность к самодисциплине и ответственности за образовательный процесс [10].

Творческие методы побуждают учащихся самостоятельно планировать свою деятельность, принимать решения и реализовывать собственные идеи. Они предполагают создание уникальных продуктов или решений, что способствует развитию чувства ответственности за качество своей работы и умения доводить начатое до конца. Создание оригинальных идей и их обоснование требуют анализа, оценки собственных решений и корректировки – навыков, которые укрепляют способность к саморегуляции и самооценке [14].

Самостоятельная работа обучающихся ставит перед собой цель закрепление полученных знаний, формирование практических навыков самоорганизации, развитие самостоятельности и ответственности за свое обучение. Информационно-образовательные ресурсы как компонент технологического блока являются основой учебной самоорганизации, позволяющие самостоятельно выполнять различные задания, исследования. Информационно-образовательными ресурсами колледжа выступают Сервис LearningApps, сервисы Web 2.0, Сервисы Google, интерактивная доска SmartBoard, онлайн инструменты, они обеспечивают доступ к необходимой информации и инструментам для самостоятельной работы.

Информационно-образовательные технологии на основе использования информационных ресурсов такие как LEGO-конструирование, MATATALAB LITE, визуальная среда программирования SCRATCH образуют целостную систему, направленную на формирование учебной самоорганизации у учащихся педагогических специальностей, обеспечивают получение необходимых знаний, формирование практических навыков, развитие самостоятельности и ответственности за свое обучение, а также регулярную оценку результатов и корректировку образовательного процесса. В своих трудах Н.В. Шевченко также отмечает значимость самостоятельной работы, особенно в контексте использования информационных технологий для повышения уровня самоорганизации учащихся. По его мнению «...самостоятельное обучение – основная форма, обеспечивающая активное участие учащихся в процессе обучения и формирование практических навыков учебной самоорганизации» [18, С. 14].

Для достижения поставленной цели – формирование учебной самоорганизации учащихся педагогических специальностей колледжа – необходимо создание условий: организационно-педагогических, психолого-педагогических, дидактических. Условия являются одним из компонентов технологического блока представленной модели. Организационно-педагогические условия подразумевают вовлечение учащихся в самостоятельную деятельность, выполнение заданий, проектов и исследований, требующих самостоятельного поиска, анализа и применения информации, а также предоставления учащимся необходимой поддержки и консультаций. Психолого-педагогические условия предполагают побуждение учащихся к учебной деятельности, мотивацию обучающихся через объяснение важности образования и самоорганизации для их будущей профессиональной деятельности. Дидактические условия подразумевают

использование лекций-дискуссий, личностно-ориентированного подхода, создание атмосферы сотрудничества и взаимопомощи. Преподаватель выступает не только как источник знаний, но и как наставник, помогающий обучающимся раскрыть свой потенциал и развить интерес к учебе [6].

Следующий учебно-методический блок модели определяет учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в колледже во время учебных занятий и учебной практики обучающихся. Это подразумевает следующее: изучение теоретических основ самоорганизации, ее структуры, функций и принципов; освоение практических навыков планирования учебной деятельности (постановка целей, определение задач, составление расписания, распределение времени); развитие умений организовывать рабочее место, управлять информацией, эффективно использовать информационно-образовательные ресурсы; формирование навыков самоконтроля и самооценки, анализа результатов учебной деятельности и внесения необходимых корректировок; изучение методов повышения мотивации к учебе и преодоления прокрастинации; ознакомление с различными стратегиями обучения и самообразования.

Обучение при поддержке преподавателя – основная форма, обеспечивающая систематическое и целенаправленное формирование знаний об учебной самоорганизации. Данный подход согласуется с исследованиями С.П. Тимченко, которая подчеркивает важность теоретической подготовки в формировании навыков самоорганизации учащихся [16, С. 51]. Таким образом, для педагогических специальностей «Начальное образование» и «Дошкольное образование» разработан авторский учебно-методический комплекс по учебному предмету «Методика применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе». Комплекс содержит разделы теоретические основания применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, методика разработки и применения интерактивных электронных средств обучения в образовательном процессе, организация проблемного обучения и экспериментирования с использованием конструктора LEGO Education WeDo в учреждении образования [1]. Представленный авторский комплекс можно применять при проведении учебных занятий, а также при прохождении учебной практики.

Программа школы профессионального мастерства «Интенсив» предназначена для обучения педагогов заявленным в модели информационно-образовательным технологиям (LEGO-конструирование, MATATALAB LITE, визуальная среда программирования SCRATCH), а также для разработки веб-квестов. Преподаватели, которые овладели данными технологиями, могут применять их на своих учебных занятиях, что будет способствовать формированию учебной самоорганизации учащихся педагогических специальностей колледжа.

Оценочно-критериальный блок является диагностическим инструментом, позволяющим оценить эффективность реализованной модели и выявить области, требующие дальнейшего развития. Оценка учебной самоорганизации обучающихся осуществляется на основе деятельностного, когнитивного и мотивационного критериев. Работы А.А. Ивановой указывают на целесообразность применения индивидуальных образовательных траекторий, основанных на результатах оценки самоорганизации, для повышения академической успеваемости учащихся [7, С. 46-47]. В трудах Н.В. Леоновой подчеркивается комплексный характер самоорганизации как психолого-педагогического феномена [11, С. 112-114].

Принимая во внимание мнение ученых, представленный блок включает критерии и уровни сформированности учебной самоорганизации обучающихся педагогического колледжа. Среди критериев мы выделяем: деятельностный – умение обучающегося анализировать задачи, ставить цели, планировать свою деятельность, осуществлять самооценку и коррекцию ошибок; когнитивный – развитие когнитивных способностей, необходимых для успешной самоорганизации; мотивационный – развитие мотивации к учебной деятельности, включая самоанализ, стремление к достижению целей [8].

Уровни (высокий (профессиональный), средний, низкий) представляют собой шкалу, определяющую степень сформированности учебной самоорганизации обучающихся педагогического колледжа. Высокий уровень характеризуется способностью эффективно планировать, организовывать и контролировать свою учебную деятельность, проявляет высокую мотивацию и ответственность. Учащиеся среднего уровня могут испытывать некоторые затруднения в отдельных аспектах самоорганизации учебной деятельности. Учащиеся, находящиеся на низком уровне нуждаются в поддержке и руководстве учебной деятельностью.

Диагностические материалы используемые в исследовании учебной самоорганизации обучающихся включают: контрольные задания, проблемные ситуации, анкеты, методики и методические рекомендации к проведению оценки.

Контрольные задания требуют от учащихся определения целей, планирования времени и последовательности выполнения работы. Их выполнение стимулирует учащихся брать на себя ответственность за качество своей работы, что укрепляет их способность к самостоятельному обучению. После выполнения контрольных заданий учащиеся учатся анализировать свои ошибки, оценивать уровень усвоения материала, что способствует развитию критического мышления и самоконтроля [3].

Проблемные ситуации требуют от учащихся активного анализа, поиска возможных вариантов решения и выбора наиболее эффективного. Это развивает умение планировать свои действия и принимать ответственные решения. Решая проблему, учащиеся учатся структурировать свою работу, распределять время и ресурсы, что способствует развитию навыков учебной самоорганизации [4].

Анкеты являются эффективным инструментом в процессе формирования учебной самоорганизации учащихся, поскольку позволяют выявлять их мотивацию, уровень самостоятельности, потребности и трудности в учебной деятельности. Они помогают определить, насколько учащиеся умеют планировать свою работу, распределять время, ставить цели и контролировать свои достижения. Это также создает основу для целенаправленной работы по развитию навыков учебной самоорганизации учащихся [9].

Использование методик и методических рекомендаций «Диагностика уровня учебной самоорганизации» А.Д. Ишкова [8], «Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов» С.С. Котовой [10], «Организация и контроль самостоятельной работы студентов» Н.В. Солововой [15] позволяет выявить уровень сформированности учебной самоорганизации учащихся педагогических специальностей колледжа.

Подводя итог можно отметить, что оценочно-критериальный блок позволяет оценить достигнутые результаты и наметить дальнейшие шаги по совершенствованию образовательного процесса в колледже. Информация, полученная в период диагностики, может быть использована для разработки индивидуальных образовательных траекторий обучающихся; совершенствования методики использования информационно-образовательных ресурсов; организации дополнительных занятий и консультаций; повышения мотивации к учебной деятельности.

Выводы. Модель формирования учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа основана на использовании информационно-образовательных ресурсов. Целью модели является повышение уровня самоорганизации обучающихся, что достигается через расширение их образовательных горизонтов, формирование позитивного отношения к обучению и предоставление возможностей для самостоятельной работы. Методологическую

основу модели составляют системный, личностный, деятельностный и синергетический подходы, а также принципы интеграции, целостности и вариативности, сознательности и активности, учета типа восприятия и переработки информации. Практическая реализация модели предполагает вовлечение учащихся в самостоятельную деятельность, развитие мотивации через объяснение значимости образования и оценку развития самоорганизации с помощью диагностического комплекса. Критериями оценки эффективности модели являются деятельностный, когнитивный и мотивационный компоненты. Предполагается, что внедрение модели в образовательный процесс колледжа позволит достичь высокого уровня сформированности учебной самоорганизации у учащихся педагогических специальностей, развитию их личностных качеств.

Литература:

1. Богдан, В.В. Методика применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе: учебно-методический комплекс / В.В. Богдан. – Минск: Колорград, 2025. – 195 с.
2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 106 с.
3. Галкина, М.В. Развитие самоконтроля и самоорганизации и их значение в личностно-профессиональном становлении студентов ссуза / М.В. Галкина // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 2012. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 286-290
4. Горюнка, В.П. Обучение профессиональной деятельности студентов педколледжа / В.П. Горюнка // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 7-8
5. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.
6. Землянская, Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования / Е.Н. Землянская // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kakmetod-pedagogicheskogo-issledovaniya-1> (дата обращения: 02.08.2025)
7. Иванова, А.А. Этапы развития самоорганизации в учебной деятельности студентов / А.А. Иванова // Вестник педагогических наук. – 2015. – № 5. – С. 45-52
8. Ишков, А.Д. Применение опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в психолого-педагогических исследованиях / А.Д. Ишков // Казанская наука. – 2014. – № 8. – С. 152-154
9. Касприк, Е.А. Создание информационно-методической модели образовательного процесса для эффективного внедрения новых и актуализированных ФГОС СПО: результаты организационно-подготовительного этапа / Е.А. Касприк, О.А. Лисова // Образование и воспитание. – 2020. – № 5. – С. 31-34
10. Котова, С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С. Котова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. – 208 с.
11. Леонова, Н.В. Самоорганизация учебной деятельности студентов как психолого-педагогическая проблема / Н.В. Леонова // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 2. – С. 112-117
12. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – Москва: Смысл, 2005. – 431 с.
13. Личностно ориентированная школа: условия ее организации и функционирования: учебно-методическое пособие / И.С. Якиманская [и др.]; под науч. ред. И.С. Якиманской. – Москва: Нестор-История, 2013. – 129 с.
14. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75-89
15. Соловова, Н.В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: методические рекомендации / [Н.В. Соловова]; под ред. В.П. Гарькина. – Самара: Универс-групп, 2006. – 15 с.
16. Тимченко, С.П. Психолого-педагогические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / С.П. Тимченко // Научный форум: Педагогика и психология: сборник статей по материалам XXIV Международной научно-практической конференции. – Москва: МЦНО, 2018. – С. 50-64
17. Филоненко, В.А. Формирование умений профессиональной самоорганизации у студентов социально-педагогического колледжа / В.А. Филоненко // Наука и школа. – 2007. – № 5. – С. 44-46
18. Шевченко, Н.В. Повышение уровня самоорганизации учащихся и студентов в учебной деятельности при дистанционном обучении / Н.В. Шевченко // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – С. 13-18
19. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Ленинград: Наука, 1966. – 301 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук Богданова Светлана Анатольевна

Управление образованием Асбестовского муниципального округа (г. Асбест)

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Аннотация. Целью статьи является определение эффективных путей развития педагогических классов как актуальной формы профориентации с учетом требований времени и запросов педагогического сообщества. В статье анализируется исторический опыт создания и существования педагогических классов в России и Свердловской области. В анализе современной Уральской модели педагогических классов автор отмечает установки, сохраняющие традицию профориентационной подготовки. Это партнерство с вузами, программы наставничества, углубленное изучение школьниками педагогических дисциплин. Отмечаются инновационные подходы: многоуровневость подготовки, использование цифровых платформ, дистанционных технологий, проектных методов и интерактивных форм работы, реализация собственных инициатив обучающихся в разнообразных проектах, конкурсах профессионального мастерства и пр. Результатом авторского анализа является определение проблемных зон. К ним относятся: малоэффективность педагогической практики учащихся, недостаток квалифицированных педагогов, слабая мотивация учащихся, формализм в организации занятий и др. Автор выделяет позиции, необходимые для усиления современной Уральской модели педагогических классов в соответствии с требованиями времени. Это обновление программ с учётом требований рынка труда, повышение качества педагогической практики, улучшение материально-технической базы школ для внедрения инноваций. Акцентируется значение повышения мотивации учащихся на основе индивидуализации и творческого подхода к обучению, введение соответствующих вузовским специализациям дополнительных направлений и программ, повышение информированности общественности через СМИ.

Ключевые слова: профориентационная работа в школе, педагогические классы, уральская модель подготовки квалифицированных кадров в области образования.

Annotation. The purpose of this article is to identify effective ways to develop pedagogical classes as a relevant form of career guidance, taking into account the requirements of the time and the needs of the teaching community. The article analyzes the historical experience of creating and maintaining pedagogical classes in Russia and the Sverdlovsk Region. In the analysis of the current Ural model of pedagogical classes, the author highlights the principles that preserve the tradition of career guidance training. These include partnerships with universities, mentorship programs, and in-depth study of pedagogical disciplines by students. Innovative approaches are also being implemented, such as multi-level training, the use of digital platforms, distance learning technologies, project methods, and interactive forms of work, as well as the implementation of students' own initiatives in various projects, professional competitions, and more. The author's analysis results in the identification of problem areas. These include: the ineffectiveness of students' pedagogical practice, the lack of qualified teachers, the weak motivation of students, the formalism in the organization of classes, etc. The author highlights the positions necessary to strengthen the modern Ural model of pedagogical classes in accordance with the requirements of the time. This includes updating programs to meet the demands of the labor market, improving the quality of teaching practices, and enhancing the material and technical base of schools to facilitate innovation. The focus is on increasing student motivation through individualized and creative learning approaches, introducing additional courses and programs that align with university specializations, and raising public awareness through media campaigns.

Key words: career guidance at school, teacher training classes, and the Ural model of training qualified personnel in the field of education.

Введение. Педагогические классы являются формой профориентационной работы с обучающимися старших классов и рассматриваются как механизм привлечения молодёжи в профессию учителя. Актуальность развития предпрофессиональной подготовки обучающихся в сфере образования акцентирована в ряде нормативно-правовых документов [9]. На формирование кадрового резерва системы образования, выявление и поддержку мотивированных старшеклассников, желающих связать свою жизнь с профессией учителя, направлен Федеральный проект «Учитель будущего» [10]. Индивидуализация образования и возможность освоения разных профилей, включая педагогический, предусмотрена в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего образования (в редакции 2021 года).

Модель педагогических классов как формы ранней профессиональной ориентации определена в методических рекомендациях Министерства просвещения РФ «О создании и развитии педагогических классов в общеобразовательных организациях» [6]. На ее основе разработан региональный проект «Педагогический класс» (Свердловская область), в котором уточнены основные инструменты ранней профориентации: развитие у обучающихся надпрофессиональных компетенций (soft skills), ориентация школьников на педагогическую профессию с раннего возраста, формирование устойчивой мотивации к осознанному выбору профиля обучения и дальнейшей профессии, расширение практико-ориентированного обучения через профессиональные пробы и реальные кейсы, укрепления системы сотрудничества с социальными партнерами, взаимодействие между школами, колледжами и вузами, создание системной преемственности в педагогической подготовке [7].

Вместе с тем реализация данного проекта на практике выявила ряд проблемных зон: малоэффективная педагогическая практика учащихся в реальных образовательных учреждениях; недостаток квалифицированных педагогов, способных качественно вести подготовку и сопровождение учеников; ограниченная материально-техническая база в школах; слабая мотивация учащихся, выбор педагогического класса не по внутреннему интересу, а из-за ограниченного выбора профиля; отсутствие системного взаимодействия между школами и педагогическими вузами для координации подготовки; недостаток индивидуального подхода в обучении, формализм в организации занятий; низкая информированность родителей и самих учеников о возможности педагогических классов.

В этой ситуации продуктивно обращение к истории создания и существования педагогических классов в России. Изучение исторического опыта поможет раскрыть механизмы ранней подготовки будущих педагогов, выявить эффективные способы преемственности между школьным и профессиональным образованием для их адаптации к современным условиям, подтвердить значимость педагогических классов как актуальной формы профориентации и важного инструмента устойчивого развития кадрового потенциала образования.

Изложение основного материала статьи. В России история педагогических классов отсчитывается с 1803 года, когда на базе Воспитательного дома были организованы женские педагогические курсы, дававшие выпускницам звание наставниц детей и домашних учительниц. Первый педагогический класс открылся в Санкт-Петербургском Александровском институте благородных девиц в 1848 году, став опытом специальной подготовки кандидаток-педагогов с обучением по методике и педагогике [3]. С 1874 года при женских гимназиях Министерства народного просвещения было учреждено «Положение о 8-м классе», окончание которого давало выпускницам право на преподавание в младших гимназиях или начальной школе в качестве домашних наставниц. С 1892 года появились двухгодичные педагогические классы (с 1900-го их стали учреждать в епархиальных училищах). К 1915 году в таких классах обучалось свыше 20000 учащихся. Преподавание включало дисциплины: педагогика, дидактика, методика начального обучения, а также практику в подготовительных и младших классах гимназий [5].

В 1920-30-е годы в СССР система массовой подготовки учителей формировалась через техникумы и училища, что привело к значительному сокращению педагогических классов в школах. Однако данная форма предпрофессиональной подготовки обучающихся продолжала существовать в ряде общеобразовательных школ. Ученики педагогического класса посещали уроки в начальной школе, анализировали их на еженедельных занятиях-конференциях под руководством методистов, практиковались в самостоятельном проведении подготовленных с помощью методиста уроков в закрепленном классе.

Недостатком педагогических классов этого периода было то, что их программы разрабатывались не на основе учета содержания образовательной подготовки будущего учителя, а по желанию администрации школ в зависимости от «важности» предметов и наличия соответствующих преподавательских кадров [1]. Рекомендованный школе педагогический уклон был для учащихся обязательным и рассматривался как надежный путь обеспечения трудоустройства выпускников, что было целесообразно в условиях планового ведения хозяйства в стране [4].

1950-е годы стали временем активного восстановления страны после Великой Отечественной войны. На фоне индустриализации и массового строительства возникла острая потребность в квалифицированных педагогических кадрах, особенно в Уральском регионе, где активно развивалась тяжёлая промышленность и строились новые посёлки. В 1965 году был создан первый специализированный педагогический класс на базе средней школы № 50 города Екатеринбурга, что стало отправной точкой развития системы уральских педагогических классов. Эти классы сыграли значительную роль в

формировании кадрового потенциала региона, обеспечивая подготовку школьных учителей и специалистов для системы образования с учетом региональных особенностей и потребностей [8].

В работе И.Л. Бахтиной и М.В. Попова указывается, что в городах Свердловск, Нижний Тагил, Первоуральск и Каменск-Уральский в 1946-1951 гг. действовали специальные педагогические классы для девушек на базе 10-11-х классов. В их структуру входили: курс общей педагогики, методика преподавания в начальной школе, курс детской психологии, обширная педагогическая практика в начальных классах (от 4 до 6 недель), наставничество со стороны учителей-методистов. Авторы выделяют следующие особенности Уральской модели педагогических классов того времени.

1. Ранняя профилизация школьников. Уже в старших классах (8-10, в некоторых случаях даже с 7 класса) учащихся отбирали в специальные педагогические группы. Подготовка шла по расширенной гуманитарной программе: усиленные курсы русского языка, литературы, истории, психологии и педагогики.

2. Связь школы с педагогическим училищем / институтом. В школах, участвующих в проекте, действовали специальные соглашения с педучилищами (например, Свердловское педагогическое училище) или кафедрами педагогики вузов. Ученики педагогических групп получали право без экзаменов поступать в педучилища или на подготовительное отделение вуза, при условии успешной сдачи итоговой аттестации.

3. Наставничество и «ученичество». К учащимся педагогических классов прикреплялись опытные учителя-наставники. Проводились учительские практики в начальных и сельских школах: ученики помогали учителям, вели кружки, участвовали в проведении классных часов.

4. Комсомольская и общественная поддержка. Комсомол активно участвовал в продвижении идеи «школьник – будущий учитель». Проводились агитационные кампании: «В каждый класс – по педагогу из народа!», «Сельская школа ждёт молодых!».

5. Идеологическая направленность. Программа включала элементы политического воспитания, изучение марксистско-ленинской педагогики, трудовое воспитание и патриотизм. Ставка делалась не только на знание предмета, но и на «идейную зрелость будущего учителя».

6. Сельская направленность. Особое внимание уделялось подготовке кадров для деревень и малых городов. В Уральском регионе действовала целевая политика: выпускники обязаны были отработать в сельской школе определённый срок. Данный формат позволял оперативно решить проблему нехватки учителей без длительной вузовской подготовки, особенно в послевоенные годы [1, С. 78-84].

В условиях индустриализации с 1960 года возникла необходимость в подготовке квалифицированных педагогов, способных работать в условиях новых технологий и требований времени. Педагогические классы открывались в профильных школах при средних учебных заведениях, где учащиеся получали углубленную подготовку по педагогическим дисциплинам.

Модель педагогического класса, близкая к современной, зарождается в конце 1970-х гг. на основе методического письма Министерства просвещения СССР «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии». Экспериментальной площадкой для внедрения данной модели в практику становится МГПИ имени В.И. Ленина.

К 1990 году в России насчитывалось более 500 педагогических классов. Успешным примером профильной школы с педагогическими классами стала московская Педагогическая гимназия № 388. Воспитательная система гимназии носила ярко выраженную психолого-педагогическую направленность. С 7 класса начиналась профильная подготовка: курс «Введение в специальность» (7-8 класс), далее осуществлялись самостоятельные педагогические пробы (8 класс), знакомство с работой учителей предметников (10 класс), обучение в учебно-исследовательских педагогических мастерских под руководством лучших учителей гимназии (10 класс), выполнение самостоятельной исследовательской работы по педагогике (10 класс). К окончанию Педагогической гимназии учащиеся обладали знаниями о образовательных системах, закономерностях организации процессов воспитания, обучения и развития личности, имели опыт организации воспитывающей деятельности с младшими школьниками и подростками в поездках, походах, летнем лагере. Около 70% выпускников гимназии поступали в средние и высшие педагогические учебные заведения [2, С. 45-59].

В 1990-х годах, с распадом Советского Союза, система педагогических классов столкнулась с рядом вызовов: сокращением финансирования, изменением образовательных стандартов. Однако благодаря усилиям региональных властей и педагогического сообщества система продолжила свое развитие, адаптировалась к новым условиям. Педагогические классы прошли значительную трансформацию, которая позволила им соответствовать новым социальным, экономическим и образовательным вызовам. Они перестали быть лишь профориентационным инструментом и превратились в полноценную систему профессиональной подготовки, ориентированную на развитие компетентного и адаптивного педагога будущего.

В условиях современного развития системы образования и необходимости формирования кадрового потенциала региона, педагогические классы вновь приобрели особое значение. В 2019-2025 годах новую жизнь получила Уральская модель педагогических классов, на основе которой реализовывались запросы общества в ранней профориентации, практико-ориентированном подходе к обучению, наставничестве и сетевом взаимодействии.

В настоящее время в уральском регионе функционирует более 50 профильных классов и школ с углубленной подготовкой по педагогическим направлениям. Они реализуют программы профессиональной ориентации школьников, включающие практическую деятельность, стажировки, конкурсы профессионального мастерства. Особое внимание уделяется внедрению инновационных технологий обучения, развитию дистанционных форм работы и межучебных проектов. Также реализуются программы поддержки молодых специалистов и повышения квалификации преподавателей.

Современные педагогические классы в Уральском регионе отличаются следующими характеристиками:

– многоуровневая подготовка: программы включают углубленное изучение педагогических дисциплин (психология, педагогика, методика преподавания), а также предметов по выбору (например, информационные технологии, инклюзивное образование);

– практическая деятельность: учащиеся проходят стажировки в школах региона, участвуют в проектных работах, реализуют собственные инициативы по развитию школьной среды;

– инновационные методы обучения: использование цифровых платформ, дистанционных технологий, проектных методов и интерактивных форм работы;

– партнерство с вузами: сотрудничество с университетами Свердловской области (УрФУ имен Б.Н. Ельцина, УГГУ и др.) обеспечивает дополнительные возможности для профессионального развития школьников;

– поддержка молодых педагогов: программы наставничества и повышения квалификации для будущих учителей позволяют создавать устойчивую систему профессионального роста.

В рамках деятельности педагогических классов реализуются разнообразные формы работы: профориентационные лекции и мастер-классы учителей-практиков; разработка учащимися собственных проектов по улучшению учебного процесса или школьной среды; практические стажировки под руководством наставников; олимпиады, конкурсы

профессионального мастерства «Учитель будущего», «Лучший класс года»; межрегиональные форумы и конференции по обмену опытом между школами региона. Отдельного внимания заслуживает проект «Школа наставничества», реализуемый в Екатеринбурге совместно с УрГПУ: будущие педагоги закрепляются за учителем-наставником и ведут занятия в парах. Это формирует профессиональную идентичность и уверенность в правильности профессионального выбора.

Современная модель педагогических классов формируется с учетом требований времени. Учащиеся получают профильное образование уже на этапе школы, приобретают практический опыт работы с детьми; развивают лидерские качества, участвуют в различных проектах, готовятся к поступлению в педвуз. Это способствует более осознанному выбору профессии учителя и повышает мотивацию к дальнейшему развитию в сфере образования.

Выводы. История педагогических классов в России – это история ответов системы образования на вызовы времени: от образовательных экспериментов в XIX веке до современных профильных моделей ранней профессиональной подготовки.

Педагогические классы все больше становятся инструментом устойчивого формирования мотивации к педагогической деятельности и воспроизводства кадрового потенциала в образовании. Дальнейшее развитие педагогических классов возможно с учетом следующих позиций.

1. Повышение качества педагогической практики: организация регулярных, длительных и разнообразных практических занятий в реальных образовательных учреждениях; введение наставничества – закрепление за каждым учеником опытного педагога-наставника, который будет сопровождать и консультировать во время практики; создание базы школ-партнёров – налаживание сотрудничества с разными образовательными организациями для обеспечения качественной практической подготовки.

2. Актуализация образовательных программ: регулярный пересмотр и обновление программ с учётом современных педагогических технологий и требований рынка труда; внедрение инновационных методик и интерактивных форм обучения (проектные работы, кейс-методы, игровые технологии); использование современных цифровых образовательных ресурсов и мультимедиа.

3. Повышение квалификации педагогов: организация регулярных курсов повышения квалификации и семинаров для учителей педагогических классов; стимулирование профессионального роста и обмена опытом через участие в конференциях, конкурсах и методических объединениях; привлечение специалистов-практиков из вузов и педагогических центров.

4. Улучшение материально-технической базы: обеспечение школ современным оборудованием и учебными пособиями, включая компьютеры, интерактивные доски и доступ к онлайн-ресурсам; создание учебных лабораторий и мастерских для отработки педагогических навыков; использование виртуальных и симуляционных технологий для тренировки педагогических ситуаций.

5. Повышение мотивации учащихся: разъяснительная работа с учениками и родителями о целях и перспективах педагогической профессии; организация профориентационных мероприятий, встреч с успешными педагогами и выпускниками; введение элементов соревнования и поощрения за успехи в учебе и практике.

6. Усиление связи с вузами: разработка совместных программ и курсов с педагогическими вузами; организация открытых лекций, мастер-классов и экскурсий в вузы; согласование критериев оценки подготовки учащихся с требованиями вузов для плавной преемственности; расширение профилей педагогической подготовки: введение дополнительных направлений и специализаций (дошкольная педагогика, социальная педагогика, коррекционная работа и др.).

7. Индивидуализация обучения: формирование индивидуальных образовательных маршрутов с учетом интересов учеников; поддержка развития творческого и исследовательского потенциала учащихся; психолого-педагогическое сопровождение каждого ученика; внедрение технологий дистанционного и смешанного обучения для гибкости образовательного процесса.

9. Повышение информированности общественности: проведение информационных кампаний для родителей и школьников через родительские собрания, открытые уроки и СМИ; развитие систем консультирования и поддержки при выборе профиля обучения.

10. Развитие творческого и деятельностного подхода в учебном процессе: внедрение проектной, исследовательской и творческой деятельности; разработка интерактивных и практикоориентированных учебных занятий; поддержка инициатив и самостоятельных педагогических экспериментов учащихся.

Литература:

1. Бахтина, И.Л. Деятельность специализированных педагогических классов в общеобразовательных школах по подготовке учительских кадров на Урале во второй половине 1940-х – начале 1950-х годов / И.Л. Бахтина, М.В. Попов // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 9. – С. 78-84

2. Братченко, С.Л. Формирование профессионального самоопределения старшеклассников в педагогических классах / С.Л. Братченко // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 56-61

3. Захарченко, М.М. Исторический очерк педагогических классов Санкт-Петербургского Александровского института (1848-1898) / М.М. Захарченко. – Санкт-Петербург, 1898. – 68 с.

4. Иванова, И.Ю. Современные подходы к профориентационной работе с молодежью / И.Ю. Иванова, А.С. Петров. – Москва, 2019. – 45 с.

5. Корепанова, Н.В. Педагогический класс в российской школе: история и современность / Н.В. Корепанова, Е.А. Стародубова // Потенциал историко-образовательного знания в психолого-педагогической подготовке будущего учителя: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 29-30 октября 2021 года / под ред. М.А. Гончарова. – Москва, 2021. – С. 107-113

6. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования: письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 30 марта 2021 г. № ВБ-511/08. – URL: <http://yola.edu12.ru/index.php?e=page&c=ped-class&id=3202> (дата обращения: 24.06.2025)

7. Педагогический класс. Региональный проект / АОУ ДПО УР ИПО, 2021. – URL: https://iro18.ru/projects-and-programs/?ELEMENT_ID=2574 (дата обращения: 24.06.2025)

8. Петров, А.С. Педагогические кадры Урала: история и современность / А.С. Петров. – Екатеринбург: УрФУ, 2018. – 67 с.

9. Стратегия развития образования в Российской Федерации на период до 2030 года: утверждена постановлением Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cfc11772942395c6357491e784f/ (дата обращения: 26.06.2025)

10. Учитель будущего: Федеральный проект: приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3. – URL: https://kinelschool.ucoz.ru/NatsProject/uchitel_budushhego.pdf (дата обращения: 26.06.2025)

УДК 5.8.7.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Бузинская Яна Михайловна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ФОРМИРОВАНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье исследуется роль игровых технологий в формировании аксиологической картины мира студентов-филологов, что является ключевым аспектом их профессиональной и личностной подготовки. Автор анализирует теоретические основы ценностных ориентаций и их значение в образовательном процессе, подчеркивая взаимосвязь между игровыми методами и развитием аксиосферы обучающихся. Особое внимание уделяется механизмам влияния игровых технологий на морально-этические установки студентов, включая проблемное моделирование, ролевое обучение, эмоциональный опыт и рефлексии. Рассматриваются конкретные методики, такие как квесты, моделирование конфликтных ситуаций и игры-симуляторы, направленные на освоение ценностей через анализ литературных произведений и социальных взаимодействий. Доказывается, что игровые технологии способствуют не только усвоению знаний, но и формированию критического мышления, эмпатии и уважения к культурным различиям. В работе использованы труды отечественных исследователей в области педагогики, психологии и филологии, а также нормативные документы, регламентирующие духовно-нравственные ценности в образовании. Автор приходит к выводу, что применение игровых методов в обучении филологов позволяет интегрировать теоретические знания с практическим опытом, что необходимо для их будущей профессиональной деятельности. Особое значение в исследовании придается анализу литературных текстов как средства аксиологического воспитания, поскольку они содержат богатый материал для обсуждения этических дилемм. Предложенные игровые технологии могут быть адаптированы для различных этапов обучения, обеспечивая постепенное усложнение когнитивных и ценностных задач. Результаты исследования подтверждают, что интерактивные методы способствуют более глубокому осмыслению студентами нравственных категорий, таких как справедливость, ответственность и толерантность. Статья представляет интерес для преподавателей высшей школы, методистов и исследователей в области педагогики и филологического образования, а также может быть полезна при разработке учебных программ гуманитарного профиля.

Ключевые слова: аксиологическая картина мира, аксиосфера, игровые технологии, квест, моделирование конфликтных ситуаций, игра-симулятор.

Annotation. The article explores the role of gaming technologies in shaping the axiological worldview of philology students, which is a key aspect of their professional and personal development. The author analyzes the theoretical foundations of value orientations and their significance in the educational process, emphasizing the relationship between gaming methods and the development of students' axiological sphere. Special attention is paid to the mechanisms through which gaming technologies influence students' moral and ethical attitudes, including problem-based modeling, role-playing learning, emotional experience, and reflection. Specific techniques are examined, such as quests, conflict situation simulations, and simulation games, aimed at mastering values through the analysis of literary works and social interactions. The study demonstrates that gaming technologies not only facilitate knowledge acquisition but also foster critical thinking, empathy, and respect for cultural differences. The research draws on the works of domestic scholars in pedagogy, psychology, and philology, as well as regulatory documents governing spiritual and moral values in education. The author concludes that the use of gaming methods in philology education allows for the integration of theoretical knowledge with practical experience, which is essential for students' future professional activities. Particular emphasis in the study is placed on the analysis of literary texts as a means of axiological education, as they provide rich material for discussing ethical dilemmas. The proposed gaming technologies can be adapted for various stages of learning, ensuring a gradual increase in the complexity of cognitive and value-based tasks. The results confirm that interactive methods contribute to a deeper understanding of moral categories such as justice, responsibility, and tolerance among students. The article is of interest to higher education instructors, methodologists, and researchers in pedagogy and philological education, and it may also be useful in the development of humanities curricula.

Key words: axiological picture of the world, axiosphere, gaming technologies, quest, modeling of conflict situations, simulation game.

Введение. В основе современного образования лежит личностно-ориентированный подход, направленный на раскрытие индивидуальности каждого участника обучения и развитие у него способности к самоопределению, составляющей которого выступают аксиологические ориентации. Именно ценности «представляют собой наиболее значимые для человека объекты и явления окружающей действительности, играющие роль эталонов должного и определяющие направление и содержание деятельности человека» [6, С. 8].

В системе гуманитарного образования данному вектору уделяется особое внимание, что обусловлено важностью формирования у студентов моральных принципов, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Работа над развитием аксиологических установок у обучающихся филологических специальностей ведется с учетом применения современных образовательных технологий, в том числе игровых. Несмотря на то, что вопрос использования игровых методик широко представлен в педагогической литературе, отдельного изучения требует аспект результативности внедрения игровой практики для формирования ценностной картины мира студентов-филологов.

К числу психолого-педагогических исследований, посвященных вопросам взаимосвязи между образованием и развитием ценностной сферы личности, относятся работы Т.Г. Никитой [11], С.О. Базаркулова [1], О.В. Фадеевой и Н. Куликовой [15], коллектива авторов Н.В. Богданович, Е.И. Щеткина, А.А.Борисова, Н.А. Шевцова, Л.П. Моисеева [3]. Анализ особенностей игровых технологий и их применения в образовательной сфере отображены в подходах М.Н. Кичеровой и Г.З. Ефимовой [8], Г.К. Селевки [13], Е.А. Казанцевой [7], З.У. Колокольниковой [9]. Перечень основных нравственных ориентиров зафиксирован в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [14], который педагог может использовать в образовательно-воспитательной практике в процессе разработки методического набора для проведения занятий с внедрением игровых элементов.

Изложение основного материала статьи. В современной педагогике применение игровых технологий в образовательном процессе характеризуется многоаспектностью, обусловленной совокупностью различных факторов, к

числу которых относится ожидаемый результат. В контексте исследования указанного тематического вектора он заключается в формировании аксиологической картины мира обучающихся филологических специальностей высших учебных заведений. Укрепление базовых ценностных ориентиров дает возможность развить у будущих специалистов на фоне профессиональных навыков правильные моральные принципы.

Особенность использования игровых технологий, в первую очередь, связана с разнообразием вариантов, появляющихся у педагога в процессе трансляции знаний студентами нестандартными формами. Потенциал их применения включает в себя не только способ передачи информации, но и формирование системы мировоззрения и личностных качеств обучающихся. Данные категории определяют аксиологическую картину мира человека, трактуемую А.В. Еременко, как «сформированную когнитивным сознанием народа упорядоченную совокупность знаний о ценностной значимости для этноса различных объектов и явлений действительности, а также как совокупность стереотипных представлений о явлениях внешнего мира, получивших наиболее позитивную оценку представителей общества» [6, С. 8]. Именно она характеризует отношение личности к окружающим событиям и людям, оказывает непосредственное влияние на поведение в той или иной жизненной ситуации с учетом морального выбора для принятия решений.

Аксиологическая картина мира по своей структуре является многокомпонентной и включает в себя ценности, убеждения, мировосприятие, нормы и правила, идеалы и цели, культурный контекст. В процессе обучения у студентов-филологов указанные составляющие развиваются посредством анализа нравственных вопросов. Как отмечает Д.Н. Галимова, «ценностная картина мира индивида формируется под влиянием традиционной культуры, национальных стереотипов, моральных ценностей, передаваемых от поколения в поколение, и достраивается, корректируется в течение жизни под влиянием внешних и внутренних обстоятельств, обусловленных семейным, социальным, профессиональным положением человека, историческими и политическими факторами» [4, С. 197]. В связи с этим формирование ценностной системы видения мира у студентов-филологов происходит в образовательно-воспитательном процессе, в том числе посредством использования игровых технологий.

В педагогической науке существуют различные трактовки данного понятия, обуславливающие его многоаспектность. Как подчеркивают И.Д. Рудинский и С.В. Бусель, игровая образовательная технология является «научно обоснованной системой взаимосвязанных действий, операций, а также форм, методов, приемов и средств по отбору, комбинированию, разработке, организации и применению конкретных игровых моделей, игр и их элементов, игровых практик с целью их последующего использования в образовательном процессе для решения педагогических задач» [12, С. 42]. Использование указанного подхода в воспитательной коммуникации с обучающимися филологических специальностей способствует как раскрытию у них творческого потенциала, так и вовлечению в сложную и многоуровневую работу над пониманием нормированных обществом морально-этических принципов.

Игровые технологии в образовательном процессе представляют собой методики, создающие условия для моделирования реальных или гипотетических ситуаций и эмоционального включения в них студентов-филологов, предоставляющих во время участия в таких заданиях перед выбором, проявлением инициативы и принятием решений с учетом моральной стороны вопроса, а, следовательно, развивающих свои ценностные взгляды. С данной стороны рассмотрения игровые технологии отличаются совокупностью механизмов влияния на формирование аксиологических установок обучающихся. К числу способов, воздействующих на активизацию когнитивной деятельности, стимулирующей зарождение ценностной системы, можно отнести:

- проблемное моделирование (принятие решений) – включается в игровые сценарии для побуждения студентов делать выбор этического характера при решении сложных задач, что впоследствии дает возможность участникам игровой коммуникации укрепить самостоятельно внутреннюю позицию;
- ролевое обучение (социальное взаимодействие) – основано на составлении задания, позволяющего обучающимся примерить ту или иную роль, стимулирующего отстаивание позиции с учетом взглядов и убеждений героя, в результате чего на основании полученного в игровой ситуации опыта происходит формирование ценностной картины мира, понимание точки зрения оппонентов и развитие эмпатии, уважения, гуманизма;
- эмоциональный опыт (идентификация) – используется для сильного воздействия на чувственную сферу студентов-филологов, создания условий для переживания ими ситуаций, сопровождающихся моральным выбором и этическими нормами, что позволяет помочь обучающимся в осознании ими различных ценностей (например, ответственности, честности);
- обратная связь (рефлексия) – является важным элементом игровой технологии, направленным на понимание студентами-филологами проделанной работы над принятием решения и включает в себя упражнения и дискуссии, способствующие в дальнейшем интегрировать игровой опыт в аксиологическую картину мира.

В образовательном пространстве существует большое количество игровых технологий. В качестве ключевых, используемых для работы над формированием ценностных взглядов студентов-филологов, в контексте данного исследования акцент сделан на квестах, моделировании конфликтных ситуаций, образовательных играх-симуляторах.

На развитие ценностного миропонимания обучающихся филологических специальностей направлен квест как вариант игровой технологии, за основу которого выбрано выполнение участниками заданий, требующих от них поиска решения этических вопросов. В аспекте данной практики социального взаимодействия студенты могут рассмотреть правила и нормы межкультурной коммуникации, основанной на уважении традиций представителей разных этнических сообществ. В качестве заданий для квеста в процессе обучения будущих филологов возможны следующие:

- сравнительное изучение ключевых ценностей, отраженных в художественных произведениях авторов, представляющих литературное наследие той или иной страны, отдельного народа;
- поиск культурных традиций, олицетворяющих этические основы общества, описанного в творческой работе писателя;
- подбор цитат известных авторов или народных высказываний, фиксирующих раскрытие нравственных взглядов этноса;
- создание презентации о ценностном мире разных народов мира;
- подготовка и демонстрация творческого номера по мотивам литературного произведения, посвященного определенной традиции.

Указанные примеры основаны на вовлечении студентов-филологов в творческую деятельность, способствующую их условному «погружению» в детальное изучение аксиосферы разных народов. Согласно заключениям М.Н. Кичеровой и Г.З. Ефимовой, «квест можно использовать в качестве элемента фонда оценочных средств, который позволяет проверить уровень сформированности компетенций» [8], то есть на этапе закрепления аксиологических установок в процессе обучения.

В качестве инструмента для развития ценностной картины мира у обучающихся на филологических специальностях возможно применение такой игровой технологии, как моделирование конфликтной ситуации. В основе данного метода

лежит подход для проработки студентами совокупности навыков, среди которых можно выделить взаимопомощь, сотрудничество, доминирование выбора, соответствующего общепринятым нормам морали поведения, в рамках созданных проблемных событий. Игровое моделирование рассматривается как потенциал для эффективного формирования у обучающихся морального сознания, представляющего «субъективный способ бытия нравственных отношений» [2].

Систематическое применение метода конфликтных ситуаций дает возможность посредством их разрешения студентам-филологам приходиться к сотрудничеству, а на основании полученного опыта общения разделять положительные и отрицательные стороны того или иного поведения. Для моделирования конфликтной ситуации в аспекте формирования ценностей у обучающихся целесообразно использовать дискуссии по мотивам художественных произведений, поднимающих вопросы нравственного характера. Например, студенты на этапе подготовки к участию в данной игровой технологии знакомятся с романом Л.Н. Толстого «Анна Каренина», выделяя эпизоды, связанные с трактовкой ценностей и со спорными моментами, а затем моделируют их в группах в формате ситуаций, рассуждая о личной свободе и праве выбора человека, о социальных нормах и ответственности перед обществом с учетом жизненного пути главной героини. В основе дискуссии используются дебаты, позиции студентов-игроков в которых аргументируются как с точки зрения одобрения поступка Анны Карениной, так и в аспекте отрицания. Во время такой формы взаимодействия будущие филологи обмениваются точками зрения с опорой на нравственные ориентиры. Участие в игровой ситуации, смоделированной на основании конфликта, дает возможность обучающимся через активное обсуждение осмыслить различные мнения и поработать над формированием собственной аксиологической картины мира.

Отдельный вектор при развитии ценностных ориентиров студентов-филологов представляют игры-симуляторы или имитационные игры. Их применение в образовательном процессе способствует вовлечению обучающихся в контекст реальной жизненной ситуации и раскрытию ими для себя ее этических, культурных и социальных аспектов. Указанный подход способствует участникам более глубоко понять анализируемые ценности и сделать правильные выводы. Как отмечает Г.К. Селевко, в рамках рассматриваемой игровой технологии «происходит имитация деятельности организации, людей и обстановка, условия, в которых существует событие» [13]. Данную особенность также выделяют М.Г. Даниловских и О.В. Летенков, подчеркивая, что «игры-симуляторы – это воссоздание реальных ситуаций, в которых представлены определенные фрагменты реальности» [5, С. 25]. Ключевым параметром выступает создание педагогом в процессе использования имитационной игры максимально соответствующего действительности события, поддающегося ролевому разыгрыванию со стороны обучающихся.

Относительно организации взаимодействия студентов-филологов с целью расширения их аксиологического кругозора следует отметить возможность замены жизненной ситуации условиями художественной реальности, окружающей героев, совершение поступков которых предстоит разобрать сквозь призму нравственности. Примером для игровой имитации является роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», где представлена проблема принятия решения с учетом морально-этического выбора. Игра-симулятор строится последовательно на введении в контекст сюжета произведения и выделении основных тем, распределении ролей между студентами с описанием персонажей, их мотивационной и ценностной сферами, разыгрывании участниками сцен принятия решений, обсуждении каждой сцены с поиском альтернативного исхода, рефлексии, включающей анализ ценностей сыгранных персонажей с собственной позицией. Имитационная игровая технология с опорой на литературный источник способствует формированию у студентов-филологов критического мышления и осознанию ими правильного выбора с учетом духовно-нравственных ценностей.

Выводы. Таким образом, применение игровых технологий в образовательном процессе стимулирует когнитивную активность участников, отражающуюся на формировании у них аксиологических установок. Полученные в ходе игрового взаимодействия студентами-филологами знания и ценностные навыки становятся полученным опытом, необходимым будущим специалистам в их реальной профессиональной деятельности. Педагогические игровые технологии дают возможность путем совмещения теории и практики сформировать у обучающихся ценностные ориентиры, раскрыть особенности социального взаимодействия, расширить кругозор и заложить основы миропонимания в поликультурном обществе.

Литература:

1. Базаркулов, С.О. Ценности и образование / С.О. Базаркулов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3(88). – С. 27-29. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-i-obrazovanie> (дата обращения: 12.09.2024)
2. Барышева, А.Д. Профессиональная этика и этикет / А.Д. Барышева, Н.А. Троянская, Н.Г. Шредер, Ю.А. Матюхина. – Москва: Дашков и К, 2014. – 300 с. – URL: <https://fb2-epub.com/fb2reader/14559> (дата обращения: 12.09.2024)
3. Богданович, Н.В. Особенности ценностно-смысловой сферы у студентов в период обучения в вузе / Н.В. Богданович, Е.И. Щеткина, А.А. Борисова, Н.А. Шевцова, Л.П. Моисеева // Психология и право. – 2019. – Т. 9. – № 2. – С. 232-249. – DOI: 10.17759/psylaw.2019090216
4. Галимова, Д.Н. Фрагмент аксиологической картины мира амурских диалектоносителей: метафорическая модель «жизнь-движение» / Д.Н. Галимова // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. – 2014. – № 1. – С. 197-200
5. Даниловских, М.Г. Имитационная игра как метод обучения / М.Г. Даниловских, О.В. Летенков // Интерактивная наука. – 2021. – № 9(64). – С. 25-27
6. Еременко, А.В. Языковая объективация ценностного компонента концепта MARRIAGE в афоризмах американских и британских авторов: автореферат диссертации кандидата филологических наук: 10.02.20 / А.В. Еременко. – Владивосток, 2012. – 26 с.
7. Казанцева, Е.А. Игровые технологии в образовании / Е.А. Казанцева. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2021. – 112 с.
8. Кичерова, М.Н. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения / М.Н. Кичерова, Г.З. Ефимова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. – № 5. – 28 с. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf> (дата обращения: 12.09.2024)
9. Колокольникова, З.У. Игровые технологии / З.У. Колокольникова. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2020. – 164 с.
10. Матвеев, П.Е. Аксиология: учебное пособие. В 2 ч. Ч. 1. История аксиологии / П.Е. Матвеев; Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 176 с.
11. Никитина, Т.Г. Аксиологическая семантика фраземы и проблемы формирования фразеологической компетенции студентов-филологов / Т.Г. Никитина // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. – 2020. – № 4(29). – С. 112-115. – URL: <https://portal.novsu.ru/file/1634907> (дата обращения: 12.09.2024).
12. Рудинский, И.Д. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения / И.Д. Рудинский, С.В. Бусель // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1. – № 1(97). – С. 39-61
13. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 2005. – 818 с. – URL: [https://www.stavcvt.ru/metod-kopilka/Г.%20Селевко_Энциклопедия%20образовательных%20технологий%20\(1%20том\).pdf](https://www.stavcvt.ru/metod-kopilka/Г.%20Селевко_Энциклопедия%20образовательных%20технологий%20(1%20том).pdf) (дата обращения: 12.09.2024)

14. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 12.09.2024)

15. Фадеева, О.В. Ценностно-смысловая сфера личности студента как один из аспектов современной педагогической деятельности / О.В. Фадеева, Н. Куликова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 6(144). – С. 89-93. – URL: <https://research-journal.org/media/articles/13050.pdf> (дата обращения: 12.09.2024)

Педагогика

УДК 371

аспирант Бурдакова Анна Александровна

Корпоративный университет развития образования (г. Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются общие теоретические подходы к пониманию возможностей прогнозирования тенденций и перспектив развития региональной системы образования. Проанализировано понятие «прогнозирование», проведен теоретический анализ организации прогнозирования в социальных системах. Представлены методы прогнозирования и механизмы использования прогнозных результатов. В статье делается вывод о том, что на нормативно-правовом уровне процессы прогнозирования рассматриваются как часть стратегического планирования на разных уровнях; прогнозирование имеет вероятностный характер и понимается как процесс предсказания возможного будущего состояния и направлений развития объекта; выбор методов прогнозирования зависит от целей и задач проводимого исследования, а механизмы использования прогнозов для развития региональной системы образования могут быть связаны с управленческими, проектировочными и экспертными решениями, обуславливающими разработку и реализацию программ и проектов, обеспечивающих развитие отдельных субъектов Российской Федерации.

Ключевые слова: прогнозирование, методы прогнозирования, развитие региональной системы образования, использование прогнозных результатов.

Annotation. The article examines general theoretical approaches to understanding the possibilities of forecasting trends and prospects for the development of the regional education system. The concept of "forecasting" is analyzed, a theoretical analysis of the organization of forecasting in social systems is carried out. Forecasting methods and mechanisms for using forecast results are presented. The article concludes that at the regulatory level, forecasting processes are considered as part of strategic planning at different levels; forecasting is probabilistic in nature and is understood as the process of predicting the possible future state and development directions of an object.; The choice of forecasting methods depends on the goals and objectives of the research, and the mechanisms for using forecasts for the development of the regional education system may be related to management, design and expert decisions that determine the development and implementation of programs and projects that ensure the development of individual subjects of the Russian Federation.

Key words: forecasting, forecasting methods, development of the regional education system, use of forecast results.

Введение. В современных условиях, которые характеризуются повышением суверенности и технологической независимости нашей страны, особую роль играют процессы прогнозирования во всех сферах социально-экономической жизни, а также использования полученных результатов для дальнейших позитивных преобразований [1]. Не является исключением и система отечественного образования, в которой разрабатываются краткосрочные и долгосрочные прогнозы на короткий и продолжительный период времени, а также механизмы их реализации, встраиваемые в общий вектор развития России.

Ключевыми документами, определяющими приоритеты развития системы образования нашей страны, являются указы Президента Российской Федерации, распоряжения и постановления Правительства РФ, программы развития и проекты, документы в сфере мониторинга и оценки качества Минпросвещения России и другие [6; 8; 10; 11].

На основе указанных документов на уровне отдельных субъектов нашей страны разрабатываются государственные программы социально-экономического развития, проекты, образовательные инициативы. Выстроенная вертикаль нормативных положений обеспечивает взаимосвязь федеральных и региональных идей и актуальных направлений развития на основе планов и программ.

Вместе с тем, опыт и практика работы показывают, что нередко стратегические программы не учитывают прогнозные результаты и тенденции происходящих преобразований. Попытки создания программ, связанных с решением отдельных важных вопросов жизнедеятельности регионов (например, привлечения в субъект трудоспособного населения, подготовки педагогических или инженерных кадров), слабо опираются, с одной стороны, на мониторинговые исследования, а с другой – на имеющиеся возможности и ресурсы региональных систем образования. Изучение программ развития некоторых территориальных систем образования нашей страны позволило выявить недостаточную аргументированность в принятии решений, связанных с приоритетными или стратегическими векторами перспективного развития.

Требуется дополнительное осмысление возможностей адаптации региональных систем образования к происходящим изменениям: современные социально-экономические, технологические и демографические преобразования обуславливают необходимость использования гибких и прогнозируемых управленческих решений. Применение прогнозных данных позволяет принимать обоснованные управленческие решения, оптимизировать ресурсы и предотвращать возможные кризисы в образовательной сфере.

Сформулированные проблемы обусловили выбор темы диссертационного исследования, связанной с разработкой и апробацией механизмов использования результатов прогнозирования для развития региональных систем образования.

Изложение основного материала статьи. Методологические подходы к прогнозированию в системе образования сформулированы в трудах И.В. Бестужева-Лады, С.Г. Вершловского, Б.С. Гершунского, В.И. Журавлева, В.С. Лазарева, В.И. Загвязинского, В.А. Лисичкина, М.М. Поташника, А.В. Рождественского, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др.

По мнению авторов [2; 3; 7; 9], прогнозирование – инструмент уточнения, детализации научного предвидения в области развития природы, общества, человека. Прогноз, понимаемый как аргументированное мнение о состоянии объекта исследования в ближайшей или отдаленной перспективе, позволяет ориентироваться в развивающейся социальной или экономической ситуации, уменьшает вероятность ошибок, позволяет более точно и целенаправленно использовать имеющиеся ресурсы и создавать (при необходимости) новые.

Прогнозирование в сфере образования применяется для решения разнообразных задач:

- создания программ развития на уровне страны, регионов, муниципалитетов и в отдельных образовательных организациях (В.С. Лазарев, А.М. Моисеев);
- принятия эффективных управленческих решений (Ю.А. Конаржевский, О.Е. Лебедев, Т.А. Султанова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова);
- организации оценочных, мониторинговых процедур и интерпретации полученных данных (В.А. Болотов, С.С. Кравцов);
- подготовка педагогических кадров в высшей школе (Н.В. Бордовская, И.А. Колесникова, А.П. Тряпицына);
- организации воспитательной работы с позиций стратегического подхода (Е.В. Бондаревская, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков, Т.П. Симакова).

Вместе с тем, наблюдается недостаточность исследований по региональному аспекту: вопросы прогнозирования в образовании чаще всего рассматриваются на федеральном уровне, тогда как региональные особенности остаются недостаточно изученными. Дополнительного научного осмысления требует также тенденция цифровизации и использования больших данных в образовании: применение аналитических инструментов и искусственного интеллекта открывает новые возможности для прогнозирования.

Следовательно, существуют противоречия между требованиями федеральной политики в области стратегического планирования, обуславливающими потребность в прогнозировании на региональном уровне и применении прогнозных результатов при разработке программ и проектов, с одной стороны, и недостаточностью соответствующих решений на теоретическом уровне, с другой.

С учетом актуальности рассматриваемой проблемы и общего замысла определена методология исследования.

Объект исследования: прогнозирование направлений стратегического развития региональной системы образования.

Предмет исследования: организационно-педагогические механизмы использования прогнозных данных при разработке программ и проектов, обеспечивающих развитие региональной системы образования.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка механизмов применения результатов прогнозирования, обеспечивающих развитие региональных систем образования.

Задачи исследования:

- изучить теоретические подходы по вопросам прогнозирования в системе образования;
- выявить способы прогнозирования, способствующие выстраиванию наиболее объективных прогнозов;
- определить механизмы применения результатов прогнозирования при разработке программ развития систем образования отдельных территорий;
- апробировать механизмы использования результатов прогнозирования в процессе создания программ и проектов на уровне субъектов нашей страны;
- обобщить и структурировать результаты проведенного исследования.

Научная новизна:

- создание механизмов интеграции прогнозных данных в управление системой регионального образования;
- адаптация методов прогнозирования (контент-анализ, сценарный анализ, моделирование) к специфике регионального образования.

Теоретическая значимость:

- углубление знаний о взаимосвязи прогнозирования и процессов развития образовательных систем;
- формирование методологии использования прогнозов в педагогике и управлении образованием.

Практическая значимость: разработка рекомендаций для региональных органов управления образованием; создание инструментов прогнозирования (индикаторов, методик оценки).

Методологическую основу исследования составляют:

- федеральные документы, согласно которым прогнозирование является частью стратегического планирования;
- идеи системности прогнозирования в сфере образования, предусматривающие учет и использование инструментария, который соответствует содержанию объекта изучения (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский);
- исследования, связанные с вариативностью прогнозирования, предусматривающей возможность разработки нескольких перспективных сценариев (А.А. Гайденоко, В.А. Разумовский, И.А. Цветков, Т.И. Шамова);
- идеи верификации, предусматривающие возможность коррекции программ и проектов (В.И. Загвязинский, В.А. Лисичкин, П.И. Третьяков);
- подходы к использованию данных, обеспечивающих достоверность прогнозирования (В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, М.В. Николаев и др.);
- идеи запуска и сопровождения инновационных процессов в образовании, механизмами реализации которых являются программы развития, проекты, площадки (Л.Г. Кудрова, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Потапшик и др.)

При определении теоретических подходов к прогнозированию в сфере развития образования использовались разработки Б.М. Бим-Бада, А.В. Брушлинского, В.В. Краевского, Н.И. Монахова, Н.Д. Никандрова и др.

Исследование опирается на выводы ученых в области прогнозирования в образовании, сформулированные Б.П. Битинасом, Б.С. Гершуном, В.И., Журавлевым, В.И. Загвязинским, В.С. Ледневым, В.А. Сластениным и др.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- теоретические, предусматривающие анализ философской, психологической, педагогической литературы, а также нормативных и правовых документов;
- эмпирические, связанные с применением наблюдения, контент-анализа (изучение региональных программ и деятельности органов управления образованием различного уровня), беседы, педагогического эксперимента, проектирования;
- методики прогнозирования: контент-анализ, экспертные оценки, сценарные прогнозы, методы статистики и анализа больших данных;
- методики анализа результатов проведенного эксперимента, интерпретации данных.

Согласно федеральным нормативным документам, прогнозирование – один из структурных элементов стратегического планирования [6; 10; 11], наряду с процессами постановки целей, разработки планов и программ. В этом контексте следует подчеркнуть актуальность темы проводимого нами исследования, связанного с проектированием и реализацией механизмов использования результатов прогнозирования для развития региональной системы образования.

Прогнозирование осуществляется не только на уровне нашей страны, ее субъектов и муниципальных образований, но в отдельных образовательных организациях, а также педагогов, методистов и управленцев.

Изучение научных источников, раскрывающих вопросы прогнозирования в социальных системах [2; 3; 7; 9], позволяет сделать вывод о том, что прогнозирование (от гр. *prognosis* – предвидение, предсказание) связано с научно обоснованным предсказанием возможных состояний и направлений развития исследуемого объекта.

В теоретических работах подчеркивается значимость прогнозирования в социальных системах и, как следствие, необходимость проведения активных научных поисков в этой сфере научного знания (И.А. Казначеева, Ж.Т. Тощенко, Н.П. Чередникова и др.).

Мы разделяем точку зрения авторов, что прогнозирование в определенном смысле является инструментом предвидения, основывается на анализе информации, включающей статистические данные, отчеты, опросы, результаты машинной обработки данных. Указанные позиции нацеливают на разработку программ с учетом возможностей прогнозирования конкретной направленности, ресурсов общественного участия и экспертизы.

Другое значимое утверждение связано с вероятностным характером сделанных прогнозов развития, степень достоверности которых может быть охарактеризована как относительно высокая [7].

Анализируя исследовательские позиции, следует говорить о рисках прогнозирования, обусловленные следующими причинами: динамичностью развития социальных систем и недостаточной достоверностью данных; использованием недостаточно эффективных в конкретной ситуации методов прогнозирования и механизмов внесения изменений в реализуемые программы и проекты в ситуации возникновения непредвиденных обстоятельств.

Представленные риски учитывались нами в ходе разработки программ развития региональных систем образования.

При рассмотрении особенностей социального прогнозирования отдельного внимания заслуживают вопросы определения сроков, на которые осуществляются прогнозы. Как правило, прогнозы бывают: краткосрочными, оперативными, среднесрочными, долгосрочными; частными и комплексными [7; 9]. В нашем случае при разработке программы развития системы образования региона речь идет о среднесрочных и комплексных прогнозах, в которых взаимосвязаны образовательные, социальные, демографические, экономические и другие аспекты.

Отдельного внимания заслуживают методы прогнозирования в социальной сфере. Изучение научной литературы позволяет выявить многообразие предлагаемых методов:

- фактографических и экспертных (Л.А. Гинис) [4];
- математической и прикладной статистики, оценки параметров теоретических моделей, моделирования (Ю.Р. Валикина, О.В. Устинова, А.И. Гаркуша);
- анализа больших данных, классификации, прогнозирования показателей развития социальной инфраструктуры (Т.Н. Кошелева, М.Н. Майор, А.Б. Вакеев).

Следует отметить, что применение методов прогнозирования зависит от решаемых задач и осуществляемых функций. Возможен вариант одновременного использования нескольких методов или групп прогнозирования.

С учетом решаемых задач для нашего исследования приоритетными являются следующие методы прогнозирования: контент-анализ, экспертные оценки, сценарное прогнозирование, методы статистики, анализ больших данных.

Опыт работы позволяет утверждать, что успешное применение указанных методов возможно при условии выполнения следующих условий: создание проектной группы, участники которой обладают необходимыми профессиональными умениями; наличие информации, достаточной для постановки прогнозов; выбор методов прогнозирования, целесообразных для решения отдельных задач; экспертная оценка промежуточных и итоговых прогнозных результатов.

Выводы.

1. На нормативно-правовом уровне процессы прогнозирования рассматриваются как часть стратегического планирования на разных уровнях.
2. Прогнозирование имеет вероятностный характер и понимается как процесс предсказания возможного будущего состояния и направлений развития объекта.
3. Выбор методов прогнозирования зависит от целей и задач проводимого исследования, а механизмы использования прогнозов для развития региональной системы образования могут быть связаны с управленческими, проектировочными и экспертными решениями, обуславливающими разработку и реализацию программ и проектов, обеспечивающих развитие отдельных субъектов Российской Федерации.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2009. – 362 с.
2. Бестужев-Лада, В.И. Прогнозное обоснование социальных нововведений / В.И. Бестужев-Лада. – Москва: Наука, 1993. – 232 с.
3. Владимирова, Л.П. Прогнозирование и планирование в условиях рынка: учебное пособие для вузов / Л.П. Владимирова. – Москва: Дашков и К, 2005. – 339 с.
4. Гинис, Л.А. Обзор методов научного прогнозирования / Л.А. Гинис // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2009. – № 3(92). – С. 231-236
5. Голубков, Е.П. Маркетинговые исследования: теория, методология и практика / Е.П. Голубков. – Москва: Финпресс, 1998. – 414 с.
6. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года: утвержден Председателем Правительства Российской Федерации от 09.01.2025. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411156963/> (дата обращения: 02.08.2025)
7. Ивантер, В.В. Основные задачи и принципы социально-экономического прогнозирования / В.В. Ивантер, А.В. Суворов, В.С. Сутягин // Управление. – 2015. – № 1(7). – С. 8-17
8. Методология и показатели оценки качества общего образования в Российской Федерации: утверждены Минпросвещения России, Рособрнадзором 22.12.2023. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_472903/ (дата обращения: 02.08.2025)
9. Тощенко, Ж.Т. Прогнозирование, проектирование и планирование в социальном управлении / Ж.Т. Тощенко // Социология власти. – 2005. – № 5. – С. 23-45
10. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 02.08.2025)
11. Федеральный закон от 28.06.2014 № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации». – URL: <https://base.garant.ru/70684666/> (дата обращения: 02.08.2025)

УДК 377.44:378.126

кандидат юридических наук, доцент Буткевич Сергей Анатольевич

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ШКОЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Исследованы приоритетные цели и охарактеризованы основные задачи школы педагогического мастерства в образовательных организациях высшего образования. Кроме того, раскрыты особенности развития умений и навыков у начинающих педагогических работников, содержание соответствующих программ повышения их квалификации (профессиональной переподготовки), в том числе на примере ведомственных вузов. Изыскание позволило подготовить актуальные рекомендации по оптимизации деятельности школы педагогического мастерства, увеличения эффективности работы ее руководителя, формированию и развитию необходимых компетенций у начинающих преподавателей в процессе онтогенеза и профессионализации.

Ключевые слова: инновации и традиции, начинающий преподаватель, образовательные организации, профессорско-преподавательский состав, переподготовка и повышение квалификации, саморазвитие и самореализация, учебно-воспитательный процесс, школа педагогического мастерства.

Annotation. The priority goals are investigated and the main tasks of the school of pedagogical excellence in educational institutions of higher education are characterized. In addition, the features of the development of skills among novice teachers, the content of relevant professional development programs (professional retraining), including the example of departmental universities, are revealed. The research allowed us to prepare relevant recommendations on optimizing the activities of the school of pedagogical excellence, increasing the effectiveness of its head, and forming and developing the necessary competencies for novice teachers in the process of ontogenesis and professionalization.

Key words: innovations and traditions, novice teachers, educational organizations, teaching staff, retraining and advanced training, self-development and self-realization, educational process, school of pedagogical excellence.

Введение. Системе и технологиям подготовки специалистов для различных сфер и отраслей деятельности в Российской Федерации, безусловно, присущ уникальный характер [4; 6]. С одной стороны, в сегодняшнем нормотворчестве и правоприменении, во многих формах и методах современного обучения и воспитания до сих пор можно отследить приверженность советской доктрине образования, преемственность и проецирование лучших традиций педагогической мысли, опыта и практики Советского государства в актуальную образовательную среду. С другой, в условиях эволюции социума, научно-технического прогресса и модифицирования общественных отношений на стыке тысячелетий наблюдаются успешные и неудачные эксперименты, логичные и противоречивые опробования, постепенные и радикальные нововведения, логичные и конъюнктурные изменения системы образования и просвещения, что неизбежно накладывало отпечаток на содержание, формы и методы обучения и воспитания новых поколений специалистов. В условиях перманентных метаморфоз, турбулентности и поляризации учебно-воспитательных процессов особую значимость приобретает уровень квалификации и подготовленности педагогических работников, прежде всего не имеющих профильного образования, достаточного стажа работы в вузе и необходимых навыков интеракции с обучающимися в аудитории и за ее пределами (включая электронную информационную образовательную среду).

Указанное выше обусловило выбор предмета и цели исследования – проведение анализа научных взглядов на деятельность школы педагогического мастерства (далее – ШПМ) в образовательных организациях высшего образования в контексте разработки и реализации современных методологических концепций, использования традиционных и инновационных педагогических практик осуществления учебно-воспитательного процесса. Актуальность и значимость научного изыскания связаны с изменяющимися и возрастающими требованиями к профессиональной компетенции, квалификации, личностным, моральным и деловым качествам педагогических работников в модернизирующейся системе обучения и воспитания новых поколений специалистов при смене парадигмы высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на наблюдаемую полемику по поводу терминологии в данной области [1; 9, С. 125], полагаем, что педагогическое мастерство – это наивысший уровень профессионально-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава образовательной организации (далее – ППС), который достигается благодаря всестороннему развитию личности педагогического работника, поступательному и постоянному улучшению им искусства обучения, воспитания и своих способностей. Другими словами, это такое состояние деятельности, при котором осуществляются создание принципиально иного подхода к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса (или его компонентов, субъектов, приемов, средств, задач и др.), разноплановое видение и новое понимание целей и задач образовательной деятельности в условиях трансформации общества, релевантный поиск и корректный выбор нестандартных подходов к решению существующих и возможных научно-педагогических проблем (обучение, воспитание и развитие обучающихся, управленческие аспекты). Несомненно, совершенствование педагогического мастерства ППС во многом зависит не только от самого педагогического работника, но и от позиции руководства образовательной организации, укрепления потенциала последней, логичности, прагматизации и интенсификации всех происходящих в ней процессов [3, С. 304; 8, С. 135].

Традиционно ШПМ создается в целях содействия повышению квалификации и профессионального уровня, развитию разумной инициативы, креативности и ответственности, формированию общей, организационной, педагогической и корпоративной культуры, творческой индивидуальности ППС, не имеющего достаточного педагогического опыта (как правило, менее трех лет), и функционирует в очно-заочном формате в течение учебного или календарного года. Другими словами, основная цель ШПМ – формирование первичных профессиональных умений и навыков у ППС, что подразумевает: применение современных и инновационных образовательных технологий, выбор оптимальных стратегий преподавания и целей обучения, создание творческой атмосферы и благоприятного климата для учебно-воспитательного процесса; выявление и укрепление взаимосвязей учебной, методической, воспитательной и научной деятельности, использование результатов научных исследований для модернизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса; формирование и развитие целостного и концептуального профессионального мышления и сознания, интеллектуальной, смысловой, ценностной, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер личности, систем координат и ориентиров педагогического работника; повышение качества преподавания учебных дисциплин, организации, контроля и оценки самостоятельной работы обучающихся.

По нашему мнению, руководителем ШПМ должен быть не репрезентант учебного подразделения образовательной

организации (чаще всего один из руководителей), а именно представитель ППС, имеющий педагогическое или психологическое образование, ученую степень и звание, значительный педагогический опыт (не менее 10 лет), управленческие, коммуникативные, ораторские и творческие способности, авторитет и уважение среди постоянного и переменного состава, инновационную направленность, признание в научных кругах, победы в конкурсах профессионального мастерства и т.п. Кандидатура руководителя ШПМ в обязательном порядке должна ежегодно обсуждаться на заседании методического совета образовательной организации. В свою очередь куратором ШПМ назначается преподаватель-методист (методист) учебного подразделения, который имеет профильное образование и является квалифицированным специалистом в этой сфере.

Основными заданиями ШПМ в рамках обучения начинающих преподавателей по соответствующей программе повышения квалификации или профессиональной переподготовки (далее – программе) видятся:

1) усвоение, актуализация, углубление и расширение знаний и умений, формирование новых профессиональных (общих и специальных) компетенций в организационной, педагогической, психологической, методической, научно-исследовательской и информационно-коммуникативной деятельности ППС, в сфере делопроизводства и документооборота на бумажных и электронных носителях, включая подготовку учебно-методических материалов, планирующей, отчетной и программной документации, научной продукции;

2) культивирование и стимулирование у ППС инициативного желания и стремления к непрерывному (само)развитию и самообразованию, в том числе с учетом категорий и контингента обучающихся, специализации и приоритетных профилей подготовки, учебно-материальной базы, ведомственной и региональной специфики образовательной организации, а также психофизиологических характеристик, выполняемых функциональных обязанностей, полученной квалификации, имеющегося практического и жизненного опыта, сферы научных и других интересов, потребностей и способностей самих педагогических работников.

На наш взгляд, в системе ведомственного образования наиболее ярко проявляется дилемма: необходимость безоговорочного выполнения требований федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов и директив МВД России по реализации практико-ориентированной подготовки при активном участии работодателей в контактной аудиторной (!) работе с обучающимися наряду с отсутствием у практических сотрудников знаний, умений и навыков, необходимых для преподавателя высшей школы. При игнорировании данной проблемы мы будем и дальше сталкиваться с ситуацией, когда гениальности (в лучшем случае) практик, даже при наличии ученой степени и (или) профессионального признания, не может подготовить грамотного, компетентного специалиста просто в силу неумения обучать и воспитывать. Схожий когнитивный диссонанс также возникает у сотрудников, переходящих для дальнейшего прохождения службы из территориальных органов МВД России в ведомственные вузы, порождая объективные противоречия, поскольку даже лучший участковый уполномоченный полиции или сверхграмотный следователь далеко не всегда готов транслировать свои знания и передавать бесценный опыт в аудиторном формате, что может послужить причинами проблемности или фрагментарности в формируемых у будущих сотрудников органов внутренних дел компетенциях, их профессиональной идентичности в целом. И если в последнем случае проблема решается по мере комплектования учебной группы ШПМ (не менее 10 слушателей), наставнической работы старших товарищей, методической и консультативной помощи опытных педагогов, то в первом – единственным и безальтернативным решением может быть проведение бинарных учебных занятий, которые не уменьшают объемы выполняемых учебной нагрузки и методической работы основных (штатных) педагогических работников, но минимизируют снижение ожидаемого качества и требуемого уровня подготовки специалистов для органов внутренних дел. К тому же надо учитывать, что, например, бывший сотрудник оперативного подразделения, привыкший к работе «в полях», будет испытывать сильный дискомфорт от масштабов бюрократической рутины в любой образовательной организации;

3) изучение передового педагогического опыта, специфики и направлений работы преподавателей-новаторов, методологов офлайн и онлайн учебных курсов, руководителей научных школ и научно-исследовательских лабораторий, движителей в воспитании новых поколений специалистов, реформаторов в автоматизации и цифровизации образовательной деятельности; раскрытие особенностей педагогического управления и менеджмента, ознакомление с традициями, достижениями и новеллами в отечественной и зарубежной педагогике, психологии и других отраслях наук, а также самостоятельная разработка предложений по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, использованию результатов научных исследований в этой области.

Уверены, что комплексный и всесторонний подход к организации подготовки начинающих преподавателей в рамках ШПМ должен исключить точечный, избирательный и эпизодический характер улучшения их отдельных компетенций и качеств, обеспечив решение задач мониторинга и сопровождения системного профессионального становления, константного социального и личностного роста педагогического работника. В то же время ключевой принцип работы ШПМ – диагностика и превенция у молодого специалиста прогнозируемых и потенциальных профессиональных затруднений (деформации, выгорания; прокрастинация, фрустрация, индифферентность), дополнительное стимулирование с преобладающей практической составляющей его подготовки. При этом начинающего педагога не стоит перегружать гигабайтами нормативных актов, специальной терминологией, философскими категориями в вариативных контекстах, толкованиях и пониманиях, глубинами дидактики, методиками преподавания, историческими аспектами воспитания, акцентами на ораторское искусство и законы риторики, избегая академизма и наукообразия. Первоначально, ситуативно и одновременно ему нужны лишь азы, минимальный набор понятного и общедоступного психолого-педагогического инструментария, мышление базовыми, глобальными категориями, так как обучение в ШПМ не предполагает освобождение зачисленного слушателя от выполнения его должностной инструкции и непосредственных служебных (трудовых) обязанностей, а работать в аудитории нужно уже здесь и сейчас;

4) повышение уровня преподавания учебных дисциплин, своевременное внесение корректив по применению педагогических методик, технологий и средств визуализации, электронных образовательных и информационных ресурсов, дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, использованию информационно-технических средств, компьютерной, специальной и (или) криминалистической техники, возможностей специализированного аудиторного фонда, а также реализации практико-ориентированного подхода к подготовке квалифицированных и компетентных специалистов, благодаря, в том числе, популяризации и тиражированию признанных и лучших кафедральных, вузовских, региональных, ведомственных и национальных техник, методик и практик.

Безусловно, речь идет не о формальном внесении указанных выше девайсов, технологий и ресурсов в методическую разработку ради «галочки», для контролирующих и проверяющих субъектов, а их сознательном и осознанном применении и использовании на учебных занятиях, как органичной и неотъемлемой части планируемого и осуществляемого учебно-воспитательного процесса. Иначе говоря, реализация данной задачи подразумевает поэтапную подготовку к инновационной профессиональной деятельности, развитие внутренней мотивации, максимальное раскрытие интеллектуального, творческого и научного потенциала каждого начинающего педагогического работника, а также его поддержка и стимуляция

к высоким профессиональным достижениям и общественному признанию – от количественных показателей к качественным изменениям (от проведения пробных учебных занятий, подготовки докладов на круглые столы и повышения квалификации до побед в конкурсах профессионального мастерства педагогических работников, защиты диссертации и включения в кадровый резерв для замещения руководящих должностей);

5) ознакомление с техникой воздействия, порядком и механизмами взаимодействия с другими участниками учебно-воспитательного процесса при неукоснительном соблюдении требований к защите персональных данных и охране труда, норм профессиональной педагогической этики.

С учетом определенных выше целей и задач ШПМ, акценты в обучении слушателей должны быть смещены на проведение учебных занятий именно семинарского типа – семинары, практические занятия и практикумы. При этом реализация компетентного подхода предусматривает широкое использование в образовательной деятельности активных и интерактивных форм проведения учебных занятий (дискуссии, виртуальные симуляции, моделирование учебных занятий и воспитательных мероприятий, разбор конкретных ситуаций, решение практических задач, практикумы, деловые, ролевые и организационно-деятельностные игры, кейс-технологии, технологии проектного и контекстного обучения, психологические и иные тренинги, проведение круглых столов, посещение мастер-классов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития у слушателей профессиональных педагогических знаний, умений и навыков. Считаем, что часы на обсуждение тем по подготовке и проведению учебных занятий лекционного типа следует свести к минимуму, поскольку абсолютное большинство начинающих преподавателей не имеют права подготавливать видеолекции, методические разработки лекций и не допущены к их проведению в виду занимаемых должностей. Одновременно с этим обратим внимание на то, что в Крымском филиале Краснодарского университета МВД России достаточно успешно и продуктивно зарекомендовали себя не только проведение слушателями ШПМ пробных занятий с их детальным разбором и конструктивной критикой, но и посещение (или просмотр видеозаписей) ими открытых, показательных и конкурсных учебных занятий ППС головной образовательной организации и его филиалов, включая ознакомление с методическими разработками, дидактическими материалами и мультимедийными презентациями. Последующие обсуждения на учебных занятиях в ШПМ их достоинств и недостатков, с реакциями и комментариями более опытных коллег дадут начинающим преподавателям возможность осуществлять своевременный пересмотр, рефрейминг и оперативное перестроение своей педагогической техники, тактики и стратегии.

По нашему мнению, в рамках изучения отдельных разделов и тем осваиваемой программы допустимо индивидуализировать процессы и корректировать траектории обучения и воспитания начинающих педагогических работников, элективно рассматривая вопросы, связанные с организацией работы кураторов учебных групп, руководителей учебно-методических кабинетов, научных кружков и спортивных секций кафедр, юридических клиник, ветеранских организаций и других общественных и творческих формирований образовательных организаций. Вместе с тем при обучении ШПМ специализация кафедры образовательной организации (профили подготовки, формы и форматы обучения [2]), которую представляет тот или иной преподаватель, может учитываться при обсуждении ситуационных задач на занятиях семинарского типа, изучении вариативной части программы, прохождении стажировки или подготовке педагогических (творческих) проектов на итоговую аттестацию [5, С. 90-92; 7, С. 124].

Подытоживая, подчеркнем, что итогом обучения в ШПМ должно быть не только приобретение компетенций, необходимых для выполнения педагогическим работником нового вида профессиональной деятельности, удовлетворение его образовательных, творческих и профессиональных потребностей, личностное и психолого-педагогическое развитие, обеспечение корреляции его квалификации меняющимся условиям образовательной деятельности и социальной среды, но и получение документа установленного образца (удостоверение о повышении квалификации или диплом о профессиональной переподготовке), а не формального свидетельства от учебного подразделения. Именно поэтому настаиваем на том, что деятельность ШПМ должна быть полностью интегрирована в дополнительную профессиональную программу переподготовки педагогических работников, как это принято в большинстве ведомственных образовательных организаций. К критериям оценки эффективности последующей профессионально-педагогической деятельности выпускников ШПМ можно отнести ее целесообразность, рациональность, результативность, оптимальность, инновационность и креативность ее содержания, оптимальность выбора применяемых методик и технологий, форм, методов, средств, приемов и способов ее осуществления, а также характер взаимоотношений с другими участниками учебно-воспитательного процесса. То есть приоритетной задачей образовательной организации в сфере повышения педагогического мастерства ППС является не просто обучение неопытных преподавателей (но не учебно-вспомогательного персонала!) в ШПМ, а их непрерывные, инициативные и поощряемые саморазвитие и самореализация. Вот почему в Краснодарском университете МВД России анализ и оценка эффективности их подготовки осуществляется только через год после завершения обучения, по выполнению индивидуальной программы профессионально-педагогического развития.

Выводы. Таким образом, ШПМ создается и функционирует не в целях повышения педагогического мастерства начинающих преподавателей, которого у них еще нет или оно находится только в зародышевом состоянии, а совершенствования их профессионального уровня, изучения традиций и использования положительного педагогического опыта, апробации и внедрения в учебно-воспитательный процесс эффективных методик и прогрессивных педагогических технологий, трансформации научных идей и теорий в практическую плоскость, ознакомления с современными и инновационными техническими средствами обучения. Также результатом обучения должно стать формирование и развитие личностных, профессионально значимых и важных качеств, необходимых навыков и специальных способностей к педагогической рефлексии, самоопределению, самоорганизации, саморегуляции и самореализации педагогических работников, то есть совершенствование имеющихся и приобретение новых компетенций самим педагогом на протяжении всей последующей профессиональной деятельности.

Ключевой задачей ШПМ является коллективное содействие адаптации молодых преподавателей (не имеющих опыта педагогической деятельности, базового педагогического образования, не обучавшимся или не закончившим обучение в очной аспирантуре, адъюнктуре) к педагогической деятельности, овладению апробированными и новыми формами и методами педагогической коммуникации, формированию профессиональных компетенций и корректного индивидуального педагогического стиля, поскольку у каждого преподавателя он эксклюзивный и неповторимый. Кроме того, на обучение в ШПМ по ходатайствам руководителей кафедр должны зачисляться и другие преподаватели, которым необходимо повысить свое профессиональное мастерство и квалификацию. В то же время отметим, что абсолютное большинство из рассмотренных вопросов и подготовленных авторских предложений в этой сфере применимо и к начинающим педагогическим работникам профессиональных образовательных организаций.

Литература:

1. Быков, А.К. Технология развития педагогического мастерства преподавателя высшей школы / А.К. Быков // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 2(19). – 34 с.

2. Курсакова, Е.Н. К вопросу о применении системы психолого-педагогического мониторинга в работе школы педагогического мастерства / Е.Н. Курсакова // Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института МВД России. – 2023. – № 39. – С. 42-48
3. Нагоева, М.А. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы / М.А. Нагоева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 302-305
4. Пашковская, С.С. Смена парадигмы высшего образования (причины и следствия) / С.С. Пашковская, О.В. Варникова, В.В. Константинов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 136-138
5. Петрожицкая, И.А. Проектная деятельность как средство достижения высоких метапредметных образовательных результатов (в информационной среде высшей школы) / [И.А. Петрожицкая]; под ред. С.А. Буткевича // Личность в информационном пространстве: проблемы и перспективы исследования: монография. – Симферополь, 2020. – С. 84-96
6. Попова, Т.В. Советское образование: традиция и современность / Т.В. Попова, О.А. Сухорукова // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». – 2021. – № 3(39). – С. 68-85
7. Светличный, Е.Г. Направления повышения качества методического мастерства преподавателей тактико-специальной подготовки / Е.Г. Светличный, А.В. Бачиева, Е.А. Хенцинский // Закон и правопорядок в третьем тысячелетии: материалы международной научно-практической конференции. – Калининград, 2020. – С. 123-124
8. Сидорова, М.В. Современная система повышения педагогического мастерства в высшей школе в условиях мирового сообщества / М.В. Сидорова // Научный вестник Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова. – 2019. – № 4(81). – С. 133-136
9. Скопа, В.А. Структурные компоненты педагогического мастерства преподавателя высшей школы: теоретико-методологический подход / В.А. Скопа // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 3. – С. 124-127

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры ТиПО Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна
 Институт физики, технологии и информационных систем Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
магистрант Института физики, технологии и информационных систем Скоромнов Дмитрий Анатольевич
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Московский педагогический государственный университет», учебный центр «Курсы по ИТ» (г. Москва)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В условиях ускоренной цифровизации экономики дистанционное обучение становится ключевой формой повышения квалификации специалистов в сфере информационных технологий. В исследовании рассматриваются организационно-педагогические условия эффективного внедрения системы дистанционного обучения Moodle в программы дополнительного профессионального образования (ДПО). Особое внимание уделяется асинхронному режиму обучения сетевых администраторов, который обеспечивает гибкость и доступность образовательного процесса. Авторами выделены и классифицированы семь ключевых условий: нормативно-правовое обеспечение, техническая инфраструктура, кадровый состав, методическое сопровождение, тьюторская поддержка, аналитика и мотивационные механизмы. Педагогический эксперимент показал значительное повышение вовлеченности слушателей, рост уровня саморегуляции и практической применимости полученных знаний. Реализация комплекса ОПУ способствовала снижению нагрузки на тьюторов, увеличению конверсии заявок и улучшению качества обучения. Установлено, что успех дистанционного курса определяется не отдельными компонентами, а их системным взаимодействием. Результаты исследования позволили разработать методические рекомендации для образовательных центров, внедряющих СДО в профессиональной подготовке ИТ-специалистов. Подтверждено, что правильно спроектированные организационно-педагогические условия расширяют возможности использования Moodle в ДПО. Перспективными направлениями дальнейших исследований названы интеграция искусственного интеллекта, развитие адаптивных образовательных траекторий и оценка долгосрочной эффективности дистанционного обучения.

Ключевые слова: СДО Moodle, дополнительное профессиональное образование, организационно педагогические условия, цифровая образовательная среда, асинхронное дистанционное обучение.

Annotation. In the context of accelerated digitalization of the economy, distance learning has become a key form of professional development for specialists in the field of information technology. The study examines the organizational and pedagogical conditions for the effective implementation of the Moodle distance learning system in continuing professional education (CPE) programs. Particular attention is paid to the asynchronous mode of training network administrators, which provides flexibility and accessibility of the educational process. The authors have identified and classified seven key conditions: regulatory support, technical infrastructure, personnel, methodological support, tutoring, analytics, and motivational mechanisms. A pedagogical experiment showed a significant increase in student engagement, improved self-regulation, and practical applicability of knowledge. Implementation of the set of OPU contributed to reduced tutor workload, increased application conversion, and improved learning outcomes. It was found that the success of an online course is determined not by individual components, but by their systemic interaction. The research results allowed the development of methodological recommendations for educational centers implementing LMS in IT professional training. It was confirmed that well-designed organizational and pedagogical conditions expand the capabilities of Moodle in CPE. Promising directions for further research include the integration of artificial intelligence, the development of adaptive educational trajectories, and the assessment of long-term effectiveness of distance learning.

Key words: LMS Moodle, additional professional education, organizational and pedagogical conditions, digital educational environment, asynchronous distance learning.

Введение. Ускоренная цифровизация экономики определила новую парадигму профессиональных запросов к специалистам информационно-коммуникационной сферы. Анализ исследований В.В. Смирнова и Е.В. Мягковой подтверждают, что дистанционное обучение становится доминирующей формой повышения квалификации в сфере информационных технологий [10]. Сетевые администраторы, отвечающие за устойчивость и безопасность корпоративной инфраструктуры, сталкиваются с регулярным обновлением аппаратно-программных решений, протоколов шифрования,

принципов сегментации и резервирования. Стратегии непрерывного развития персонала требуют гибких форматов обучения, совместимых с профессиональной занятостью и территориальной распределённостью слушателей.

Системы дистанционного обучения (СДО) на базе открытого программного обеспечения, к которым относится Moodle, предоставляют инструменты создания многоуровневых курсов, возможности для организации коммуникации, мониторинга прогресса, что формирует предпосылки для трансформации традиционных моделей дополнительного профессионального образования (ДПО). Одновременно наличие программно-технической платформы не гарантирует педагогической результативности: требуются нормативная регламентация, методические решения, подготовленные кадры, мотивационные механизмы и аналитическая поддержка.

Изложение основного материала статьи. Авторами было проведено исследование (2021-2024 гг.), которое демонстрирует рост интереса к смешанным и полностью дистанционным форматам обучения специалистов в сфере информационных технологий [1]. Тем не менее анализ публикаций показывает фрагментарное описание условий внедрения СДО Moodle: часть авторов акцентирует техническую инфраструктуру, часть – педагогический дизайн курсов [3], некоторые – тьюторскую поддержку, а также проектную организацию учебного процесса [4]. Системная классификация взаимосвязанных ОПУ для асинхронного режима ДПО на данный момент отсутствует, что формирует исследовательскую лакуну.

Цель проводимого исследования – определить, классифицировать и апробировать совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих устойчивую результативность освоения дополнительного профессионального образования на базе системы дистанционного образования Moodle.

Объект исследования – процесс обучения сетевых администраторов в дополнительном профессиональном образовании при дистанционном обучении в асинхронном режиме.

Предмет исследования – комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих реализацию внедрения системы дистанционного обучения Moodle в программы дополнительного образования.

Задачи:

1. Проанализировать труды отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования;
2. Выявить, классифицировать и апробировать совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих устойчивую результативность освоения дополнительного профессионального образования на базе системы дистанционного образования Moodle;
3. Разработать методические рекомендации.

Методологические основания. В исследовании авторы опираются на системный, компетентностный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, что отражает логику современного педагогического проектирования. Методический инструментарий включает контент-анализ, педагогическое наблюдение, анкетирование, экспертную оценку, непараметрическую статистику.

В процессе исследования установлено, что успех электронного курса определяется согласованностью цели, содержания, активности и оценки. И.А. Андрианов, С.Ю. Ржеуцкая и М.В. Харина демонстрируют потенциал междисциплинарных практикумов, где лабораторные стенды интегрированы в виртуальную среду [1]; И.В. Барышева, Е.В. Малкина и О.А. Козлов описывают проектный метод как средство формирования soft skills [2]. Е.В. Касьянова и К.В. Сафонов уточняют, что медиаобразовательные проекты дополнительно развивают компетентность в сфере информационных технологий и критическое мышление будущих инженеров [7]. Ю.Л. Загуменнов обращается к перевёрнутому классу как инструменту развития лидерских качеств [6]. В.Ю. Корчак и Е.И. Борисенков выделяют баланс теоретической и практической составляющих [8]. Все авторы подчёркивают необходимость кадровой готовности преподавателя к цифровому тьюторству.

Д.Е. Гурьев, Ф.А. Захаров и О.Р. Лапонина демонстрируют, что работа на реальном сетевом оборудовании, например на аппаратном межсетевом экране D-Link DFL-860E, в дистанционном формате существенно повышает достоверность формируемых компетенций по сетевой безопасности [5]. Е.А. Панина выделяет нормативно-правовую регламентацию электронных образовательных сред как ключевое условие устойчивости дистанционного обучения в профессиональном образовании [9]. Эти аспекты формируют нормативно-правовой блок ОПУ.

Синтез литературных источников позволил сформулировать логическую гипотезу: результативность ДПО в СДО Moodle обусловлена не отдельными факторами, а комплексным действием нормативно-правового, технического, методического, кадрового, тьюторского, аналитического и мотивационного компонентов.

Материалы и методы. Опытно-экспериментальная работа по теме исследования проводилась на базе учебного центра «Курсы по ИТ» с лицензией на образовательную деятельность Л035-01255-50/00213784, который дистанционно реализует ряд программ для сетевых администраторов, в том числе программу повышения квалификации «Администрирование сетевых устройств MikroTik».

В исследовании участвовали действующие сетевые администраторы предприятий связи, дата центров, учебных заведений; география слушателей охватывает РФ и СНГ. Асинхронный режим позволил адаптировать обучение к сменному графику и часовым поясам.

В процессе исследования были использованы следующие инструменты для сбора данных:

- Педагогическое наблюдение использовалось для фиксации динамики вовлечённости обучающихся и последовательность прохождения модулей.
- Экспертная оценка осуществлялась сертифицированным тренером MikroTik и тьюторами, и использовалась для определения полноты и корректности выполнения лабораторных работ.
- Анкетирование использовалось для оценки по пятибалльной шкале удовлетворённости по критериям: удобство интерфейса, своевременность обратной связи, практическая значимость контента.
- Рефлексивная обратная связь позволила выявить планируемые сценарии применения полученных знаний в корпоративной инфраструктуре.

Эксперимент длился три последовательных набора программы. На первом наборе курс использовался без целенаправленной интеграции ОПУ; на втором и третьем наборах поэтапно внедрялись нормативные, методические, тьюторские и мотивационные изменения. Сравнение результатов осуществлялось по ранговым критериям; публикация конкретных численных значений не производилась, чтобы сохранить коммерческую конфиденциальность.

В процессе исследования использовались непараметрические тесты (Манна Уитни), которые применялись для анализа различий между группами, коэффициенты корреляции Спирмена – для установления связи между активностью и полнотой выполнения заданий.

Организационно-педагогические условия эффективного внедрения СДО Moodle. Для реализации поставленной цели были теоретически обоснованы и определены ряд организационно-педагогических условий, которые являлись обязательными и необходимыми для эффективного внедрения СДО Moodle. Среди них:

– *нормативно-правовое обеспечение* (Положение о реализации программы в электронной информационно-образовательной среде закрепляет ответственность преподавателя за актуальность материалов, определяет регламент хранения логов и резервного копирования. Ю.А. Хлебникова и Н.В. Гафурова показывают, что именно системность организационных условий гарантирует устойчивость каждой дистанционной программы [14]. Политика обработки персональных данных синхронизирована с национальным законодательством о защите информации);

– *техническая инфраструктура* (Обеспечена сервером СДО Moodle, развёрнутым на виртуальной машине с резервированием на уровне гипервизора. Реализована двухфакторная аутентификация, интеграция с сервисом контроля версий лабораторных конфигураций. Модуль мониторинга ресурсоёмкости автоматически масштабирует вычислительные мощности при росте числа одновременных сессий);

– *педагогические кадры* (Для реализации эффективного процесса организации обучения на курсах по MikroTik ключевую роль играет квалификация преподавателя. В таком случае рекомендуется, чтобы преподаватель: имел профильное высшее инженерное образование; педагогическое образование на уровне магистра программы «Электронные образовательные технологии»; сертификаты специалиста MikroTik: MTCNA, MTCSE, MTCRE, MTCWE, MTCSE, MTCUME, MTCWE и MTCWEW; сертификат официального тренера MikroTik: MikroTik Certified Trainer и др.);

– *методическое сопровождение* (результативность учебного процесса может быть обеспечена, если учебный контент структурирован по принципу «теория → демонстрация → практика → рефлексия»);

тьюторская поддержка (обеспечивает проверку контрольных работ и тьюторы отвечают на вопросы обучающихся, регулярно проводят мониторинг знаний и анализируют результаты для последующей корректировки индивидуальной траектории слушателей, так и внесения корректив в программу курса в последующем);

– *система мониторинга и аналитики* (обеспечивается использованием рабочей панели (дашборд), где преподаватель агрегирует данные о выполнении заданий, активности на форуме, попытках тестирования);

– *наличие мотивационных механизмов* (возможность получения удостоверения о повышении квалификации, что, несомненно, мотивирует полностью пройти обучения и повышает карьерные перспективы обучающегося).

Результаты педагогического эксперимента. Внедрение комплекса организационно-педагогических условий сформировало устойчивую траекторию вовлечённости слушателей. Анализ журналов СДО Moodle показал переход от всплесковой активности к равномерному распределению загрузок материалов на протяжении всего модуля. Взаимодействие с тьюторами приобрело прикладной характер: вопросы сместились от уточняющих («где находится ссылка?») к проблемно-ориентированным («как оптимизировать NAT правила при масштабировании сети филиалов»). Система Learning Analytics задокументировала сокращение интервалов между публикацией задания и сдачей лабораторного отчёта, что интерпретируется как рост саморегуляции.

Экспертная оценка лабораторных отчётов выявила расширение репертуара конфигурационных приёмов. Анализ рефлексивных эссе зафиксировал переход от декларативных планов («хочу усовершенствовать сеть») к конкретным проектным шагам («перевести отдел маркетинга на отдельную подсеть с приоритетом в QoS очереди»).

Косвенным индикатором глубины усвоения стал характер самооценки: в начале эксперимента комментарии носили оценочно эмоциональный оттенок, к финалу сформировалась конструктивная критика с предложением альтернативных топологий.

Анкетирование показало устойчивый рост показателя «ощущение поддержки»; респонденты подчёркивали своевременность ответов тьюторов и прозрачность критериев оценивания. Полученный результат согласуется с выводами Н.С. Спартакина и М.Г. Синяковой, выделяющих чувство безопасности и поддержки как ключевые психолого-педагогические характеристики цифрового образовательного пространства [11]. Шкала удовлетворённости пользовательским интерфейсом демонстрирует стабильно высокий уровень.

Аналитика позволила сократить количество обращений к тьюторам: часть типовых вопросов «перехватила» база знаний. Сократилось время проверки тестовых заданий за счёт методического руководства тьюторов. Руководство центра зафиксировало рост конверсии заявок в полноценные договоры на обучение.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают выводы И.А. Андрианова, С.Ю. Ржеуцков и М.В. Харина о ценности практикумов, но выходят за рамки, поскольку демонстрируют эффект именно асинхронного режима [1]. Выделение нормативно-правового компонента как самостоятельного условия поддерживает позицию Е.А. Панина [9], подчёркивающего юридические риски хранения персональных данных.

Показано, что организационно-педагогические условия являются решающим фактором для программ повышения квалификации, где практическая компонента превалирует над лекционной. Такая эволюция соответствует исторической динамике электронного обучения, представленной К.А. Татариновым [12].

Проведенное исследование позволило выявить некоторые методические рекомендации:

1. Нормативная рамка. В локальный акт следует включить перечень допустимых форм обратной связи для минимизации спорных ситуаций.

2. Кадровая подготовка. Тьютор проходит сертификацию не только по предмету, но и по цифровым инструментам сопровождения. Для результативной работы тьюторов рекомендуется планировать нагрузку на каждого отдельного тьютора.

3. Методика. Каждый модуль завершается практической ситуацией, требующей использования MikroTik RouterOS для решения набора различных задач. Это стимулирует интеграцию знаний. Практика-ориентированная структура соответствует критериям оценки профессиональных программ, сформулированным Т.М. Шамсутдиновой и С.В. Прокофьевой [15].

Выводы. Теоретический анализ и педагогический эксперимент подтвердили, что эффективность дистанционного обучения в асинхронном режиме зависит от интегрального действия взаимосвязанных организационно-педагогических условий: нормативно-правового регламента, отказоустойчивой инфраструктуры, квалифицированного кадрового состава, методически выверенной структуры контента, развитой тьюторской поддержки, системы учебной аналитики и продуманной мотивационной модели.

Комплексная реализация условий обеспечивает:

- рост полноты выполнения практических заданий;
- переход обучающихся от репродуктивных к преобразовательным действиям;
- устойчивую внутреннюю мотивацию, подтверждённую анкетированием;
- сокращение организационных затрат учебного центра.

Правильно сформированные организационно-педагогические условия позволяют расширить представление о возможностях СДО Moodle в области ДПО и дают инструментарий для масштабирования на другие курсы в сфере информационных технологий. Перспективные направления дальнейших исследований включают интеграцию рекомендательных систем на базе искусственного интеллекта, разработку метрик социальной вовлечённости и

исследование влияния адаптивных траекторий на долгосрочное сохранение компетенций. Актуальность применения ИИ для персонализации дистанционного обучения подчеркнута В.Н. Трегубовым [13].

Литература:

1. Андрианов, И.А. Междисциплинарный дистанционный практикум для студентов ИТ-направлений / И.А. Андрианов, С.Ю. Ржеуцкая, М.В. Харина // Открытое образование. – 2021. – Т. 25. – № 2. – С. 41-50
2. Барышева, И.В. Проектный метод обучения программированию студентов профильных специальностей в условиях дистанционной работы / И.В. Барышева, Е.В. Малкина, О.А. Козлов // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2021. – Т. 10. – № 38. – С. 40-55
3. Белов, М.А. Стратегия подготовки ИТ-специалистов с применением инновационного учебного дата-центра / М.А. Белов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2021. – Т. 17. – № 1. – С. 134-144
4. Васева, Е.С. Применение подходов Scrum и Kanban при дистанционном обучении будущих ИТ-специалистов / Е.С. Васева, Д.Ф. Тергулов, Н.В. Бужинская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 2(45). – С. 7-14
5. Гурьев, Д.Е. Дистанционное обучение технологиям обеспечения сетевой безопасности на реальном оборудовании / Д.Е. Гурьев, Ф.А. Захаров, О.Р. Лапонина // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2021. – Т. 17, № 4. – С. 914-921
6. Загуменнов, Ю.Л. Использование технологии «перевернутый класс» в формировании лидерских качеств будущих ИТ-специалистов / Ю.Л. Загуменнов // Открытое образование. – 2023. – Т. 27. – № 2. – С. 16-26
7. Касьянова, Е.В. Формирование ИКТ-компетентности будущих ИТ-инженеров посредством медиаобразовательных проектов / Е.В. Касьянова, К.В. Сафонов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 201-204
8. Корчак, В.Ю. Теоретическая и практическая составляющие при подготовке ИТ-специалистов / В.Ю. Корчак, Е.И. Борисенков // Компетентность. – 2022. – № 7. – С. 5-13
9. Панина, Е.А. Дистанционное обучение в профессиональном образовании: актуальные вопросы / Е.А. Панина // Вестник МГТУ (Майкоп). – 2021. – Т. 13. – № 1. – С. 61-66
10. Смирнов, В.В. Дистанционное обучение: современное состояние / В.В. Смирнов, Е.В. Мягкова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 3(43). – С. 92-95
11. Спартакин, Н.С. Психолого-педагогические характеристики цифрового образовательного пространства / Н.С. Спартакин, М.Г. Сняжкова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 145-156
12. Татаринов, К.А. Эволюция электронного обучения: прошлое, настоящее, будущее / К.А. Татаринов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 165-168
13. Трегубов, В.Н. Использование технологий искусственного интеллекта для дистанционного обучения / В.Н. Трегубов // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 21. – № 2. – С. 222-227
14. Хлебникова, Ю.А. Определение условий обучения на расстоянии и их характеристика / Ю.А. Хлебникова, Н.В. Гафурова // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. – Т. 16. – № 1(54). – С. 14-27
15. Шамсутдинова, Т.М. Оценка практикоориентированности профессиональных образовательных программ при подготовке ИТ-специалистов / Т.М. Шамсутдинова, С.В. Прокофьева // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – № 1(52). – С. 89-106

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Васильева Татьяна Виталиевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭПИСТЕМИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Современное общество требует от педагогов-психологов не только соответствия высоким стандартам профессионализма, владения фундаментальными междисциплинарными системно-структурированными знаниями в области целого ряда научных отраслей, но и функциональной мобильности, способности адаптироваться к быстро меняющимся образовательным, социальным, культурным, информационно-технологическим (цифровым), общественно-политическим условиям, способности к самообразованию. В этой связи концепция проектирования эпистемического профессионально-образовательного пространства становится ключевым элементом подготовки в университете педагогов-психологов, которая предполагает создание учебно-воспитательной практико-ориентированной среды, направленной на интеграцию полинаучных знаний и умений, развитие критического и системно-профессионального мышления, целого комплекса универсальных, профессиональных, научно-исследовательских компетенций, эпистемологической культуры и ответственности, навыков метапознания, формирование ценностных профессионально-социальных установок специалистов, развитие их личностных и профессионально-значимых качеств. В статье предложен методологический базис проектирования эпистемического профессионально-образовательного пространства (ЭПОП) вуза, который включает в свой состав: синергетическую реализацию системного, междисциплинарного, рефлексивно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, и других методологических подходов; принципы (принцип открытости, принцип коллаборации, принцип целостности, принцип вариативности, и др.); интеграцию разнообразных цифровых технологий и ресурсов в образовательный процесс. Делается вывод: проектирование эпистемического профессионально-образовательного пространства подготовки педагогов-психологов является сложной, многогранной задачей, которая требует интеграции различных методологических подходов и принципов, учёта дидактических, психологических, философско-антропологических, социокультурных, материально-технических, сетевых, информационно-технических, научно-исследовательских и других аспектов целостного педпроцесса в условиях высшей школы.

Ключевые слова: педагоги-психологи, высшая школа, профессионально-ориентированная эпистемическая подготовка, методологические подходы, образовательное пространство.

Annotation. Modern society requires educational psychologists not only to meet high standards of professionalism, possess fundamental multidisciplinary system-structured knowledge in a number of scientific fields, but also to be functionally mobile, able to adapt to rapidly changing educational, social, cultural, information technology (digital), socio-political conditions, and to self-

educate. In this regard, the concept of designing an epistemic professional and educational space becomes a key element of training educational psychologists at the university, which involves the creation of an educational and practice-oriented environment aimed at integrating polyscientific knowledge and skills, developing critical and system-professional thinking, a whole range of universal, professional, research competencies, epistemological culture and responsibility, metacognition skills, forming value-based professional and socioeconomic attitudes of specialists, developing their personal and professionally significant qualities. The article proposes a methodological basis for designing an epistemic professional and educational space (EPES) of a university, which includes: synergetic implementation of systemic, interdisciplinary, reflexive-activity, personality-oriented, competence-based, and other methodological approaches; principles (the principle of openness, the principle of collaboration, the principle of integrity, the principle of variability, etc.); integration of various digital technologies and resources into the educational process. It is concluded that designing an epistemic professional and educational space for training educational psychologists is a complex, multifaceted task that requires the integration of various methodological approaches and principles, taking into account didactic, psychological, philosophical and anthropological, socio-cultural, material and technical, network, information technology, research and other aspects of the holistic pedagogical process in higher education.

Key words: educational psychologists, higher education, professionally oriented epistemic training, methodological approaches, educational space

Введение. В условиях динамично меняющегося мира, характеризующегося бумом цифровых (инфотелекоммуникационных) технологий, серьёзными (и даже критическими) изменениями геополитической ситуации, киберсоциализацией подрастающего поколения, новыми вызовами в сфере психологии образования, педагогической антропологии, социальной педагогики, когнитивных и социально-гуманитарных наук, профподготовка педагогов-психологов требует пересмотра существующих методологических подходов и принципов проектирования образовательного пространства высшей школы.

Педагоги-психологи играют важнейшую роль в образовательной системе, обеспечивая необходимую эмоциональную поддержку, психолого-педагогическое сопровождение личностного и социального развития несовершеннолетних и взрослых, обучая школьников, студентов, педагогов конструктивным стратегиями и техникам продуктивного взаимодействия, улучшая их психофизическое состояние, развивая навыки адаптации к динамично изменяющимся условиям современного мира, навыки саморегуляции и интеграции в общество. Профподготовка высококвалифицированных специалистов психолого-педагогического профиля требует глубокого осмысления сути, содержания, дидактического базиса образовательного процесса вуза и создания эпистемической практико-ориентированной среды, направленной на интеграцию полинаучных знаний и умений, развитие критического и системно-профессионального мышления, целого комплекса универсальных, профессиональных, научно-исследовательских компетенций, формирование ценностных и мотивационно-смысловых профессионально-социально-экономических установок специалистов, развитие их личностных и профессионально-значимых качеств [12; 15].

Концепция эпистемического профессионально-образовательного пространства (ЭПОП) вуза предполагает организацию процесса обучения будущих специалистов «помогающего» профиля как целостной метасистемы [1], в которой теоретический, практический, научно-исследовательский компоненты функционально взаимодействуют, интегрируются для формирования и развития у выпускников профессионального мировоззрения, навыков метапознания, эпистемической ответственности [2; 3; 16]. Основная задача такого пространства заключается в создании комплекса условий для развития эпистемической культуры педагога-психолога, укрепляя его способность критически мыслить, осваивать новые научные концепции и техники профдеятельности, принимать обоснованные решения, эффективно взаимодействовать с субъектами образовательной средой, систематически заниматься самообразованием [6].

Целью данной статьи является анализ методологического базиса проектирования ЭПОП профподготовки в вузе педагогов-психологов.

Изложение основного материала статьи. Сегодня система высшего образования находится под влиянием современных вызовов, требующих профподготовки педагогов-психологов, способных эффективно работать в разнообразных социальных, образовательных, культурно-антропологических, общественно-политических, регионально-обусловленных и других контекстах. Усложнение образовательной среды в целом, цифровая трансформация всех видов деятельности современного человека, диверсификация социальных, экономических, геополитических, этнокультурных, экологических, демографических и ряда других проблем требуют поиска, разработки и реализации новых концептуально-методологических подходов к подготовке специалистов социально-экономического профиля, которые будут способны критически осмысливать современные достижения из разных научных отраслей и целесообразно применять их в сложных, изменяющихся условиях для решения профессиональных задач.

Достижения современной эпистемологии (как науки о познании) являются важными ориентирами, определяющими базовые методологические подходы к образованию. Эпистемический подход фокусируется не только на содержании обучения, но и на способах, через которые осуществляется приобретение, осознание, понимание, освоение знаний, их интерпретация, а также на развитии критического мышления обучающихся, их способности разбираться в сложных концепциях и связывать их с практикой, умений осмысливать, аргументировать собственные действия, делать выводы о их результатах, последствиях в контексте получаемых знаний [11; 15].

Эпистемическое пространство образовательной организации можно определить как совокупность условий, ресурсов и практик, обеспечивающих процесс приобретения знаний и навыков в конкретной области. Эпистемическое профессионально-образовательное пространство (ЭПОП) включает в себя как академические, так и практические, социально-психологические и социально-педагогические, философско-антропологические и социокультурные, деонтологические и профессионально-этические, ценностно-мотивационные и деятельностно-смысловые, сетевые и информационно-технические составляющие, создавая и обеспечивая целенаправленное взаимодействие между теорией и практикой в процессе профподготовки специалистов. Главная задача такого пространства вуза состоит в развитии у студентов не только прикладных профессиональных навыков, компетенций, но и эпистемической культуры (ЭК), которая объединяет критическое мышление, аналитическую рефлексию, исследовательскую деятельность и способность интегрировать мультидисциплинарные знания, умения для решения различного рода задач. ЭК позволяет педагогу-психологу осознавать роль полинаучных оснований своей работы, эффективно использовать данные современных научных исследований, методологии в своей практике, а также принимать решения в сложных профессиональных ситуациях [6].

Особенность ЭПОП состоит в синергии учебно-познавательного, научного, практического, учебно-исследовательского, профессионально-прикладного, социально-психологического, рефлексивного компонентов профподготовки, что позволяет формировать у студентов способность эффективно осваивать и применять профессиональные знания, метакогнитивные навыки в реалиях психолого-педагогической профдеятельности.

Проектирование ЭПОП для подготовки в университете педагогов-психологов базируется на синтезе следующих методологических подходов: а) междисциплинарный подход (реализация данного подхода обеспечивает интеграцию знаний из различных научных областей; позволяет создать целостное представление о сути профессиональной деятельности педагога-психолога, содействует более глубокому пониманию содержания его профессиональных задач, сущности функций данного специалиста в современном обществе, а также позволяет формировать у студентов навыки анализа, синтеза, интерпретации данных из разных научных источников, что важно для научного подхода в практике, развивать комплексное представление о взаимодействии человека обучающегося (будь то ребёнок или взрослый) с окружающим миром и др.); б) системный подход (рассматривает профессионально-образовательный процесс как сложную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов: цели, задач, функций, содержания, методов, форм, средств, технологий, условий, факторов, и др. В контексте профподготовки педагогов-психологов реализация данного подхода должна быть нацелена на интеграцию теоретических знаний с практическими, исследовательскими навыками, на формирование ценностных установок профессиональной деятельности через изучение философии образования, профессиональной этики психолого-педагогической деятельности и др.); в) рефлексивно-деятельностный подход (направлен на развитие способности к самоанализу, формированию метакогнитивных навыков и умений извлекать уроки из различных составляющих опыта. Методологическая ценность рефлексии заключается в её способности трансформировать теоретические знания и эмпирический опыт в профессиональные и метакогнитивные навыки [5; 10]. ЭПОП должно предусматривать специальные модули, элективные курсы, способствующие осознанию будущими специалистами важности рефлексии как инструмента профессионально-личностного роста, развитию рефлексивного мышления, навыков саморегуляции, самоконтроля обучающихся, рефлексивные тренинги и практики, на которых студенты могут обсудить свои достижения и трудности. Преподаватели могут предложить студентам вести дневники самонаблюдения и фиксировать в них свои идеи, размышления о учебном материале и практическом опыте, о специфике взаимодействия с разными преподавателями, сокурсниками, специалистами баз практики, и др. Реализация данного подхода помогает студентам глубже и многоаспектно осмыслить полученные знания, умения, видеть взаимосвязь между теорией и практикой, а также критически оценивать свои действия и др.); г) конструктивистский подход (методология конструктивизма, основанная на идее, что знание не является простым отражением реальности, а создаётся в процессе взаимодействия с окружающим миром, конструируется через осмысление опыта, служит основой для проектирования ЭПОП. В контексте профподготовки педагогов-психологов данный подход означает необходимость создания условий для активного участия студентов в образовательном процессе, для активизации их учебно-познавательной, самообразовательной деятельности, акцент делается на активном и интерактивном обучении, на интеграции проектной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, на обучении в сотрудничестве. Групповые междисциплинарные проектные работы способствует формированию у студентов навыков коллективного анализа сложных ситуаций, планирования работы и самоорганизации, самоконтроля, поиска решений поставленных задач и их применения на практике. Также реализация данного подхода подчёркивает необходимость включения в учебные планы дисциплин, направленных на развитие эпистемических умений и навыков будущих специалистов, освоение научных методов исследования, профессиональной и академической этике и др.); д) компетентностный подход (акцентирует внимание на формировании ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности педагогов-психологов, что включает в себя не только полипредметные знания, но и такие универсальные компетенции, как коммуникативные, аналитические, рефлексивные, а также навыки работы в команде [4; 7; 9]. Проектируя ЭПОП, важно интегрировать эти компетенции в учебные программы и процессы, чтобы обеспечить высокий уровень сформированности комплексной профкомпетентности, профготовности выпускников вуза к реальным условиям их психолого-педагогической работы); е) личностно-ориентированный подход (центральным элементом проектирования ЭПОП является учёт различных составляющих личностных особенностей будущего педагога-психолога, современных студентов, которые отличаются от предыдущих поколений [13; 14]. ЭПОП должно создавать условия для индивидуального образовательного, профессионального и личностного роста обучающихся, их многовекторного саморазвития. Профподготовка, обучение строятся с учётом мотивации, особенностей восприятия информации, индивидуальных стилей познания, способностей студентов и др. [8; 17]).

Среди совокупности основных принципов проектирования ЭПОП можно выделить следующие:

а) принцип целостности (ЭПОП формируется как единая система, соединяющая обучающие, воспитательные, практические, исследовательские, коммуникативные, развивающие, здоровьесберегающие, научные, рефлексивные, технологические, ресурсные, сетевые и другие компоненты, обеспечивающая их эффективное функциональное взаимодействие; данная система умеет быстро адаптироваться к различным изменениям в окружающей среде);

б) принцип актуальной и перспективной практико-ориентированности (направленность содержания профподготовки педагогов-психологов на современные достижения в различных научных сферах, актуальные вызовы и треки, перспективные тенденции в области психолого-педагогической практики; создание и развитие партнерских отношений, форм сетевого взаимодействия с образовательными, научно-исследовательскими, медицинскими, социокультурными, физкультурно-оздоровительными учреждениями и организациями, психологическими и социально-педагогическими центрами, которые могут выступать в качестве площадок для практического обучения и др.);

в) принцип вариативности (необходимость адаптации ЭПОП к различным профессиональным, научно-исследовательским запросам студентов, что требует гибкости в предоставляемых образовательных модулях, выбора элективных курсов, факультативов, траекторий обучения, баз практики, стажировок и др.);

г) принцип интеграции цифровых технологий в учебный процесс вуза (использование онлайн-курсов, цифровых симуляций, профессионально-образовательных платформ, цифровых сетевых сообществ специалистов-практиков и ученых-исследователей для углубления знаний, расширения психолого-педагогического кругозора; использование краткосрочных профессионально-ориентированных и научно-образовательных онлайн-курсов, предоставляющих персонализированные задания для повышения мотивации и вовлечённости студентов в учебно-познавательный и научно-исследовательский процессы; применение имитации реальных психолого-педагогических ситуаций через VR-технологии для отработки практических навыков, внедрение цифровых технологий для практического обучения, таких как симуляционные программы, которые позволяют моделировать взаимодействие с клиентами в психологической практике; использование адаптивных контрольно-диагностических технологий и др.);

д) принцип проблемно-эвристической ориентированности обучения (реализация данного принципа способствует развитию критического мышления, навыков решения вариативных комплексных проблем; предполагает анализ реальных случаев из практики (кейс-метод), что позволяет студентам применять теоретические знания к профессионально-практическим ситуациям, использование методов ситуационно-контекстного обучения, в частности, моделирование реальных проблемных психолого-педагогических ситуаций и их многофакторный анализ в микрогруппах, выработка коллегиальных решений, что требуют от студентов применения полинаучных теоретических знаний, умений; навыков продуктивной личностно-деловой коммуникации, командной работы, и др.);

е) принцип открытости, инновационности, коллаборации (эффективное проектирование ЭПОП предполагает поддержку взаимодействия студентов разных курсов и направлений подготовки как внутри университета (например, в рамках научного студенческого общества, междисциплинарных научных кружков и лабораторий, и др.), так и с внешними профессиональными и научно-исследовательскими сообществами через участие в конференциях, проектах, онлайн-форумах, конкурсах, и др.; внедрение современных технологий профподготовки, в частности, симуляционных тренажеров, коучинг-сессий, методов нейродидактики, и др. Сотрудничество в условиях ЭПОП между студентами, преподавателями, представителями практики, профессионального и научного сообществ, работодателями создаёт потенциальные возможности для обмена знаниями, опытом, идеями, получения обратной связи и необходимой поддержки, что значительно ускоряет процесс формирования профессиональных умений, компетенций, и др.).

Внедрение спроектированного ЭПОП требует комплексного подхода, включающего:

а) обновление содержания учебных дисциплин, элективных и факультативных курсов с учётом результатов актуальных научных исследований и технологий, методов психолого-педагогической профпрактики, требований работодателей, нормативных документов и др.;

б) подготовку преподавателей, способных работать в новых условиях ЭПОП и применять современные методики, технологии профессионального обучения и профессионального воспитания будущих специалистов социомического профиля, развивать у них ЭК;

в) разработку и введение в учебные планы новых дисциплин, направленных на развитие ЭК, креативности, критического мышления, рефлексивных навыков, социального и эмоционального интеллекта;

г) оборудование ЭПОП современными техническими средствами, создание вариативных форм сотрудничества, сетевого взаимодействия с образовательными, научно-исследовательскими, организациями социокультурной и медицинской сферы для обеспечения актуальности содержания, методов и технологий профподготовки педагогов-психологов;

д) развитие вариативных и новационных форм учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов.

Оценка эффективности ЭПОП должна проводиться:

а) на основе внедрения многоуровневой системы оценивания, которая учитывает как прочность, осознанность, системность мультидисциплинарных теоретических знаний, так и уровень сформированности навыков их практического применения;

б) посредством разработки механизмов обратной связи, позволяющих студентам под руководством опытных наставников осмысливать и анализировать свои достижения и неудачи;

в) по нескольким параметрам: уровень сформированности комплекса универсальных и профессиональных компетенций, удовлетворённость студентов различными составляющими ЭПОП, успехи выпускников на рынке труда, отзывы работодателей, сравнительный анализ с другими вузами по аналогичным направлениям.

Ожидаемые результаты от реализации на практике спроектированного ЭПОП включают в себя:

а) содействие становлению адекватной профессиональной идентичности выпускников вуза;

б) сформированность положительного образа профессии педагога-психолога среди студентов;

в) повышение степени удовлетворённости студентов профессионально-образовательным процессом;

г) повышение уровня профессиональной подготовленности выпускников вуза к решению профессиональных задач педагога-психолога;

д) сформированность у молодых специалистов эпистемической культуры и ответственности и др.

Таким образом, реализация концепции ЭПОП в реалиях высшей школы требует интегративно-комплексного подхода, что включает в себя актуализацию и модернизацию профессионально-образовательных программ; специальную профподготовку профессорско-педагогического состава, оптимизацию активного сотрудничества с заинтересованными сторонами в повышении качества профподготовки специалистов психолого-педагогического профиля. Создание устойчивого и системно-обновляющегося ЭПОП вуза напрямую влияет на повышение качества профподготовки педагогов-психологов, их способности эффективно выполнять профессиональные обязанности, оказывать необходимую помощь различным категориям граждан.

В целом же, ЭПОП вуза, обеспечивающее целенаправленную и целесообразную интеграцию современных полинаучных знаний, профессиональных и научно-исследовательских умений, компетенций, рефлексивных практик, профессионально-этических и академических ценностей, организацию условий для активного познания профессии и мира, развития критического мышления становится ключевым элементом отечественной системы профподготовки специалистов психолого-педагогического профиля. Проектирование ЭПОП подготовки педагогов-психологов является сложной, многогранной задачей, которая требует интеграции различных методологических подходов и принципов, учёта дидактических, психологических, философско-антропологических, социокультурных, материально-технических, сетевых, информационно-технических, научно-исследовательских и других аспектов целостного педпроцесса в условиях высшей школы.

Выводы. Современное общество предъявляет к педагогам-психологам высокие требования: они должны не только обладать знаниями и навыками, соответствующими профессиональному стандарту данного специалиста, но и быть готовы к решению сложных, многогранных задач, связанных с психолого-педагогическим сопровождением личностного, социального, профессионального развития обучающихся, что требует формирования у выпускников вузов не просто комплекса профессиональных и универсальных компетенций, но также высокого уровня эпистемической культуры, включающей способность к критическому мышлению, исследовательской деятельности, самообразованию и эффективному взаимодействию в изменяющейся образовательной среде. Очевидно, что сложность такой профподготовки требует создания концептуально нового учебно-воспитательного пространства в вузе – эпистемического профессионально-образовательного пространства (ЭПОП), которое должно обеспечить интеграцию процессов системно-целостного формирования и развития теоретических полинаучных знаний и профессионально-исследовательского мышления, мультидисциплинарных практических умений, навыков метапознания, вариативных компетенций, личностных и профессиональных качеств, необходимых для становления высококвалифицированного специалиста.

ЭПОП профподготовки педагогов-психологов представляет собой сложную системно-интегративную среду, создаваемую с целью формирования эпистемической культуры, всестороннего профессионального и личностного развития будущих специалистов и обеспечивающую взаимодействие полинаучных знаний, умений, ценностей и опыта, необходимых для решения профзадач.

Методологический базис проектирования ЭПОП для профподготовки в университете педагогов-психологов требует интеграции системного, интердисциплинарного, рефлексивно-деятельностного, конструктивистского, компетентностного, личностно-ориентированных подходов, дополняемые внедрением инновационных цифровых технологий, что позволяет

создавать такую практико-ориентированную учебно-воспитательную, мотивационно-исследовательскую, личностно-развивающую среду, которая способствует формированию у студентов (будущих выпускников вуза) профессионального мировоззрения и критического мышления, эпистемической позиции и ответственности, навыков метапознания, развивает их способности интегрировать полинаучные знания в практику психолого-педагогической деятельности, поддерживает развитие разнообразных (в том числе, научно-исследовательских) компетенций и готовность к вызовам современного образовательного ландшафта. Реализация концепции проектирования ЭПОП открывает возможности для подготовки высококвалифицированных педагогов-психологов, готовых к работе в сложной, многозадачной социальной и образовательной среде.

В целом же, проектирование ЭПОП профподготовки педагогов-психологов является важным шагом на пути к качественному преобразованию образовательной системы высшей школы. Данное пространство, обеспечивающее целостность, интегративность, инновационность профессионально-образовательного процесса, становится платформой для формирования профессиональной идентичности, высокого уровня эпистемической культуры и профессиональной компетентности будущих специалистов социомического профиля.

Литература:

1. Барболин, М.П. Метасистемный подход к проектированию идеальных и реальных образовательных систем / М.П. Барболин // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 1. – С. 67-78
2. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С.К. Бондырева. – Москва: МПСИ, 2000. – 203 с.
3. Васильева, Т.В. Эпистемическая ответственность педагогов-психологов: контекст развития в системе непрерывного профессионального образования / Т.В. Васильева // Педагогическая наука в современном обществе: междисциплинарный подход: материалы III Международной научно-практической конференции. – Москва: Перспектива, 2023. – С. 24-29
4. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2009. – 336 с.
5. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – Москва: Магистр, 1999. – 112 с.
6. Вольхин, С.Н. Антропологический подход к формированию эпистемической культуры педагогов-психологов в системе непрерывного профессионального образования / С.Н. Вольхин, Н.И. Никитина, Т.В. Васильева // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 3. – С. 424-434
7. Гребенникова, В.М. Компетентностный подход в образовании / В.М. Гребенникова, О.В. Гребенников // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6. – С. 75-78
8. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.
9. Григорьев, С.И. Культуроцентричность и компетентность в современном социальном образовании: коллективная монография / С.И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова. – Москва: РГСУ, 2009. – 213 с.
10. Кулюткин, Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
11. Основы научно-исследовательской деятельности / С.В. Пивнева, В.М. Гребенникова, Т.В. Васильева [и др.]. – Москва: Перспектива, 2024. – 326 с.
12. Психолого-педагогические и методологические основы профессионализации специалистов социомического профиля: коллективная монография / С.В. Пивнева, С.Н. Вольхин, В.М. Гребенникова [и др.]. – Москва: Перспектива, 2024. – С. 247-286
13. Савичева, А.В. Теория поколений. Модели поведения / А.В. Савичева, М.В. Прохорова. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, 2020. – 41 с.
14. Сапа, А.В. Поколение Z-поколение эпохи ФГОСТ / А.В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 2. – С. 24-30
15. Совершенствование в системе дополнительного профессионального образования профессиональной культуры психотерапевтов: социально-педагогический и эпистемический контексты: коллективная монография / В.И. Ильгов, В.М. Гребенникова, Т.В. Васильева [и др.]. – Москва: Перспектива, 2024. – 368 с.
16. Штинова, Г.Н. Образовательное пространство как интегральный феномен и методологическое понятие / Г.Н. Штинова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. – Москва: ВЛАДОС, 2007. – № 5. – С. 98-104
17. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 2000. – 176 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук,

доцент Везетни Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ГЕНЕЗИС И ДИНАМИКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрены ведущие факторы, определяющие генезис и динамику профессионального выгорания у преподавателей высшей школы. Проведен теоретический анализ современных исследований, включающий психологические, организационные и социальные аспекты формирования синдрома выгорания. Особое внимание уделено взаимосвязи личностных характеристик педагогов с условиями профессиональной деятельности и их влиянию на интенсивность и скорость развития выгорания. На основе систематизации материалов сделаны самостоятельные выводы о стадийной динамике выгорания и необходимости комплексного подхода к его профилактике. Представленные результаты могут служить основой для разработки эффективных стратегий поддержания психологического благополучия и профессиональной эффективности преподавателей.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, преподаватели вузов, психологические факторы, организационные факторы, динамика развития.

Annotation. The article examines the leading factors determining the genesis and dynamics of professional burnout among higher school teachers. A theoretical analysis of modern research is carried out, including psychological, organizational and social aspects of the formation of burnout syndrome. Special attention is paid to the relationship between the personal characteristics of teachers and the conditions of professional activity and their impact on the intensity and speed of burnout. Based on the systematization of the materials, independent conclusions are drawn about the stage dynamics of burnout and the need for an integrated approach to its prevention. The presented results can serve as a basis for the development of effective strategies for maintaining psychological well-being and professional effectiveness of teachers.

Key words: professional burnout, university teachers, psychological factors, organizational factors, development dynamics.

Введение. Проблема профессионального выгорания преподавателей высшей школы приобретает особую актуальность в современных условиях образовательной деятельности, характеризующейся высокой интенсивностью работы, ростом административных и учебных нагрузок, а также увеличением требований к качеству подготовки студентов. Эмоциональное и профессиональное истощение педагогов негативно отражается не только на их личном здоровье, но и на эффективности образовательного процесса, межличностных отношениях в коллективе и уровне удовлетворенности студентов обучением. Современные исследования демонстрируют, что профессиональное выгорание становится все более распространенным явлением среди преподавателей вузов, вызывая необходимость системного анализа факторов, влияющих на его генезис и динамику.

В научной литературе проблема профессионального выгорания изучается с различных позиций. Психологический подход рассматривает синдром как результат длительного воздействия стрессовых факторов на личность, приводящих к эмоциональному истощению, деперсонализации и снижению профессиональной эффективности [3, С. 16; 4, С. 60]. Социологические и педагогические исследования акцентируют внимание на влиянии организационных условий, профессиональных требований, межличностных взаимодействий и социальной среды, подчеркивая, что выгорание является комплексным феноменом, формирующимся под воздействием множества факторов [6, С. 34; 2, С. 127]. Анализ современных работ показывает, что несмотря на значительный объем теоретических исследований, существует недостаточная систематизация ведущих факторов, определяющих генезис и динамику выгорания именно в условиях высшей школы, а также ограниченное внимание к интеграции психологических и организационных детерминант.

Особое значение приобретает изучение взаимосвязи личностных характеристик преподавателей с внешними условиями их профессиональной деятельности. Высокие требования к себе, низкая стрессоустойчивость, перфекционизм, а также недостаток навыков саморегуляции создают внутренние предпосылки для формирования синдрома, которые усиливаются неблагоприятной организационной и социальной средой [1, С. 48; 5, С. 108]. Такой комплексный подход позволяет рассматривать профессиональное выгорание не как изолированное состояние, а как результат динамического взаимодействия личностных, организационных и социальных факторов, что актуализирует необходимость системного анализа и обобщения существующих исследований.

Таким образом, изучение генезиса и динамики профессионального выгорания преподавателей высшей школы представляет собой актуальную научную проблему, требующую комплексного подхода и внимательного учета взаимосвязи множества факторов. На основе анализа теоретических и эмпирических исследований становится возможным выявление закономерностей формирования синдрома, определение ведущих факторов риска и разработка эффективных стратегий профилактики, что подчеркивает значимость данного направления в современной педагогической науке.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное выгорание как феномен психологической и педагогической деятельности преподавателей высшей школы привлекает внимание исследователей благодаря своей высокой социальной значимости и прямому влиянию на качество образовательного процесса. В работах Жигулиной М.А. профессиональное выгорание определяется как комплексное состояние эмоционального истощения, снижения мотивации и профессиональной удовлетворенности, возникающее на фоне длительного воздействия стрессовых факторов в профессиональной среде [3, С. 16]. Подчеркивается, что данный синдром не является временным ухудшением настроения, а представляет собой устойчивый процесс, который постепенно приводит к снижению эффективности профессиональной деятельности.

По мнению И.Ю. Ильиной, выгорание у преподавателей формируется под влиянием сочетания личностных, организационных и социальных факторов, что делает его многоуровневым и динамически изменяющимся явлением [4, С. 60]. Исследователь выделяет три ключевых компонента выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация и снижение профессиональной эффективности, каждый из которых может проявляться в различной степени в зависимости от индивидуальных особенностей преподавателя и условий его работы. При этом эмоциональное истощение рассматривается как ведущий элемент, который инициирует развитие последующих компонентов выгорания.

В работах Бусыгиной Т.А. отмечается, что эмоциональная дезадаптация, проявляющаяся в форме раздражительности, цинизма и отстраненности от студентов и коллег, является характерной для стадии выраженного профессионального выгорания [2, С. 125]. Исследователь подчеркивает, что такие проявления могут привести к ухудшению межличностных отношений в коллективе и снижению качества образовательного процесса. Таким образом, профессиональное выгорание является не только индивидуальной проблемой преподавателя, но и фактором, влияющим на социально-педагогическую среду вуза.

Анализ научной литературы показывает, что профессиональное выгорание рассматривается в двух основных подходах. Первый подход трактует выгорание как психологическое явление, обусловленное индивидуальными особенностями личности и её стрессоустойчивостью. Второй – как социально-педагогический феномен, формирующийся под влиянием организационной среды, нагрузки и межличностных взаимодействий. По словам Мурафы С.В., Барковой Н.Н. и Карпенко А.В., эти подходы не противоречат друг другу, а дополняют: интеграция психологического и социологического анализа позволяет глубже понять природу выгорания и разработать эффективные стратегии профилактики [5, С. 108].

В исследованиях Никулиной И.В. выделяется, что факторы организационного характера, такие как чрезмерная учебная нагрузка, бюрократическая отчетность и недостаток административной поддержки, являются одними из наиболее значимых детерминант профессионального выгорания у преподавателей вузов [6, С. 34]. При этом автор подчеркивает, что влияние этих факторов может быть как прямым, вызывая стресс и усталость, так и косвенным, через снижение профессиональной мотивации и удовлетворенности работой.

Байкунова Г.Ю. в своих работах обращает внимание на личностные и мотивационные аспекты выгорания, включая высокие требования к себе, перфекционизм, низкую стрессоустойчивость и недостаточную способность к эмоциональной регуляции [1, С. 48]. Исследователь отмечает, что сочетание личностных рисков с неблагоприятными организационными

условиями ускоряет формирование выгорания и повышает его выраженность. По словам Байкуновой Г.Ю., эффективная профилактика должна включать как организационные меры, так и работу с личностными ресурсами преподавателей.

Систематизация материалов позволяет сделать ряд самостоятельных выводов. Во-первых, профессиональное выгорание является комплексным феноменом, который развивается под воздействием сочетания психологических, организационных и социальных факторов. Во-вторых, эмоциональное истощение выступает как иницирующий компонент, запускающий динамику деперсонализации и снижения профессиональной эффективности. В-третьих, личностные особенности преподавателя, такие как стрессоустойчивость, мотивация и способность к саморегуляции, определяют степень восприимчивости к выгоранию, что подтверждает необходимость индивидуализированного подхода к профилактике.

В-четвертых, анализ существующих исследований показывает, что организационные условия и характер профессиональной деятельности напрямую влияют на интенсивность и скорость развития синдрома выгорания. Следовательно, меры профилактики должны быть комплексными, сочетая оптимизацию рабочих нагрузок, поддержку коллег и администрации, а также развитие личностных ресурсов и стратегий эмоциональной регуляции.

Таким образом, систематизация теоретических подходов и эмпирических данных позволяет рассматривать профессиональное выгорание преподавателей высшей школы как динамический процесс, формирующийся под влиянием многокомпонентного комплекса факторов. Осознание взаимосвязи личностных, организационных и социальных детерминант создает основу для дальнейшего анализа генезиса и динамики профессионального выгорания, что становится предметом рассмотрения в следующих главах статьи.

Формирование профессионального выгорания у преподавателей высшей школы определяется комплексом факторов, которые могут быть условно разделены на организационные, психологические и социальные. В исследованиях Никулиной И.В. подчеркивается, что одним из наиболее значимых факторов являются организационные условия работы, включающие учебную нагрузку, административные требования, систему отчетности и ограниченные возможности для профессионального роста [6, С. 35]. По мнению исследовательницы, именно дисбаланс между объемом выполняемой работы и имеющимися ресурсами приводит к постепенному накоплению стресса и формированию эмоционального истощения, что является предвестником последующих стадий выгорания.

Бусыгина Т.А. в своих работах обращает внимание на то, что эмоциональная дезадаптация усиливается при отсутствии адекватной поддержки со стороны коллег и руководства, а также при высокой социальной напряженности внутри коллектива [2, С. 127]. Исследователь отмечает, что неблагоприятная атмосфера в профессиональной среде может провоцировать цинизм, снижение эмпатии и деперсонализацию, что напрямую влияет на качество взаимодействия с обучающимися и коллегами. Таким образом, социальные факторы оказывают критическое влияние на динамику выгорания, усиливая или ослабляя воздействие организационных условий.

По словам Байкуновой Г.Ю., личностные характеристики преподавателя также играют ключевую роль в генезисе выгорания [1, С. 50]. Высокие требования к себе, перфекционизм, низкая стрессоустойчивость и недостаточная способность к саморегуляции создают внутренние предпосылки для развития эмоционального истощения. При этом влияние личностных факторов тесно связано с внешней средой: неблагоприятные организационные и социальные условия усиливают уязвимость личности и ускоряют процесс выгорания. В исследованиях Жигулиной М.А. подчеркивается, что сочетание индивидуальных и внешних детерминант определяет интенсивность проявлений синдрома и характер его прогрессирования [3, С. 19].

Мурафа С.В., Баркова Н.Н. и Карпенко А.В. в своих исследованиях рассматривают выгорание как результат взаимодействия множества факторов, формирующих сложный динамический процесс [5, С. 109]. Они выделяют следующие ведущие элементы: несоответствие профессиональных ожиданий и реальных условий труда, постоянное напряжение и перегрузка, недостаток ресурсов для саморегуляции и эмоциональной разрядки. По мнению авторов, данные факторы не просто суммируются, а усиливают воздействие друг друга, создавая циклы негативной динамики, которые сложно разорвать без системного вмешательства.

Организационные факторы, анализируемые в работах Никулиной И.В. и Бусыгиной Т.А., проявляются в виде чрезмерной нагрузки, многозадачности, недостаточной автономии и бюрократических ограничений [6, С. 36; 2, С. 128]. Собственные наблюдения и обобщение литературных данных показывают, что именно эти элементы чаще всего инициируют процесс эмоционального истощения, создавая у преподавателя ощущение потери контроля над профессиональной деятельностью. Психологические факторы, в частности личностные особенности и мотивация, определяют скорость и глубину усвоения стрессовых ситуаций, а социальные взаимодействия формируют среду, способствующую либо предотвращающую развитие выгорания.

Систематизация имеющихся данных позволяет сделать несколько самостоятельных выводов. Во-первых, ведущие факторы профессионального выгорания не действуют изолированно, а формируют сложные взаимосвязанные комплексы, где каждый элемент усиливает воздействие других. Во-вторых, организационные условия работы, такие как нагрузка, ограниченные ресурсы и бюрократия, создают основу для формирования эмоционального истощения, которое является ключевым компонентом выгорания. В-третьих, психологические особенности преподавателя, включая перфекционизм, низкую стрессоустойчивость и недостаточную саморегуляцию, определяют восприимчивость к негативным факторам и скорость прогрессирования синдрома. В-четвертых, социальная среда – межличностные отношения с коллегами, руководством и студентами – способна как усугублять, так и смягчать воздействие организационных и психологических факторов.

На основании анализа литературы и обобщения данных можно утверждать, что профилактика профессионального выгорания требует комплексного подхода. Необходимо сочетать меры по оптимизации организационной среды, повышение уровня поддержки в коллективе, формирование психологических ресурсов преподавателей и развитие стратегий эмоциональной регуляции. Только интеграция этих подходов позволяет эффективно уменьшить воздействие ведущих факторов и предотвратить развитие выгорания.

Таким образом, ведущие факторы профессионального выгорания преподавателей высшей школы представляют собой динамически взаимосвязанный комплекс, включающий организационные, психологические и социальные элементы. Осознание их роли и взаимодействия создаёт основу для разработки эффективных профилактических и корректирующих стратегий, которые будут рассмотрены в последующей главе, посвящённой динамике формирования профессионального выгорания.

Динамика профессионального выгорания у преподавателей высшей школы характеризуется последовательным развитием эмоционального истощения, деперсонализации и снижения профессиональной эффективности. По словам Жигулиной М.А., процесс выгорания можно рассматривать как многокомпонентный и стадийный, где ранние признаки, такие как усталость, раздражительность и снижение интереса к работе, постепенно трансформируются в более выраженные эмоциональные и поведенческие нарушения [3, С. 20]. Исследователь отмечает, что своевременное выявление этих

начальных проявлений является ключевым для предотвращения критического состояния и минимизации негативных последствий для профессиональной деятельности.

В исследованиях И.Ю. Ильиной подчеркивается, что динамика выгорания напрямую связана с совокупностью факторов, рассмотренных в предыдущей главе, и проявляется по определенной последовательности: сначала наблюдается эмоциональное истощение, затем деперсонализация, сопровождающаяся цинизмом и отстраненностью, и в заключение – снижение профессиональной эффективности [4, С. 62]. По мнению исследовательницы, каждая стадия характеризуется как внутренними психологическими изменениями, так и изменениями в межличностных отношениях, что приводит к формированию замкнутого цикла, поддерживающего прогрессирование синдрома.

Бусыгина Т.А. в своих работах отмечает, что социальная среда и организационные условия оказывают существенное влияние на скорость и интенсивность развития выгорания [2, С. 129]. Недостаток поддержки со стороны коллег и руководства, высокая рабочая нагрузка и ограниченные возможности для профессионального роста ускоряют переход от ранней стадии выгорания к выраженной, что подтверждает необходимость системного мониторинга состояния преподавателей. Байкунова Г.Ю. также акцентирует внимание на том, что личностные особенности преподавателя, такие как высокая требовательность к себе, перфекционизм и низкая стрессоустойчивость, могут как замедлять, так и ускорять динамику формирования синдрома [1, С. 52].

Анализ имеющихся исследований позволяет выделить несколько закономерностей в динамике профессионального выгорания. Во-первых, ранние признаки выгорания часто остаются незамеченными как самим преподавателем, так и администрацией вуза, что способствует прогрессированию эмоционального истощения и развитию деперсонализации. Во-вторых, циклический характер воздействия факторов – сочетание постоянной нагрузки, межличностного напряжения и личностной восприимчивости – формирует устойчивые паттерны, которые усиливают негативные последствия для профессиональной деятельности. В-третьих, наличие ресурсов для саморегуляции, таких как эмоциональная поддержка, возможности для профессионального развития и стратегии снижения стресса, может значительно замедлить динамику выгорания и снизить его выраженность.

По мнению Мурафы С.В., Барковой Н.Н. и Карпенко А.В., наблюдается прямая зависимость между интенсивностью воздействия стрессовых факторов и темпом прогрессирования выгорания: чем выше нагрузка и чем меньше поддержки, тем быстрее развивается деперсонализация и снижается профессиональная эффективность [5, С. 110]. Исследователи подчеркивают, что динамика выгорания индивидуальна и зависит от комбинации личностных, организационных и социальных факторов, что делает универсальные прогнозы затруднительными без учета конкретного контекста профессиональной деятельности.

Систематизация данных позволяет сделать несколько самостоятельных выводов. Во-первых, динамика профессионального выгорания у преподавателей высшей школы имеет стадийный характер, где каждая последующая стадия является следствием накопления стрессовых факторов и эмоционального истощения. Во-вторых, темп и выраженность развития синдрома во многом определяются сочетанием организационных условий, социальных взаимодействий и личностных характеристик преподавателя. В-третьих, раннее выявление признаков выгорания и применение комплексных профилактических мер способны замедлить или даже прервать прогрессирование синдрома, что подтверждает необходимость системного мониторинга и внедрения превентивных стратегий на уровне образовательной организации.

В-четвертых, обобщение исследований показывает, что динамика выгорания не является одномерным процессом: одновременно формируются эмоциональные, когнитивные и поведенческие изменения, которые взаимно усиливают друг друга. Следовательно, эффективные меры профилактики и коррекции должны учитывать всю систему взаимосвязанных факторов, а не ограничиваться отдельными аспектами, например, только снижением нагрузки или предоставлением психологической поддержки. В-пятых, анализ литературы и собственные выводы свидетельствуют о необходимости интеграции организационных, психологических и социальных стратегий, включая развитие эмоциональной устойчивости преподавателей, оптимизацию рабочих процессов и создание благоприятной социальной среды, что позволяет существенно снизить риск развития профессионального выгорания и поддерживать эффективность образовательного процесса.

Таким образом, динамика профессионального выгорания у преподавателей высшей школы представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, формирующийся под воздействием комплекса личностных, организационных и социальных факторов. Понимание закономерностей развития синдрома и выявление критических стадий создают основу для разработки эффективных профилактических и корректирующих стратегий, что позволит снизить негативное влияние профессионального выгорания на личность преподавателя и образовательный процесс в целом.

Выводы. Проведенный анализ теоретических исследований по проблеме профессионального выгорания преподавателей высшей школы позволяет сформулировать несколько ключевых положений. Во-первых, профессиональное выгорание представляет собой комплексный, многокомпонентный и динамический процесс, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение профессиональной эффективности. В работах Жигулиной М.А. и И.Ю. Ильиной подчеркивается, что эти компоненты проявляются поэтапно и взаимосвязаны, а ранние признаки эмоциональной усталости могут служить индикатором формирования более глубоких стадий выгорания [3, С. 20; 4, С. 62].

Во-вторых, ведущие факторы, определяющие генезис профессионального выгорания, складываются из организационных, психологических и социальных элементов. Организационные условия, включая чрезмерную учебную нагрузку, бюрократические требования и ограниченные возможности профессионального роста, создают основу для развития эмоционального истощения [6, С. 35]. Психологические факторы, такие как перфекционизм, низкая стрессоустойчивость и недостаток навыков саморегуляции, определяют восприимчивость преподавателя к стрессовым воздействиям и ускоряют динамику выгорания [1, С. 50]. Социальная среда, включая качество межличностных отношений и поддержку со стороны коллег и руководства, способна усиливать или смягчать проявления синдрома [2, С. 127].

В-третьих, динамика профессионального выгорания характеризуется стадийностью и цикличностью: эмоциональное истощение инициирует деперсонализацию, которая затем ведет к снижению профессиональной эффективности, формируя замкнутый цикл прогрессирования синдрома [5, С. 110]. Индивидуальные особенности преподавателя и ресурсы для эмоциональной регуляции оказывают существенное влияние на скорость и выраженность этих процессов, что подтверждает необходимость комплексного учета личностных и внешних детерминант при разработке превентивных мер.

На основе систематизации литературы и собственного анализа можно сделать самостоятельный вывод о том, что профилактика и коррекция профессионального выгорания должны носить комплексный характер. Необходима интеграция организационных мероприятий по оптимизации нагрузки, создание благоприятной социальной среды в коллективе и развитие личностных ресурсов преподавателей, включая стратегии стресс-менеджмента и эмоциональной саморегуляции. Только такой подход позволяет эффективно замедлить динамику выгорания и повысить устойчивость преподавателя к стрессовым факторам.

Дополнительно, обобщение исследований показывает, что мониторинг ранних признаков выгорания и своевременное вмешательство являются ключевыми элементами стратегии профилактики. Преподаватели, обладающие высоким уровнем саморегуляции и эмоциональной устойчивости, способны более эффективно противостоять профессиональным стрессорам, а создание поддерживающей организационной и социальной среды усиливает их ресурсы. Таким образом, управление профессиональным выгоранием должно рассматриваться как системная задача, включающая психологические, социальные и организационные компоненты, направленные на сохранение эффективности и удовлетворенности преподавателей своей профессиональной деятельностью.

В заключение, основное положение статьи состоит в том, что профессиональное выгорание преподавателей высшей школы является результатом взаимодействия множества факторов, динамически изменяющихся во времени. Осознание взаимосвязей между личностными, организационными и социальными детерминантами создает научную основу для разработки комплексных профилактических и корректирующих стратегий, направленных на снижение рисков выгорания и поддержание качественного образовательного процесса.

Литература:

1. Байкунова, Г.Ю. Проблема профессионального выгорания преподавателей высшей школы: анализ и пути решения // Г.Ю. Байкунова // Центрально-азиатский научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 2. – С. 45-50
2. Бусыгина, Т.А. Эмоционально-дезадаптивный аспект профессионального выгорания преподавателей вузов / Т.А. Бусыгина // Вестник Минского государственного университета. – 2024. – № 3. – С. 122-130
3. Жигулина, М.А. Профессиональное выгорание как объект исследования в психологической науке / М.А. Жигулина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – № 1. – С. 15-22
4. Ильина, И.Ю. Профессиональное выгорание преподавателей вузов: факторы возникновения и способы предотвращения / И.Ю. Ильина // Психология образования и педагогическая психология. – 2022. – № 4. – С. 58-64
5. Мурафа, С.В. Проблемы эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и практические пути их решения / С.В. Мурафа // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21, № 2. – С. 102-112
6. Никулина, И.В. Профессиональное выгорание преподавателей вузов: факторы возникновения и способы предотвращения / И.В. Никулина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2023. – Т. 25, № 3. – С. 32-37
7. Шершнева, Н.В. Факторы риска развития профессионального выгорания у руководителей силовых ведомств // Безопасность в чрезвычайных ситуациях. – 2023. – № 7(2). – С. 23-28
8. Эмоциональное выгорание: причины, последствия и пути решения // Психологические и педагогические проблемы развития образования. Вестник МГЛУ. – 2004. – Вып. 484. – С. 276-282

Педагогика

УДК 371

магистрант Везетни Ксения Петровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ У УЧАЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ МЕДИАИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается готовность будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации как важный аспект современной педагогической деятельности. Проведен теоретический анализ структуры и компонентов данной готовности, выделены мотивационный, когнитивный, практический и рефлексивный элементы. Особое внимание уделено роли педагога в формировании медиакомпетентности обучающихся и анализу современных тенденций подготовки педагогических кадров в условиях цифровой эпохи. Обозначены основные проблемы и перспективы совершенствования образовательных программ, направленных на развитие критического мышления и ответственного отношения к медиаинформации. Работа подчеркивает необходимость комплексного подхода к подготовке педагогов для успешного внедрения медиаобразования в учебный процесс.

Ключевые слова: медиаинформация, готовность педагога, медиаграмотность, культура потребления, профессиональная подготовка.

Annotation. The article examines the future teacher's willingness to develop a culture of media consumption among students as an important aspect of modern pedagogical activity. A theoretical analysis of the structure and components of this readiness has been carried out, and motivational, cognitive, practical, and reflexive elements have been identified. Special attention is paid to the role of the teacher in the formation of media competence of students and the analysis of current trends in the training of teaching staff in the digital age. The main problems and prospects of improving educational programs aimed at developing critical thinking and responsible attitude to media information are outlined. The work highlights the need for an integrated approach to teacher training for the successful implementation of media education in the educational process.

Key words: media information, teacher readiness, media literacy, consumer culture, professional training.

Введение. В условиях стремительного развития цифровых технологий и повсеместного распространения медиаинформации современное общество сталкивается с новой социальной и образовательной реальностью. Информационное пространство становится многогранным и сложным, что обуславливает необходимость формирования у подрастающего поколения не только навыков поиска и использования информации, но и умения критически воспринимать и осмысленно потреблять медийный контент. Именно культура потребления медиаинформации выступает в качестве важнейшего фактора, обеспечивающего успешную адаптацию учащихся в цифровой среде и формирование их гражданской позиции. В этой связи одной из приоритетных задач современной педагогики является подготовка будущих педагогов, способных эффективно развивать у обучающихся навыки критического и ответственного отношения к медиаинформации.

Актуальность темы обусловлена тем, что педагог не только передает знания, но и формирует у учеников ценностные ориентиры и навыки, необходимые для осознанного взаимодействия с информационным полем. При этом изменения в медийном ландшафте требуют от педагога новых компетенций, включающих понимание принципов функционирования современных медиа, владение методиками развития медиаграмотности и умение адаптировать образовательный процесс к реалиям цифровой эпохи. В условиях постоянного информационного потока и многообразия источников информации роль педагога как наставника и посредника в формировании культуры потребления медиаинформации становится особенно значимой.

Несмотря на возросший интерес к проблеме медиаобразования в педагогической науке, вопросы готовности будущих педагогов к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации остаются недостаточно разработанными. В частности, не до конца выяснены структура и компоненты такой готовности, а также методы её эффективного формирования в процессе профессиональной подготовки. Существующие образовательные программы нередко испытывают трудности с интеграцией медиаобразовательных компонентов в общий контекст педагогической подготовки, что снижает их практическую значимость и затрудняет развитие необходимых компетенций.

Цель данной статьи – теоретически осмыслить понятие готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации, рассмотреть структуру и основные компоненты этой готовности, а также проанализировать современные тенденции и проблемы в подготовке педагогических кадров в данной сфере. Для достижения поставленной цели в работе используются методы теоретического анализа и синтеза научных источников, что позволяет выявить основные направления совершенствования педагогической подготовки в контексте формирования медиакомпетентности.

Структура статьи включает введение, четыре главы и заключение. В первой главе рассматриваются теоретические основы культуры потребления медиаинформации и её значение в современном образовательном процессе. Во второй главе анализируется роль педагога в развитии медиакультуры у учащихся и особенности его профессиональной деятельности в данной области. Третья глава посвящена раскрытию сущности и структуры готовности будущего педагога к формированию культуры потребления медиаинформации, а четвертая глава содержит обзор современных тенденций и проблем в подготовке педагогов к выполнению этой задачи. В заключении подводятся итоги исследования и формулируются основные выводы.

Таким образом, рассматриваемая тема является важным и своевременным направлением педагогической науки, отражающим современные вызовы и потребности образовательной практики в условиях цифровой трансформации общества. Результаты теоретического анализа могут стать основой для дальнейших эмпирических исследований и разработки эффективных образовательных программ, направленных на повышение качества подготовки будущих педагогов к формированию у обучающихся культуры потребления медиаинформации.

Изложение основного материала статьи. Культура потребления медиаинформации является важным компонентом современного образовательного процесса, так как характеризует способность человека не только получать, но и критически оценивать и осмысленно использовать разнообразные источники информации. По мнению Т.В. Агафоновой, культура потребления медиаинформации включает в себя совокупность знаний, умений и установок, направленных на эффективное взаимодействие с медийным контентом в условиях цифровой среды [1, С. 57]. Она подчеркивает, что именно такая культура способствует формированию у учащихся навыков критического мышления и осознанного выбора информационных ресурсов.

В исследованиях Н.В. Карасевой культура потребления медиаинформации рассматривается как многокомпонентное явление, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. По ее мнению, ключевыми элементами являются умение анализировать достоверность источников, понимание механизмов формирования медийных сообщений и осознание влияния медиа на общественное сознание [3, С. 80]. Такая комплексная структура позволяет не только защитить учащихся от манипуляций, но и развивать их самостоятельность в получении и обработке информации.

А.Л. Ковалев в своих работах выделяет важность формирования культуры потребления медиаинформации как условия успешной социализации в информационном обществе. Он отмечает, что данный процесс предполагает развитие у учащихся навыков критического анализа, оценки релевантности и достоверности информации, а также умение использовать медиа в образовательных и личностных целях [4, С. 45]. В контексте педагогического образования Ковалев акцентирует внимание на необходимости систематической подготовки будущих педагогов к формированию таких компетенций у обучающихся.

Психолого-педагогический аспект культуры потребления медиаинформации раскрывается в исследованиях Л.Г. Чернышовой, которая подчеркивает, что формирование критического восприятия медиаинформации связано с развитием у учащихся рефлексивных способностей и умения осмысливать полученную информацию в личностном и социальном контексте [8, С. 62]. По ее мнению, именно осознанное восприятие информации способствует устойчивому развитию культуры потребления медиаинформации и снижению влияния дезинформации.

Важность культуры потребления медиаинформации подтверждается и в работах Е.Ю. Павловой, которая рассматривает медиаобразование как средство формирования ответственного отношения к потреблению информации. Она акцентирует внимание на необходимости внедрения соответствующих образовательных технологий и программ, направленных на развитие критического мышления и медиакомпетентности у школьников [6, С. 102]. Таким образом, культура потребления медиаинформации становится неотъемлемой частью образовательного процесса, способствуя развитию гражданской позиции и медиаграмотности.

Анализ представленных исследований позволяет сделать вывод, что культура потребления медиаинформации – это сложный и многомерный феномен, который требует системного подхода к его формированию. По словам М.И. Лазаревой, цифровая культура как совокупность компетенций в области работы с информацией и медиа является ключевой составляющей профессионального самоопределения будущего педагога и должна учитываться при разработке образовательных программ [5, С. 35]. Это подчеркивает необходимость интеграции медиаобразования в подготовку специалистов, способных эффективно работать с учащимися в цифровую эпоху.

Таким образом, современная педагогическая наука рассматривает культуру потребления медиаинформации как основу для формирования у обучающихся критического мышления, ответственного отношения к информации и успешной социализации в медиасреде. В этой связи дальнейшее изучение и развитие теоретических основ культуры потребления медиаинформации является важным условием совершенствования образовательного процесса и подготовки будущих педагогов.

Педагог играет ключевую роль в формировании культуры потребления медиаинформации у учащихся, выступая посредником между информационным пространством и обучающимися. В исследованиях П.С. Егорова подчеркивается, что педагог является субъектом медиаобразования, который не только передает знания, но и формирует у школьников навыки критического восприятия информации, умение ориентироваться в медиаисточниках и осознанно использовать полученные

данные [2, С. 17]. По мнению автора, педагог должен владеть специальными компетенциями, которые обеспечивают эффективность данного процесса.

Роль педагога в контексте медиаобразования связана с необходимостью овладения комплексом профессиональных компетенций. Н.В. Карасева отмечает, что будущий педагог должен обладать не только теоретическими знаниями о медиасреде и принципах функционирования медиа, но и практическими умениями по развитию медиаграмотности у учащихся, включая навыки критического анализа и оценки медийных сообщений [3, С. 82]. Такие компетенции формируют основу для успешного внедрения медиаобразовательных технологий в учебный процесс.

Важность психолого-педагогических особенностей работы с учащимися в области медиаобразования выделяет Л.Г. Чернышова, которая говорит о необходимости учета возрастных и индивидуальных особенностей восприятия информации при формировании культуры потребления медиаинформации. По ее мнению, педагог должен создавать условия для развития у обучающихся рефлексивных и аналитических способностей, обеспечивая поддержку их критического мышления и самостоятельности [8, С. 63]. Такой подход способствует формированию устойчивой медийной компетентности и противодействию негативному влиянию манипулятивных медиа.

Профессиональная готовность педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации, согласно А.Л. Ковалеву, включает несколько компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Он выделяет, что мотивация педагога связана с осознанием важности медиаобразования, когнитивный компонент – с наличием соответствующих знаний, деятельностный – с умением применять эти знания на практике, а рефлексивный – с готовностью к постоянному саморазвитию в данной области [4, С. 47]. Такой комплексный подход позволяет педагогам эффективно организовывать образовательный процесс и способствовать развитию медиакультуры у учащихся.

Кроме того, Е.Ю. Павлова обращает внимание на необходимость формирования у педагогов этической позиции в работе с медиаинформацией. Она подчеркивает, что педагог должен не только обучать навыкам критического потребления информации, но и воспитывать ответственное отношение к медиаконтенту, что способствует развитию у учащихся социальной ответственности и медийной этики [6, С. 104]. Это является важным аспектом подготовки специалистов, которые способны не просто информировать, а формировать ценностные ориентиры и навыки безопасного медиапотребления.

Таким образом, педагог в системе медиаобразования выступает как активный субъект, обладающий специфическими профессиональными компетенциями и психологическими особенностями, необходимыми для успешного формирования культуры потребления медиаинформации у учащихся. Комплексный характер педагогической деятельности требует интеграции теоретических знаний и практических навыков, а также постоянного повышения квалификации и саморазвития. В этом контексте подготовка будущих педагогов должна быть направлена на развитие у них целостного представления о медиасреде и формирование устойчивых компетенций, обеспечивающих эффективное взаимодействие с учащимися в условиях цифровой эпохи.

Понятие готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации в педагогической науке рассматривается как сложная многоуровневая структура, включающая определённые знания, умения, мотивацию и личностные качества. По мнению А.Л. Ковалева, готовность педагога можно рассматривать как динамическое состояние, отражающее внутреннюю готовность к реализации профессиональной деятельности в области медиаобразования и предполагающее интеграцию когнитивных, эмоционально-волевых и деятельностных компонентов [4, С. 48]. Такой подход позволяет комплексно оценивать и развивать профессиональную компетентность будущих педагогов.

Структура готовности к развитию культуры потребления медиаинформации у учащихся, согласно исследованиям П.С. Егорова, включает три основных компонента: мотивационный, когнитивный и операционально-практический. Мотивационный компонент характеризует заинтересованность и внутреннюю потребность педагога в освоении медиаобразовательных технологий; когнитивный – наличие системных знаний о медийной грамотности и методах её формирования; операционально-практический – умение применять полученные знания в образовательной деятельности, организовывать учебный процесс с учетом особенностей медиа среды [2, С. 19]. Взаимодействие этих компонентов обеспечивает целостность и эффективность профессиональной готовности.

Н.В. Карасева подчеркивает, что содержание подготовки будущих педагогов должно включать как теоретические основы медиаобразования, так и практические навыки, направленные на развитие критического мышления и медиакомпетентности у обучающихся. Особое внимание уделяется формированию способности анализировать и оценивать медийный контент, а также создавать условия для самостоятельного и ответственного потребления информации [3, С. 83]. Внедрение таких элементов в учебные программы способствует развитию у будущих педагогов комплексного понимания задач медиаобразования.

М.И. Лазарева отмечает, что подготовка педагогов в современных условиях требует активного использования цифровых технологий и инновационных образовательных методов, которые способствуют формированию у студентов не только профессиональных знаний, но и цифровой культуры в широком смысле. По ее мнению, развитие цифровой компетентности у будущих педагогов является неотъемлемой частью их готовности работать с медиаинформацией и обучать этому учащихся [5, С. 36]. Это подчеркивает необходимость интеграции медиаобразования в общую структуру педагогической подготовки.

Важным аспектом подготовки является также развитие у будущих педагогов рефлексивных умений, позволяющих критически осмысливать собственную деятельность и оценивать эффективность используемых методов медиаобразования. Л.Г. Чернышова выделяет рефлексию как ключевой элемент профессиональной готовности, который способствует постоянному совершенствованию педагогической практики и адаптации к меняющимся условиям цифровой среды [8, С. 64].

Таким образом, готовность будущего педагога к развитию культуры потребления медиаинформации у учащихся представляет собой комплексное явление, основанное на совокупности мотивационных, когнитивных, практических и рефлексивных компонентов. Формирование данной готовности требует системного подхода в педагогическом образовании, включающего теоретическую подготовку, практические тренинги и развитие цифровой компетентности, что позволит обеспечить успешное внедрение медиаобразования в учебный процесс и развитие у учащихся устойчивых навыков критического и ответственного потребления информации.

Современные тенденции подготовки будущих педагогов к развитию культуры потребления медиаинформации отражают растущую роль цифровых технологий и изменений в образовательных подходах. В анализе образовательных программ, проведенном Н.В. Карасевой, отмечается, что многие вузы начинают интегрировать медиаобразование как обязательный компонент подготовки педагогов, однако зачастую эти изменения носят фрагментарный характер и не охватывают все необходимые аспекты медиаграмотности [3, С. 84]. Это создает предпосылки для повышения эффективности программ и более системного подхода к формированию медиакомпетентности.

Среди проблем подготовки будущих педагогов выделяют недостаточную теоретическую и практическую подготовку в области медиаобразования, а также слабое развитие цифровой культуры как у студентов, так и у преподавателей. По словам М.И. Лазаревой, существует значительный разрыв между требованиями современного образовательного пространства и реальными возможностями подготовки педагогов, что требует переосмысления содержания и методов обучения в вузах [5, С. 37]. Это затрудняет формирование у будущих специалистов комплексной готовности к работе с медиаинформацией и развитию соответствующих компетенций у учащихся.

К.А. Павлова указывает на проблему недостаточной методической базы и нехватки специализированных курсов и тренингов, направленных на развитие навыков критического потребления медиаинформации у будущих педагогов. Она подчеркивает необходимость разработки и внедрения инновационных образовательных технологий, которые учитывают особенности цифровой среды и современные вызовы, связанные с дезинформацией и манипуляцией в медиа [6, С. 105]. При этом акцент делается на практикоориентированный подход, направленный на формирование у студентов не только знаний, но и умений применять их в реальных педагогических ситуациях.

Кроме того, в исследованиях А.Л. Ковалева отмечается, что одной из главных противоречий современной подготовки является разрыв между теоретической базой и реальной педагогической практикой. Часто будущие педагоги не имеют возможности полноценно реализовать полученные знания в условиях учебного процесса, что снижает эффективность формирования профессиональной готовности [4, С. 49]. Для преодоления этой проблемы автор предлагает активное включение практических занятий, стажировок и проектной деятельности, направленных на развитие медиакомпетентности.

Перспективы развития подготовки будущих педагогов связаны с интеграцией междисциплинарных подходов и использованием цифровых инструментов. По мнению П.С. Егорова, внедрение современных образовательных платформ и интерактивных методик способствует повышению интереса студентов к медиаобразованию и развитию их навыков критического мышления [2, С. 20]. Это открывает новые возможности для создания динамичной и адаптивной образовательной среды, отвечающей требованиям цифровой эпохи.

Таким образом, несмотря на положительные сдвиги в области подготовки педагогов к развитию культуры потребления медиаинформации, сохраняются значительные проблемы, связанные с недостаточной системностью и практической направленностью образовательных программ. Для повышения качества подготовки необходимо комплексное обновление содержания, методик и технологий обучения с учетом современных вызовов и особенностей медиасреды. Только в таком случае будущие педагоги смогут эффективно выполнять свою роль в формировании у учащихся устойчивых навыков ответственного и критического потребления медиаинформации.

Выводы. В ходе теоретического анализа понятия готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации были выявлены ключевые компоненты и особенности данного феномена. Культура потребления медиаинформации рассматривается как сложная и многомерная система знаний, умений и установок, направленных на критическое, осознанное и ответственное взаимодействие с медиасредой. Формирование такой культуры является важной задачей современного образования, учитывая значительное влияние медиа на социальное и личностное развитие обучающихся.

Роль педагога в развитии медиа культуры у учащихся носит ключевой характер. Педагог выступает как субъект медиаобразования, обладающий специальными профессиональными компетенциями, включающими теоретическую подготовку, практические умения и психолого-педагогические навыки, необходимые для формирования медиаграмотности. Педагог должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, создавать условия для развития критического мышления и самостоятельного восприятия информации.

Готовность будущего педагога к развитию культуры потребления медиаинформации представлена как комплексное состояние, включающее мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Формирование данной готовности требует системного подхода в педагогическом образовании, предусматривающего интеграцию теоретических знаний, практических навыков и развития цифровой компетентности. Особое значение имеет развитие рефлексивных умений, обеспечивающих постоянное совершенствование педагогической деятельности в области медиаобразования.

Анализ современных тенденций подготовки будущих педагогов показывает наличие положительных сдвигов, связанных с включением медиаобразования в образовательные программы. Вместе с тем выявлены значительные проблемы, такие как недостаточная системность подготовки, ограниченность методической базы, разрыв между теорией и практикой, а также недостаточное развитие цифровой культуры. Для преодоления этих проблем необходимы инновационные подходы, активное использование цифровых технологий и практикоориентированных методик, а также создание условий для постоянного повышения квалификации педагогов.

В целом, успешное формирование готовности будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации является важным условием повышения качества современного образования. Это способствует развитию у учащихся критического мышления, ответственного отношения к информации и успешной социализации в цифровом обществе. Результаты анализа подчеркивают необходимость дальнейших исследований и совершенствования образовательных программ, направленных на комплексное развитие медиакомпетентности педагогов и обучающихся.

Литература:

1. Агафонова, Т.В. Формирование критического мышления у школьников в условиях цифровой среды / Т.В. Агафонова // Вестник педагогики. – 2020. – № 4. – С. 56-62
2. Егоров, П.С. Медиаобразование и профессиональная подготовка учителя: теория и практика / П.С. Егоров // Педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 15-21
3. Карасева, Н.В. Особенности формирования медийной грамотности в системе педагогического образования / Н.В. Карасева // Современные проблемы образования. – 2022. – № 1. – С. 78-85
4. Ковалев, А.Л. Педагогическая готовность к медиаобразованию: диагностика и развитие / А.Л. Ковалев // Вопросы педагогики. – 2021. – № 5. – С. 44-50
5. Лазарева, М.И. Цифровая культура и профессиональное самоопределение будущего педагога / М.И. Лазарева // Наука и образование. – 2023. – № 2. – С. 33-39
6. Павлова, Е.Ю. Роль медиаобразования в формировании ответственного потребления информации / Е.Ю. Павлова // Вестник высшей школы. – 2021. – № 6. – С. 100-107
7. Романов, С.В. Медиаинформационная компетентность в структуре профессиональной культуры педагога / С.В. Романов // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 2. – С. 27-34
8. Чернышова, Л.Г. Психолого-педагогические аспекты развития критического восприятия медиаинформации у учащихся / Л.Г. Чернышова // Вестник психологии и педагогики. – 2020. – № 3. – С. 59-65

УДК 371.32:78

заслуженный деятель искусств РК, профессор Веселова Елена Леонидовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация. Рассматривается сущность организационных форм и методов музыкально-педагогического процесса в высшей школе. Проанализированы изменения, направленные на модернизацию структуры и содержания образовательного процесса. Раскрываются различные аспекты профессиональной подготовки будущих специалистов в области музыкально-педагогического образования.

Ключевые слова: формы и методы, организация педагогического процесса, образовательный процесс, музыкально-педагогическая подготовка, специалист в сфере музыкального искусства.

Annotation. The essence of organizational forms and methods of the musical-pedagogical process in higher education is considered. Changes aimed at modernizing the structure and content of the educational process are analyzed. Various aspects of professional training of future specialists in the field of musical-pedagogical education are revealed.

Key words: forms and methods, organization of the pedagogical process, educational process, musical and pedagogical training, specialist in the field of musical art.

Введение. Цель профессиональной подготовки будущих специалистов в высших музыкально-педагогических образовательных учреждениях предполагает существенные изменения в организационных структурных элементах образовательного процесса: формах, методах, средствах и технологиях обучения. Практическая реализация их связана с гуманитаризацией содержания образования, поиском новых подходов к организации образовательного процесса в высшей школе. Современный учебно-воспитательный процесс в высших образовательных организациях влияет на личностно-профессиональный и духовно-нравственный потенциал будущего специалиста лишь при условии интеграции всех форм обучения и воспитания. Гуманизация образования непосредственно детерминирована тенденцией к творческой самореализации будущего учителя музыки и одновременно является могучим средством стимулирования данного процесса.

Необходимо подчеркнуть, что модернизация учебно-воспитательной системы обусловлена становлением и развитием организационных форм, методов, средств и технологий. Сегодня эта система представляет собой некоторую инвариантную структуру, которая сложилась в виде различных моделей. В педагогических исследованиях (А.В. Глузман [1], М.В. Переверзев [3]) комментируется идея полифункциональности элементов учебной деятельности и ее единицы – предметного обобщенного действия, направленного на осмысление процессов профессионального и социокультурного развития студентов – будущих учителей музыки как субъектов музыкально-художественной культуры.

Изложение основного материала статьи. Рядом отечественных ученых (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева) [2] выделяются три базовые формы деятельности и некоторое количество промежуточных. Базовыми выступают учебная, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная деятельности. Промежуточными являются любые формы – традиционные и инновационные, которые отвечают специфике целей и конкретного содержания обучения на соответствующем этапе образования. Условная последовательность базовых форм деятельности, их место в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки и содержание представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Формы деятельности в процессе профессиональной подготовки

Аспекты профессиональной подготовки	Содержание деятельности
Учебная деятельность	
Теоретическое и исполнительское обучение (лекционно-семинарские и индивидуальные занятия)	Передача, восприятие, переработка и усвоение учебно-научной информации
Квазипрофессиональная деятельность	
Практико-ориентированное обучение (формирование обобщенных приемов учебной работы, проектирование, игровые формы и методы)	Моделирование системных фрагментов педагогической деятельности (предметно-технологическое и социально-ролевое содержание)
Учебно-профессиональная деятельность	
Педагогическая практика, исполнительская, учебно-исследовательская и проектная работа	Полифункциональная деятельность, которая отвечает проблемным задачам учебной и практико-ориентированной работе
Будущая профессиональная деятельность в качестве учителя музыки общеобразовательной организации	

Таким образом, в соответствии с концепцией А.А. Вербицкого и Н.А. Бакшаевой подготовка будущих учителей музыки включает не отдельную форму организации учебной деятельности, а совокупность традиционных и инновационных, которые в совокупности входят в технологии личностно-ориентированного и контекстного обучения, основной характеристикой которых является моделирования языком знаковых и информационно-коммуникативных средств на основе предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В роли организационных форм, как способов организации образовательного процесса выступают индивидуальная, парная, групповая, коллективная формы учебной, квазипрофессиональной учебно-профессиональной деятельности. Подчеркнем тот факт, что во время профессиональной подготовки будущих специалистов музыкально-педагогической сферы целесообразно реализовать эвристическую схему практико-ориентированного контекстного обучения. В рамках такого обучения осуществляется научно-исследовательская (проектно-творческая) деятельность студентов, учебная и производственная практики.

Учебная деятельность академического типа с ведущей ролью лекций и семинаров призвана, прежде всего, утвердить сложность усвоения знаний в специально организованном интеллектуальном и эмоционально-ценностном пространстве. Реализация системы вводных, поточных и обобщающих лекций в музыкально-педагогических вузах и факультетах, свидетельствует о том, что такие типы лекций основываются в большей степени на классических информационных формах преподавания материала. Большинство студентов – музыкантов считают информационные (репродуктивные) лекции неперспективными, не оказывающими влияние на развитие познавательного интереса и позитивного отношения к обучению. Вместе с тем, практически все обучающиеся музыкально-педагогического факультета высказали свою уверенность в том, что именно проблемная практико-ориентированная лекция обеспечивает эффективную «трансляцию» личностных педагогических качеств преподавателя студентам, присутствующим в студенческой аудитории. В отличие от репродуктивно-информационной лекции, в которой картина мира раскрывается посредством лишь монологической формы общения, лекции проблемной практико-ориентированной формы являются формами продуктивной совместной деятельности преподавателей и студентов, направленной на освоение полифункциональных знаний и компетенций.

В контексте этой проблематики следует подчеркнуть, что наиболее активной формой организации семинарских занятий является межпредметный проблемный семинар, во время которого студенты – будущие учителя музыки развивают умения формулировать мысли профессиональным языком, аргументировано вести дискуссию, а главное, слушать, понимать и взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса. Отметим, что в современной музыкально-педагогической дидактике дискуссионный принцип преподавания материала вошел в практику в форме проблемного практико-ориентированного обучения, когда педагог предлагает студентам ряд обобщенных положений с тем, чтобы в процессе самостоятельного поиска они сами находили ответы на конкретные вопросы.

В центре внимания проблемного семинара – презентация и творческое обсуждение представленных студентами авторских музыкально-исполнительских проектов, отражающих уровень их самостоятельного критического мышления. Кроме этого, на таких семинарах могут быть представлены рефераты или доклады, написанные на основе изучения цикла социально-гуманитарных и фундаментальных дисциплин, ставшие предметом организации и проведения творческой дискуссии. Уровень дискуссии определяется доказательностью выступлений, опорой на научный анализ результатов исследований ученых и практиков, уровнем общей культуры и умением уважать точку зрения оппонентов. Таким образом, такие дискуссии требуют не только создания многогранных условий и соответствующей подготовительной работы, связанной с мастерством управления со стороны преподавателя и самоорганизации работы студенческого коллектива, но и их ответственности, самостоятельности и требовательности.

В современной педагогике учебная дискуссия представляет собой целенаправленный, упорядоченный обмен идеями, суждениями, мыслями целью которой является поиск истины. Перспективами, на наш взгляд, являются мысли педагогов, касающиеся проблемного семинара, как инструмента, направленного на развитие исследовательских способностей, умений критически мыслить и оценивать учебный материал в соответствии с разработанными и обоснованными критериями.

Наиболее результативными в высшей музыкально-педагогической школе являются интегративные формы семинарских занятий (семинар-музыкальный форум, семинары-исследования по проблемам музыкального искусства, семинары с элементами деловой музыкальной игры, семинары с приглашением известного исполнителя или композитора). Внедрение таких семинаров в учебно-воспитательный процесс музыкально-педагогического факультета создают атмосферу сотрудничества, эмпатии, креативности, а также возможность достигать высокого динамизма эмоциональных музыкально-эстетических переживаний, влияют на мотивацию поиска в сфере музыкального искусства.

Не менее важным для организационной структуры учебно-воспитательного процесса музыкально-педагогических институтов и факультетов являются индивидуальные формы организации обучения. Именно они, как считает В.Г. Ражников [4], создают оптимальные условия для выявления и развития музыкальных способностей, личностных качеств и свойств студента, его личного художественно-исполнительского потенциала и возможностей. В ходе индивидуальных занятий, кроме развития технических приемов исполнения музыкального произведения, формируются художественно-эстетические представления, интуиция, вдохновение, художественно-медитативная сосредоточенность. Как справедливо отмечает В.Г. Ражников, в музыкально-педагогических вузах и факультетах, преобладает в определенной степени клановый концептуализм, образное клише, личная невыразительность и безадресность, касающиеся сущности музыкального творчества. Это порождает противоречия между личностной и продуктивной природой музыкального художественного творчества и отчужденным преподаванием в индивидуальных классах фортепиано, скрипки, баяна, вокала и дирижирования. В соответствии с эмоционально-личностной концепцией, в качестве альтернативы, предлагается подход, который основывается на диалогических взаимосвязях. Это означает, что персонализация педагогического взаимодействия во время индивидуального обучения требует адекватного привлечения личностного опыта к взаимодействию преподавателя и студента, диалогов и триологов: преподаватель - музыкальное произведение - обучающийся. Социальный контекст, который задает координаты этого взаимодействия, создает условия для личностного развития и творческой самореализации будущего учителя музыки.

Основной проблемой успешного функционирования профессионального музыкально-педагогического сообщества является переход от актуально создаваемой учебной работы студента в границах одного типа деятельности к освоению принципиально другого типа профессиональной деятельности. Такой переход особенно актуален в процессе теоретического обучения при освоении множества курсов социально-гуманитарного цикла (1 курс), а затем включению в учебный план (2-3 курс) специальных и индивидуальных дисциплин, направленных на развитие исполнительских приемов и навыков. В этой связи, отрыв теоретического обучения от специальной и будущей музыкально-педагогической практики, с одной стороны, и невозможности в полной мере перенести саму практику в стены учебного заведения, с другой, привела к выводу о необходимости промежуточного уровня между учебной и конкретной профессиональной деятельностью.

В психологических источниках такая деятельность-посредник получила название «квазипрофессиональная»: деятельность студента, учебная по форме и профессиональная по содержанию, представляет их трансформацию, как в ходе теоретического обучения, так и в процессе педагогической и производственной практики [5]. Таким образом, квазипрофессиональная деятельность будущего специалиста в музыкально-педагогической сфере является промежуточной подготовительной формой в процессе профессиональной подготовки, целью которой является практико-ориентированное теоретическое обучение, которая осуществляется на основе моделирования системных фрагментов будущей педагогической деятельности с элементами игровых и проектных форм и методов. Она сопровождается интеллектуальной и эмоционально-личностной рефлексией, представляющей широкие возможности для целеполагания, планирования, организации диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на освоение проблемного учебного материала.

Наиболее яркими вариантами включения в образовательную среду могут быть некоторые формы имитационного и ролевого моделирования, которое сопровождается интеграцией интеллектуального и эмоционально-личностного элементов квазипрофессиональной музыкально-педагогической деятельности. Интенсивной формой освоения эмоционально-

личностной рефлексии и творческой самореализации является музыкально-исполнительское проектирование, в рамках которого студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, объединяя черты и учебной, и будущей профессиональной деятельности. В современной педагогике организация обучения на основе проектной модели является одним из важнейших компонентов инновационного подхода к образовательному процессу, в котором целью обучения является развитие у студентов способности осваивать новый индивидуальный и социокультурный опыт.

Осуществление музыкально-исполнительского проектирования связано с несколькими этапами работы: поиском интересного и практико-ориентированного музыкального материала, разработкой модели будущего продукта, созданием проектной группы, организацией ее работы, презентацией результатов работы. Проектирование связано с развертыванием особой корпоративной деятельности участников на основе имитационной модели. Такая модель позволяет воссоздавать условия и динамику предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделируя систему отношений, которые позволяет освоить навыки взаимодействия, выработать ценностные ориентации и мировоззренческие установки.

Результативность музыкально-исполнительского проектирования связана, прежде всего, с адекватностью психолого-педагогических представлений о проектно-исследовательской работе, методике ее конструирования и осуществления. Создавая имитацию реальной педагогической деятельности благодаря конструированию специальных моделей, в которых отражаются принципы организации отдельных уровней деятельности будущего учителя музыки, студент вступает в реальные отношения с партнерами в ходе создания учебных проектов. Моделируя фрагменты уроков или внеклассных мероприятий и выступая в роли будущего учителя, студенты обучаются организованности, требовательности, оперативности и творческой самостоятельности.

В предложенных сценариях уроков музыки студенты используют сценарии музыкально-исполнительских проектов, в которых происходит соединение нового музыкального материала с дискуссией и элементами исследования, формируются обобщенные знания и осваивается категориально-понятийный аппарат.

Музыкально-исполнительские проекты («Музыкальный калейдоскоп», «Конкурс авторских музыкальных проектов», «Фестиваль музыкальных театров») имеют интегративный характер, который требует комплексного применения знаний, полученных на протяжении всех этапов обучения. Например, музыкально-исполнительский проект «Конкурс музыкально-исполнительских методик» посвящен определению взаимосвязи самостоятельных авторских методических моделей с опытом отечественной музыкальной педагогики (Э.А. Абдуллин, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Н.А. Ветлугина, Г.М. Цыпин и др.). В результате достигается единение практической деятельности студентов с теоретическим обобщением тенденций и направлений развития музыкально-педагогических процессов.

Одним из важнейших аспектов учебно-профессиональной деятельности студентов является их участие в научно-исследовательской работе. Анализ передового педагогического опыта свидетельствует о том, что этой сферой охвачены практически все студенты музыкально-педагогических факультетов. Степень удовлетворения является достаточно высокой, однако, это касается только самостоятельной работы студентов в конкретных формах учебных достижений (рефераты, курсовые, дипломные работы), которые осуществлены под руководством преподавателя. Касаясь учебно-исследовательской деятельности, как метода включения в учебный процесс исследовательских элементов, которые влияли бы на развитие творческих способностей студентов, необходимо подчеркнуть, что проблемный метод обучения не всегда является теоретико-методологической основой организации образовательного процесса. В ходе проведения индивидуальных занятий на музыкально-педагогических факультетах преподаватели в большей степени озабочены формированием у обучающихся технических навыков, нежели развитием у них способов творческого решения художественно-исполнительских проблем.

Успешное осуществление инновационной деятельности будущих учителей музыки требует исследовательских умений, связанных с применением методов научного познания, формулирования гипотезы, цели и задач исследования, работы с научной литературой, осуществлением опытно-экспериментальной работы, систематизацией и обработкой результатов. Решающим фактором в формировании этих умений является научно-исследовательская работа студентов во внеаудиторное время. Она предполагает самостоятельную разработку конкретной научной проблемы и определение стратегии опытно-экспериментальной работы. Такая форма работы является наиболее эффективным средством поиска, восприятия и переработки научной информации, обогащения кругозора и профессиональной культуры, опыта моделирования и проектирования, необходимых для будущей практической профессиональной работы.

Опытно-экспериментальная работа студентов в студенческих научных кружках, проблемных группах, научно-исследовательских мероприятиях (научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах), в процессе написания рефератов, докладов, научных статей и тезисов выступают в роли инновационной модели научно-исследовательской деятельности, которая обеспечивает ее тематическое единство в совершенствование системы знаний и умений. Апробация таких форм показала педагогическую эффективность и продуктивность форм научно-исследовательской работы будущих учителей музыки, формируя представление об авторской научно-методической лаборатории преподавателя. Многолетний опыт функционирования таких лабораторий свидетельствует о целесообразности в рамках музыкально-педагогических факультетов, создания идентичных подразделений в «творческо-исполнительских классах» (фортепиано, скрипки, баяна, вокала, дирижирования и др.). Научно-творческие лаборатории, функционирующие на протяжении нескольких лет, ориентируются на конечный результат: подготовку студенческой научной работы, представленную на Всероссийский или региональный конкурс по музыкальной педагогике или методике обучения игре на музыкальных инструментах. Подготовку такой работы является заданием для подготовки к вступлению в аспирантуру.

Выводы. Включение в учебный процесс элементов практического овладения исполнительскими, научно-исследовательскими и проектными, методическими приемами будущей профессиональной деятельности органично связаны со стимулированием творческой самореализации студентов в реальной профессиональной деятельности. В процессе педагогической практики ставятся задачи сформулировать у будущих специалистов умений аналитически рассматривать и решать педагогические ситуации, вычленять в инструментальном классе проблемы, насыщенные духовной, художественной, эстетической и нравственной проблематикой и применять их с воспитательной целью в процессе дальнейшей жизнедеятельности. На завершающем этапе в рамках комплексной педагогической практики студенты проводят исследования в условиях общеобразовательных организаций, описывают их ход и результаты, обсуждают в различных форматах. Лучшие исследования в виде дипломных работ рекомендуются для участия в научно-практических конференциях, олимпиадах, конкурсах, форумах.

В свете проанализированных выше позиций, касающихся сущности форм и методов организации обучения будущих учителей музыки, важным, на наш взгляд, является практико-ориентированное взаимодействие субъектов образовательного процесса, которое представляет возможность рассматривать музыкально-педагогический процесс как органичный, системный процесс, который осуществляется от этапа к этапу и каждый из них готовит следующий. Творческая эволюция,

как в музыке, так и в музыкально-педагогическом образовании, не является следствием линейного процесса. Это сложное взаимоотношение систем, которые постоянно проходят путь становления и развития.

Литература:

1. Глузман, А.В. Формирование системы обобщенных приемов учебной работы: на материале музыкальной подготовки учителей начальных классов: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 / А.В. Глузман. – Москва, 1987. – 236 с.
2. Вербицкий, А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – URL: <http://www.library.by/portalus/modules/psychology> (дата обращения: 12.09.2024)
3. Переверзев, М.В. Теоретико-методологические основы формирования полифункциональной профессиональной компетентности будущих магистров в сфере гостиничного сервиса и туризма: автореферат диссертации доктора педагогических наук: 5.8.7. / М.В. Переверзев. – ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». – Ялта, 2022. – 46 с.
4. Ражников, В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: диссертация в форме научного доклада доктора педагогических наук / В.Г. Ражников. – Москва, 1993. – 69 с.
5. Фрицко, Ж.С. Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях профессионального колледжа / Ж.С. Фрицко // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm> (дата обращения: 12.09.2024)

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Викжанович Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ВЫБОР АЛГОРИТМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРИ КОМОРБИДНОСТИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ

Аннотация. В статье проанализирована классификация билингвизма с точки зрения характеристики языковой личности. Структурированы критерии отбора для языковой идентификации обучающихся дошкольного возраста. Дано описание семилингвизма (полуязычия) при овладении ребенком-инофоном, воспитывающимся в семье трудовых мигрантов, русским языком. Определены симптоматика и причины коморбидных проявлений общего недоразвития речи при билингвальной инофонии. Раскрыта стратегия влияния на языковую личность образовательного коммуникативного пространства (ОКП). Обозначены сроки планомерного овладения русским языком дошкольниками-инофонами в среде нормотипичных русских сверстников. В статье отмечается, что учителя-логопеды испытывают дефицит методического инструментария при организации диагностических мероприятий с детьми-инофонами. Предложен алгоритм логопедического обследования иноязычных детей дошкольного возраста, сформулированы основные диагностические принципы. Промонстрированы примеры заданий, согласованные с требованиями Федеральной адаптированной образовательной программы для обучающихся дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В заданиях автор рассматривает специфику технологии диагностического обследования иноязычных детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: билингвизм, инофон, алгоритм логопедической диагностики, образовательное коммуникативное пространство, тяжелое нарушение речи, коморбидность.

Annotation. The article analyzes the classification of bilingualism from the point of view of the characteristics of the linguistic personality. The selection criteria for the linguistic identification of preschool students are structured. A description of semilingualism is given in the acquisition of Russian by a bilingual child who is brought up in a family of labor migrants. The symptoms and causes of comorbid manifestations of severe speech pathology in bilingualism are determined. The strategy of influence of educational communicative space on linguistic personality is disclosed in detail. The terms of systematic mastering of Russian language by bilingual preschoolers in the environment of normotypic Russian peers are designated. The article notes that speech therapists experience a shortage of methodological tools when organizing diagnostic activities with bilingual children. An algorithm for speech therapy examination of foreign-language preschool children is proposed, and the main diagnostic principles are formulated. Examples of diagnostic tasks are demonstrated that are consistent with the requirements of the Federal Adapted Educational Program for Preschoolers with Severe Speech Impairments. In the tasks, the author examines the specifics of the technology of speech therapy work with foreign-language children with general speech underdevelopment.

Key words: bilingualism, «inofon», speech therapy diagnostics algorithm, educational communicative space, severe speech disorder, comorbidity.

Введение. Современный период развития общества характеризуется интенсивным приростом миграционного населения во всех регионах нашей страны. «Федеральный закон об образовании» предусматривает право лицам не имеющим гражданства получать образование, в том числе и дошкольное, наравне с гражданами Российской Федерации.

Опыт овладения ребенком двумя языками с самого рождения достаточно подробно описан в психолингвистической литературе и обозначен, как опыт билингвального воспитания.

Так, Т.Ю. Уша в своих исследованиях акцентирует внимание на том, что следует отличать истинный билингвизм от инофонии [3].

М.С. Филимонова и Д.А. Крылов, рассматривая билингвизм как тенденцию языкового развития современного общества, определяют данное социальное явление, как изучение ребенком двух языков одновременно в результате планомерного общения с родителями, являющимися носителями разных языковых культур [4].

В этом случае ребенок имеет возможность с рождения воспринимать эталонную речь на двух языках, ежедневно входя в коммуникацию с родителями постепенно усваивать лексико-грамматические нормативы устной речи. При онтогенетическом варианте развития на шестом году жизни дошкольник в полной мере овладевает грамотной двуязычной речью.

В семьях трудовых мигрантов родители с ребенком общаются на родном для них языке, что является естественным процессом для данного микронационального сообщества.

В своих трудах Э.И. Войтович и Е.В. Ушакова обращают внимание читателя на факт, что изучение русского языка для иноязычного ребенка становится возможным только в результате взаимодействия его с коллективом дошкольников, говорящих на русском языке [1].

Подобный вариант овладения вторым, не родным для ребенка языком, именуется инофонией. Из данных, которые описывает С.Н. Цейтлин, становится очевидным, что в течении года ребенок дошкольного возраста, воспитывающийся в

семье трудовых мигрантов, внедренный в образовательное коммуникативное пространство (ОКП) русскоговорящих сверстников, овладевает в полном объеме новым для него языком и далее бесп проблемно обучается по программе типового дошкольного образовательного учреждения [5].

Однако некоторые иноязычные дошкольники сталкиваются со значительными трудностями при усвоении новой для них лексики, отметим, что подобные проблемы далеко не всегда понятны родителям ребенка и требуют пристального внимания специалистов.

Прежде всего, именно учителям-логопедам следует обратить внимание на специфику диагностического обследования ребенка-инофона и своевременно выявить причину медленного формирования словарного запаса родного и русского языков. С точки зрения А.Ю. Кабушко причинами билингвизма, как речевой патологии, является общее недоразвитие речи или системное недоразвитие речи [2].

Таким образом, проблема диагностики и коррекции билингвизма, как речевой патологии у детей-инофонов является актуальной и требует пристального изучения.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к описанию алгоритма логопедического обследования дошкольников-инофонов, рассмотрим критерии отбора для языковой идентификации билингвальных обучающихся дошкольного возраста.

Основываясь на исследованиях Т.Ю. Уша, выделим три критерия для характеристики языковой личности, воспитывающейся в билингвальных условиях [3].

Первый критерий данной характеристики позволит определить уровень развития иноязычной коммуникации у субъекта.

Опишем координативный билингвизм, субординативный билингвизм и семилингвизм, или полуязычие.

При координативном билингвизме наблюдается равное, т.е. свободное владение двумя языками, что говорит об усвоении системы понятий и кодов в двуязычии. Такой уровень владения языком говорит о сформированности показателей внутренней речи субъекта.

Явление субординативного билингвизма связано с усвоением иноязычной речи не через системное овладение понятийным словарем, а через установление изолированных связей слов из родного языка с лексемами второго языка. В этом случае нельзя говорить о полноценном двуязычии, на втором языке сформированной коммуникации не наблюдается.

Семилингвизм или полуязычие – это искаженное овладение двумя языками или вторым языком. Скорее всего, такая форма усвоения речи дошкольником обусловлена неправильным речевым образцом, который воспринимается им как эталонный. Примером такого феномена может быть общение ребенка с родителями, которые не усвоили фонетические и лексико-грамматические нормативы родного и русского языка. В такой семье коммуникация организуется на бытовом уровне в смешанном формате двуязычия. Фактически в этих условиях ребенок не овладевает ни тем ни другим языком.

Второй критерий оценки билингвальной личности рассмотрим через призму характеристики речевой деятельности. В рамках данного критерия охарактеризуем: рецептивный, репродуктивный и продуктивный варианты билингвизма.

Если ребенок-инофон понимает русскую речь и осуществляет перевод услышанного сообщения на родном языке, то такой билингвизм является рецептивным.

При репродуктивном билингвизме у ребенка-инофона появляется возможность воспроизвести сообщение не только на родном, но и на русском языке и только продуктивный билингвизм дает возможность свободной передачи сообщения с творческими привнесениями на русском языке.

С точки зрения определения в предпочтении использования языка можно выделить третий критерий для характеристики языковой личности билингва. Если ребенок общается в условиях семьи на двух языках, то его речевое развитие характеризуется как «естественный, или истинный» билингвизм.

Если ребенок общается с родителями на родном языке, а вне дома использует иноязычную лексику, то такой билингвизм определяется как «искусственный», или именуется инофонией.

Таким образом при оценке речи ребенка-инофона мы предлагаем использовать следующую уровневую характеристику сформированности иноязычной коммуникации, которая включает описание критериев с учетом влияния на языковую личность образовательного коммуникативного пространства (ОКП) и сроков планомерного овладения русским языком в среде нормотипичных русских сверстников.

Координативный (продуктивный) уровень, фактически соответствует высокому уровню сформированности второго языка. Дошкольник в полном объеме владеет звукопроизносительной и лексико-грамматической сторонами речи в соответствии с возрастными нормативами.

Ребенок-инофон усвоил неродной язык в условиях искусственного билингвизма в течении одного года пребывания в детском коллективе русскоязычных сверстников.

Субординативный (продуктивный) уровень – дошкольник понимает обращенную иноязычную речь не в полном объеме, трудности вызывают многоступенчатые инструкции, или высказывания, включающие однородные члены предложения или причастные и деепричастные обороты. Бытовой словарный запас русского языка сформирован. Делает ошибки при образовании слов и в изменении их по числам, родам и падежам. Аграмматизм характеризуется как неточный. Ребенок может воспроизводить услышанный им текст на русском языке, творческий рассказ вызывает значительные трудности.

Субординативный (репродуктивный) уровень – отмечается понимание отдельных фраз, или изолированных лексем, которые относятся к ряду частотных. В основном сформирован номинативный испрессивный словарь. Понимание бытовых глаголов носит единичный характер. При попытках высказать мысль на русском языке в основном использует однословные конструкции и невербальные средства коммуникации. Ребенок-инофон фактически не пользуется вербальной коммуникацией в среде русскоязычных сверстников в течении одного года пребывания в детском коллективе.

Семилингвистический уровень – дошкольник использует смешанный двуязычный словарь, который не может быть использован в качестве коммуникации с русскими сверстниками. В течении года нерегулярно посещает дошкольное учреждение массового типа.

Отметим, что дети-инофоны, которые находятся в одинаковых условиях образовательного коммуникативного пространства (ОКП) по-разному овладевают иноязычной речью. На уровень развития речи детей-инофонов, имеющих одинаковые стартовые возможности, чаще всего влияют факторы патологического развития речи, которые можно определить как общее или системное недоразвитие речи.

Далее опишем симптоматику и причины коморбидных проявлений общего недоразвития речи при билингвальной инофонии. Коморбидность рассматривается нами как сочетанность патологий связанных или не связанных между собой причинно-следственными связями.

Итак, основной причиной неусвоения ребенком дошкольного возраста двух языков, является картина общего недоразвития речи, что проявляется в нарушении звукопроизношения, фонематического слуха и лексико-грамматических категорий, т.е. речь при данном тяжелом нарушении речи страдает как система.

Причинами общего недоразвития речи как самостоятельного или «чистого» речевого расстройства могут быть биологические или социальные факторы, например, педагогическая запущенность, длительное течение хронического заболевания, гиперопека, неправильный речевой образец, который ребенок воспринимает как эталон речи и пр. Но чаще всего данная детская патология речи при сохранном или нарушенном интеллекте обусловлена локальным поражением речевых зон коры головного мозга.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что не само билингвальное обучение ребенка дошкольного возраста приводит к неусвоению им иноязычной лексики. Распад родной и иноязычной лексики следует рассматривать в рамках общего недоразвития речи или системного недоразвития речи, которое вызвано либо интеллектуальным расстройством, либо расстройством социальной коммуникации, или сенсорной дефицитностью.

При обследовании ребенка-инофона следует уточнить, что именно вызвало речевое недоразвитие при котором дошкольник, находившийся в образовательном коммуникативном пространстве (ОКП) в течении года, так и не овладел в полном объеме русским языком.

Специалист должен помнить, что, обследуя ребенка-инофона, прежде всего необходимо определить уровень его речевого развития на родном языке.

Приступая к обследованию речи иноязычного ребенка, учитель-логопед руководствуется диагностическими принципами, такими как:

- принципом развития речевой патологии, который предполагает становление сложной иерархии дефектов, помогает определить первичный дефект и установить причинно-следственную цепочку развития вторичных дефектов при билингвизме;

- логопед работает в тесном сотрудничестве с психиатрами, детскими неврологами, офтальмологами, сурдологами, отоларингологами и прочими медицинскими специалистами, что способствует верному определению первичного дефекта и стратегии дальнейшего психолого-педагогического воздействия;

- принципом системного подхода к определению речевой патологии, предполагающим обследование звукопроизводительной стороны речи, фонематического восприятия, фонематического слуха, словарного запаса и грамматического строя речи. С помощью данного диагностического принципа логопед выявляет уровень речевого развития ребенка-инофона, формулирует логопедическое заключение и проектирует логопедическую работу на весь учебный год.

Следуя данным принципам выявления речевой патологии у детей, опишем алгоритм логопедического обследования ребенка-инофона с общим недоразвитием речи.

Обследование следует организовать в присутствии родителя или обоих родителей, если родители не говорят по-русски, пригласить переводчика.

Собрать анамнестические данные. Важно определить на каких языках говорят представители ближайшего окружения ребенка. Необходимо исключить или подтвердить нарушения зрения и слуха у дошкольника, выявить проблемы неврологического статуса.

Выявить состояние неречевых психических процессов, влияющих на становление речи: уровень развития зрительного и слухового восприятия, уровень развития зрительной и слуховой памяти, уровень словесно-логического мышления.

Все инструкции, обращенные к ребенку-инофону, воспроизводятся на русском языке, затем дублируются родителем на родном языке обучающегося.

Определить уровень развития импрессивного и экспрессивного словарного запаса. Приведем в качестве примера диагностическое задание.

Покажи, где чайник? (дублирование инструкции на родном языке). Покажи, где у чайника, крышка, носик, дно, стенки? (дублирование инструкции на родном языке). Назови, что это? (логопед показывает чайник, детали чайника). Инструкция повторяется на родном языке ребенка.

Установить уровень развития процесса изменения существительных, прилагательных, глаголов и наречий. Приведем пример задания.

Чего не стало? (логопед закрывает рукой одну из частей чайника (дублирование инструкции на родном языке)).

Выявить уровень развития фонематического восприятия, анализа и синтеза речевого потока.

Выявить качество произнесения звуков в изолированном виде, слогах, словах, предложениях и текстовых сообщениях. Соотнести качество произнесения фонем на родном и русском языках.

Сформулировать логопедическое заключение.

Завершая обследование, желательно продемонстрировать родителям ребенка-инофона результаты каждого диагностического этапа, объяснить им, что проблемы с изучением русского языка напрямую связаны с уровнем развития родного языка. Обычно уровни владения родным и русским языками совпадают.

Выводы. Подводя итоги статьи, отметим, что учителя-логопеды испытывают дефицит методического инструментария при организации диагностических мероприятий с детьми-инофонами. Предложенный в статье алгоритм логопедического обследования иноязычных детей дошкольного возраста может быть полезен учителям логопедов дошкольных учреждений и позволит им своевременно выявить причины речевого недоразвития у данной категории детей, правильно проложить маршрут логопедической коррекции.

Разработанные диагностические логопедические технологии с детьми с общим недоразвитием речи, воспитывающимися в семьях трудовых мигрантов, основаны на дифференцированном подходе и ориентированы на билингвальную инофонию.

Литература:

1. Войтович, Э.И. Проблемы оказания коррекционно-логопедической помощи дошкольникам, воспитывающимся в условиях двуязычия / Э.И. Войтович, Е.В. Ушакова // Альманах Казанского федерального университета. – Казань, 2015. – С. 81-85
2. Кабушко, А.Ю. Формирование предпосылок развития речи у детей-билингвов: логопедический аспект / А.Ю. Кабушко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 314.
3. Уша, Т.Ю. Особенности формирования билингвизма учащихся-инофонов в семьях трудовых мигрантов / Т.Ю. Уша // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 4(47). – С. 96-99. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14302> (дата обращения: 17.07.2025)
4. Филимонова, М.С. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества / М.С. Филимонова, Д.А. Крылов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=5558> (дата обращения: 17.07.2025)
5. Цейтлин, С.Н. Лингвистическое сопровождение иноязычного ребёнка в начальной школе / С.Н. Цейтлин // Начальное языковое образование в современном обществе. – Санкт-Петербург: САГА, 2008. – С. 54-79. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnyy-rebenok-v-russkoyazychnoy-shkole/viewer-> (дата обращения: 31.07.2025)

УДК 37.032

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
специального образования Вишневский Владимир Анатольевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Херсонский государственный педагогический университет» (г. Херсон);
обучающаяся группы Я/ПДП-с-о-231 Вахмянина Дарья Эдуардовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

**кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента,
сервиса и туризма Букреев Игорь Александрович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Херсонский государственный педагогический университет» (г. Херсон)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ, КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается значение эмоционального интеллекта, как одного из ключевых факторов, влияющих на поведение подростков и успешную социальную адаптацию. Подростковый возраст является основным периодом в развитии личности, когда повышенная эмоциональная активность, низкий уровень осознанности своих переживаний и трудности в выражении эмоций могут приводить к девиантному поведению, включая агрессию, нарушение социальных норм, конфликтность и асоциальные действия. В связи с этим, особую значимость приобретает развитие эмоционального интеллекта у подростков с помощью педагогических методов, направленных на формирование осознанности, эмпатии и навыков положительного взаимодействия. В статье анализируются основные подходы к развитию эмоционального интеллекта в образовательном процессе и рассматривается их влияние на профилактику девиантного поведения. Среди эффективных педагогических методов выделяются игровые технологии, тренинговые программы, а также моделирование социальных ситуаций. Особый акцент делается на комплексный подход, который включает участие педагогов, школьных психологов, родителей и самих подростков в процессе формирования эмоциональной осведомленности. Таким образом, статья подчеркивает необходимость разработки и внедрения педагогических методик, способствующих развитию эмоционального интеллекта у подростков, что позволит не только снизить уровень девиантного поведения, но и повысить общий уровень социальной адаптации молодого поколения.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подростки, девиантное поведение, педагогические методы, профилактика, саморегуляция, социальная адаптация, рефлексия, эмпатия, развитие личности.

Annotation. The article examines the importance of emotional intelligence as one of the key factors influencing adolescent behavior and successful social adaptation. Adolescence is the main period in personality development when increased emotional activity, a low level of awareness of one's experiences and difficulties in expressing emotions can lead to deviant behavior, including aggression, violation of social norms, conflict and antisocial actions. In this regard, the development of emotional intelligence in adolescents through pedagogical methods aimed at the formation of awareness, empathy and positive interaction skills is of particular importance. The article analyzes the main approaches to the development of emotional intelligence in the educational process and examines their impact on the prevention of deviant behavior. Among the effective pedagogical methods, game technologies, training programs, and modeling of social situations stand out. Special emphasis is placed on an integrated approach that includes the participation of teachers, school psychologists, parents and adolescents themselves in the process of forming emotional awareness. Thus, the article emphasizes the need to develop and implement pedagogical techniques that promote the development of emotional intelligence in adolescents, which will not only reduce the level of deviant behavior, but also increase the overall level of social adaptation of the younger generation.

Key words: emotional intelligence, adolescents, deviant behavior, pedagogical methods, prevention, self-regulation, social adaptation, reflection, empathy, personality development.

Введение. В современном обществе, мы всё чаще сталкиваемся с проблемой девиантного поведения среди подростков, проявляющегося в виде агрессии, замкнутости, аддикций и неправомерных поступков. Данные проявления затрудняют социализацию молодежи, а также представляют угрозу для развития их личности и благополучия общества в целом. Традиционные подходы к профилактике девиантного поведения не всегда оказываются достаточно эффективными, так как не учитываются психологические и эмоциональные особенности подростков.

В последние годы в педагогике и психологии начало уделяться внимание эмоциональному интеллекту как важнейшему фактору развития личности. Эмоциональный интеллект помогает распознавать, понимать и управлять, как своими эмоциями, так и эмоциями других людей, что напрямую связано с формированием устойчивого поведения, навыков общения и саморегуляции. Развитие данных качеств у подростков может стать активным инструментом профилактики девиантных форм поведения.

В связи с этим возрастает значимость изучения и внедрения эффективных педагогических методов, направленных на формирование эмоционального интеллекта у подростков. Необходимость поиска новых методик воспитательной работы, способствующих формированию навыков социализации, а также личности, устойчивой к внешним негативным влияниям, является одной из актуальнейших тем на сегодняшний день.

Изложение основного материала статьи. Подростковый возраст является основным этапом формирования личности, характеризующимся серьёзными физиологическими, психологическими и социальными изменениями. Поэтому вопрос развития эмоционального интеллекта становится основополагающим.

Эмоциональный интеллект включает в себя способность осознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также эмпатию и эффективное взаимодействие с окружающими. Исследования показывают, что низкий уровень эмоционального интеллекта у подростков тесно связан с повышенной агрессивностью, импульсивностью и склонностью к девиантному поведению. Уровень сформированности эмоционального интеллекта является одним из факторов развития девиантного поведения подростков [2].

Развитие эмоционального интеллекта способствует формированию у подростков навыков саморегуляции, эмпатии и стрессоустойчивости, из-за чего снижается риск антисоциального поведения. В современных исследованиях подчеркивается, что подростки с низким уровнем эмоционального интеллекта часто испытывают трудности с пониманием своих эмоций и управлением ими, что опять-таки, может приводить к девиантному поведению [5].

Девиантное поведение подростков представляет собой отклонение от социальных норм и ожиданий, проявляющееся в действиях, противоречащих установленным правилам и ценностям общества. Такое поведение может выражаться в различных формах, включая агрессию, правонарушения, употребление психоактивных веществ и другие антисоциальные действия.

Основными проявлениями девиантного поведения у подростков становятся:

- физическая или вербальная агрессия, направленная на сверстников, взрослых или животных;
- преступная деятельность, такая как: кражи, вандализм, участие в группировках, правонарушения;
- употребление психоактивных веществ;
- прогулы и учебная неуспеваемость: систематические пропуски занятий в связи с низкой мотивацией к обучению;
- ранние половые связи: сексуальная активность без осознания возможных последствий.

Причины девиантного поведения подростков многогранны и зависят от сочетания личностных, семейных и социальных факторов. Отклонения в поведении часто становятся следствием не только внутренних конфликтов, но и внешнего влияния окружающей среды. Важно учитывать все факторы, способствующие развитию девиантного поведения у подростков.

Одной из основных причин становится влияние семьи. Это могут быть неблагоприятная обстановка, отсутствие эмоциональной поддержки, жестокое обращение либо же гиперопека.

Также, личностные особенности: низкая самооценка, эмоциональная нестабильность, склонность к риску, которые могут быть связаны с тем же влиянием семьи.

Немаловажную роль играет социальное окружение. Влияние асоциальных групп, давление сверстников, неблагоприятные условия проживания.

И, конечно же, психологические факторы, включающие отсутствие возможности к саморегуляции. Они объединяют в себе, как психические расстройства и трудности в управлении эмоциями, так и отсутствие навыков социального взаимодействия.

Вопрос развития эмоционального интеллекта у подростков, как средства профилактики девиантного поведения приобретает всё большую актуальность в педагогической науке. Но несмотря на значимость данной проблемы, существующие педагогические подходы в этой области остаются недостаточно разработанными.

Исследования показывают, что уровень сформированности эмоционального интеллекта напрямую влияет на поведение подростков. Так, низкий уровень эмоционального интеллекта зачастую связан с повышенной агрессивностью и склонностью к девиантным проявлениям [2]. Однако, несмотря на это, в образовательной практике недостаточно внимания уделяется целенаправленному развитию эмоционального интеллекта.

Кроме того, существующие программы по развитию эмоционального интеллекта часто ориентированы на младший школьный возраст или дошкольников, тогда как подростки остаются вне фокуса подобных инициатив [6]. Это создаёт пробел в педагогической практике, учитывая, что именно в подростковом возрасте происходит интенсивное формирование личностных и социальных навыков.

В связи с этим, необходимы дальнейшие исследования и разработка специализированных педагогических подходов, направленных на развитие эмоционального интеллекта у подростков. Это позволило бы не только повысить их эмоциональную компетентность, но и стало бы эффективным способом профилактики девиантного поведения.

Для понимания механизмов развития эмоционального интеллекта важно рассмотреть его ключевые компоненты, предложенные ведущими исследователями в этой области, а также, какие аспекты необходимо учитывать при разработке педагогических методов его формирования.

Питер Сэловей и Джон Майер в 1990 году одними из первых ввели понятие «эмоциональный интеллект», определив его как способность воспринимать, понимать, использовать и регулировать эмоции для повышения качества мышления и поведения. В их модели выделяются четыре ключевых компонента эмоционального интеллекта:

- восприятие и идентификация эмоций – способность распознавать собственные эмоции и эмоции окружающих, включая невербальные сигналы (мимику, интонацию, жесты);
- использование эмоций в мышлении – применение эмоций для усиления когнитивных процессов, таких как принятие решений и решение проблем;
- понимание эмоций – способность анализировать эмоции, их причины и возможные последствия;
- управление эмоциями – осознанный контроль над собственными эмоциями и влияние на эмоциональное состояние окружающих.

Вскоре, Дэниел Гоулман в 1995 году, расширил концепцию эмоционального интеллекта, включив в неё социальные аспекты, и предложил пятифакторную модель эмоционального интеллекта [8]:

- самоосознание – способность понимать свои эмоции и их влияние на поведение;
- саморегуляция – управление своими эмоциями, стрессоустойчивость, способность адаптироваться к изменениям;
- мотивация – использование эмоций для достижения целей, настойчивость и стремление к успеху;
- эмпатия – способность понимать чувства и потребности других людей, сочувствовать им;
- социальные навыки – эффективное взаимодействие с окружающими, умение выстраивать отношения и работать в команде.

Обе эти модели подчёркивают важность эмоционального интеллекта в процессах адаптации, коммуникации и саморегуляции, что делает его основным фактором в профилактике девиантного поведения у подростков.

Подростки с низким уровнем эмоционального интеллекта часто испытывают трудности с распознаванием и контролем своих эмоций, что может приводить к повышенной агрессивности. Существует прямая связь между уровнем эмоционального интеллекта и агрессивным поведением: чем ниже эмоциональный интеллект, тем выше склонность к агрессии [2].

Также, низкий уровень эмоционального интеллекта может приводить к трудностям в установлении и поддержании социальных связей, что способствует чувству одиночества и изоляции. Подростки, не умеющие распознавать и выражать свои эмоции, могут избегать общения, что усиливает их замкнутость [3].

Если рассматривать данную тему в вопросе конфликтности, то можно выявить, что недостаток навыков эмпатии затрудняет рациональное разрешение подобных ситуаций. Подростки с низким эмоциональным интеллектом склонны неправильно распознавать эмоции и намерения других людей, что приводит к возникновению конфликтов [7].

Развитие эмоционального интеллекта у подростков требует целенаправленного педагогического подхода, включающего методы, направленные на формирование навыков эмпатии, осознания и управления эмоциями. Эффективные педагогические методы можно разделить на несколько ключевых групп.

В первую очередь – это использование игровых методик, помогающее подросткам осваивать навыки эмоционального самовыражения и взаимодействия с другими.

Рольевые игры создают безопасное пространство, в котором подростки могут экспериментировать с разными моделями поведения, а также учиться понимать свои эмоции и чувства других людей.

К основным принципам рольевых игр относятся включение ситуаций, требующих эмоционального анализа, взаимодействие участников в разных социальных ролях и самое главное, обсуждение эмоций после игры, возникших в процессе выполнения ролей.

Также, важным инструментом в развитии эмоционального интеллекта, выступают тренинговые методики и групповая работа, так как они позволяют подросткам не только осваивать теоретические знания, но и применять их на практике [1]. Тематические тренинги направлены на развитие эмпатии и обучению управления эмоциями. Групповые упражнения и дискуссии способствуют развитию коммуникативных навыков, укрепляют доверие между участниками и учат здоровому взаимодействию.

Например, работа в парах и малых группах нацелена на обсуждение личных переживаний в доверительной атмосфере, где подростки могут обмениваться опытом.

Совместное решение кейсов позволяет подросткам учиться анализировать эмоционально-нестабильные ситуации и искать выходы из них.

Игровые формы работы с уклоном на командные задания, могут быть направлены на сплочение группы и развитие навыков эффективного общения.

Развитие эмоционального интеллекта требует не только использования групповых методов, но и индивидуальной работы с подростками, которая будет учитывать их личностные особенности. Педагогическая поддержка направлена на создание условий, в которых подросток может осознать свои эмоции, научиться их выражать и контролировать, а также выстраивать позитивные отношения с окружающими.

В работе с подростками важно проводить регулярную диагностику эмоционального состояния, проводить тестирования и анкетирования, например, методику диагностики эмоционального интеллекта Д. Гоулмана или опросник самооценки уровня эмпатии.

Требуется постоянное наблюдение за эмоциональными реакциями подростка в различных ситуациях, а также индивидуальные беседы с подростками для выявления трудностей в сфере эмоций и общения.

Так как семья оказывает основное влияние на эмоциональное состояние ребёнка, немаловажным остаётся проведение встреч с родителями для объяснения важности эмоционального интеллекта и способов его развития в семье [9]. Требуется, постоянное консультирование по вопросам эмоционального воспитания и создания благоприятного психологического климата дома. Родителям необходимо обучаться навыкам активного слушания и поддержки подростков в их эмоциональном развитии.

Выводы. Таким образом, эмоциональный интеллект играет основную роль в формировании поведения у подростков. Его уровень напрямую влияет на способность подростков контролировать и управлять эмоциями. Низкий уровень развития эмоционального интеллекта может стать как причиной, так и следствием девиантного поведения [4]. Педагогические методы, представленные в работе, позволяют выстроить эффективную модель воспитательной деятельности, направленную на формирование эмоционального интеллекта.

Литература:

1. Анцупов, И.С. Социально-психологический тренинг как фактор формирования эмоционального интеллекта обучающихся / И.С. Анцупов, Г.Н. Пашков, Ю.В. Рахматулин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – 249 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskij-trening-kak-faktor-formirovaniya-emotsionalnogo-intellekta-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 12.09.2024)
2. Беляева, А.С. Роль эмоционального интеллекта в формировании девиантного поведения подростков / А.С. Беляева, О.А. Харьковская // Инновационная наука. – 2020. – № 10. – С. 73-76. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-emotsionalnogo-intellekta-v-formirovanii-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 12.09.2024)
3. Дегтярёв, А.В. Связь эмоционального интеллекта, уровня одиночества и особенностей отношения к родителям в подростковом возрасте / А.В. Дегтярёв, С.Д. Чивилёва, Д.М. Купцова // Психология и право. – 2024. – Т. 14. – № 3. – С. 50-68. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2024_n3/Degtyarev_Chivileva_Kuptsova (дата обращения: 12.09.2024)
4. Журавлева, А.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессивности у подростков / А.А. Журавлева // Шаг в науку. – 2023. – № 4. – 138 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-i-agressivnosti-u-podrostkov> (дата обращения: 12.09.2024)
5. Кочетова, Ю.А. Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях / Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 29-36. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019_n3/Kochetova_Klimakova (дата обращения: 12.09.2024)
6. Кузнецова, О.З. Эмоциональный интеллект как составляющая образования будущего специалиста / О.З. Кузнецова, А.А. Шеремет // МНКО. – 2022. – № 6(97). – С. 284-286. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-sostavlyayushchaya-obrazovaniya-budushego-spetsialista> (дата обращения: 12.09.2024)
7. Прудникова, А.В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и конфликтности в период подросткового возраста / А.В. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – 316 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-i-konfliktnosti-v-period-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 12.09.2024)
8. Рудаков, С.И. Эмоциональный интеллект в системе человеческой деятельности / С.И. Рудаков, К.С. Рудаков // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. – 2022. – № 14(16). – 103 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-sisteme-chelovecheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 12.09.2024)
9. Тимофеева, Я.А. Влияние семейного воспитания на развитие эмоционального интеллекта / Я.А. Тимофеева, С.Ф. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – 298 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semeynogo-vospitaniya-na-razvitie-emotsionalnogo-intellekta> (дата обращения: 12.09.2024)

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории,
философии и филологии Владимирова Елена НиколаевнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Вятский государственный агротехнологический университет» (г. Киров)ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ БЛОК МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ
НА СЛУХ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье автором представлен инструментальный блок методики обучения иноязычному аудированию на основе универсальных действий, представляющий собой систему полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений для обучения этому речевому умению как виду речевой деятельности и как средству устного иноязычного общения. Эта система включает, во-первых, типы полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений, выделение которых обусловлено соответствующим типом учебной речемыслительной задачей (репродуктивная, поисковая, творческая), решаемой в процессе социокультурной ситуации, отраженной в аудиотексте определенной степени интеллектуального затруднения. Во-вторых, в рамках типов полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений определены их виды, которые соответствуют этапу обучения аудированию (формирование и совершенствование навыков, развитие умений и функционирование общения). И наконец, учет индивидуальных, субъектных и личностных качеств обучающихся позволяет выделить варианты таких упражнений. Для каждого типа, вида и варианта полифункционального аудитивно-мыслительного упражнения выявлены аудитивно-мыслительные и сопряженные с ними универсальные действия как единицы универсальных компетенций, необходимые обучающимся для решения того или иного типа учебной речемыслительной задачи для выявления запрашиваемого объема информации из аудиотекста. Разработанная система упражнений нацелена на овладение обучающимися иноязычным аудированием как средством устного иноязычного общения с одной стороны, а с другой – на овладение совокупностью универсальных компетенций как этого требует ФГОС ВО 3++. Система была адаптирована к внешним и внутренним условиям обучения в нелингвистическом вузе, где она прошла апробацию и показала свою эффективность.

Ключевые слова: образовательная программа, иноязычное общение, аудирование, универсальные компетенции, система, полифункциональные аудитивно-мыслительные упражнения, нелингвистический вуз.

Annotation. In this article, the author presents an instrumental block of teaching techniques for foreign-language auditing on the basis of universal actions, representing a system of multi-functional auditive-thinking exercises to teach this speech skill as a type of speech activity and as a means of oral communication in foreign languages. This system includes, firstly, types of multi-functional auditive-thinking exercises, the selection of which is determined by the appropriate type of educational speech-thinking task (reproductive, search, creative), solved in the process of sociocultural situation, reflected in the audiobook a certain degree of intellectual difficulty. Secondly, within the types of multi-functional auditive-thinking exercises their kinds are defined, which correspond to the stage of learning auditing (formation and improvement of skills, development of skills and functioning of communication). Finally, taking into account the individual, subjective and personal qualities of the students allows us to highlight options for such exercises. For each type, kind and option of multi-functional auditive-thought exercise, auditive-thinking and universal actions associated with them are identified as units of universal competences, the learning required to solve a certain type of teaching speech task to identify the requested amount of information from audio text. The developed system of exercises is aimed at mastering foreign-language auditing as a means of oral communication in foreign languages on the one hand, and on the other - to master a set of universal competences as required by GEF HE 3++. The system has been adapted to the external and internal learning environment of a non-linguistic university, where it was tested and demonstrated its effectiveness.

Key words: Educational program, foreign language communication, auditing, universal competences, system, multi-functional auditory-thought exercises, non-linguistic university.

Введение. В соответствии с современным Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО 3++) установлены требования к результатам освоения образовательной программы бакалавриата, в соответствии с которой и согласно Приказу Минобрнауки России от 27.02.2023 № 208 [17] обучающимися необходимо освоить совокупность универсальных компетенций, входящих в первый блок структуры образовательной программы. Так, у студентов нелингвистических направлений подготовки выделены группы таких универсальных компетенций, среди которых, например, системное и критическое мышление, межкультурное взаимодействие, коммуникация и др. Перечисленное предполагает, что в процессе обучения в вузе студентами младших курсов необходимо освоить такие универсальные компетенции, как: критический анализ и синтез получаемой информации для решения разных типов задач (УК-1), способность воспринимать межкультурное разнообразие общества (УК-5), а также способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4). Освоение названных компетенций позволит студенту на старших курсах быть готовым для овладения общепрофессиональными и профессиональными компетенциями и в будущем стать конкурентоспособным специалистом в своей будущей профессии.

Модуль «Иностранный язык», входящий в первый блок образовательной программы бакалавриата у студентов нелингвистических направлений подготовки способен внести значительный вклад в формирование и совершенствование совокупности универсальных компетенций (УК) [7]. В центре нашего внимания будет УК-4, поскольку именно она предполагает способность будущих специалистов осуществлять взаимодействие в процессе восприятия и понимания информации путем осуществления деловой коммуникации в устной и письменной формах как на русском, так и иностранном языке [15]. Последнее предполагает формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся как их способности и готовности осуществлять устное и письменное общение на неродном языке [1, С. 5]. В данной работе мы акцентируем наше внимание на одной из сторон устного иноязычного общения, а именно: на умении иноязычного аудирования, поскольку названный вид речевой деятельности вызывает у студентов-нелингвистов наибольшие трудности. Последнее подтверждается проведенными нами разведывательными экспериментом на младших курсах института биологии и ветеринарной медицины, а также института инженерии и агробиотехнологии в Вятском государственном агротехнологическом университете [9, С. 40-48].

Мы выявили, что уровень владения аудированием у обучающихся нелингвистических направлений подготовки находится на недостаточном и низком уровнях. Студенты слабо находят простую точную информацию, отдельные факты, некорректно могут выделять главные и второстепенные смысловые части сообщения, не верно определяют логику высказывания и т.д., что становится для них препятствием на пути к верному умозаключению как продукту перцептивно-

мыслительной деятельности и соответственно отрицательному результату аудирования, т.е. непониманию речевого сообщения [4]. Последнее выражается в отсутствии их ответной реакции как неспособности к коммуникации устной или письменной форме, иными словами формируется преграда для взаимодействия с другим участником иноязычного общения и соответственно не формируются те универсальные умения, необходимые для овладения общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, как этого требует ФГОС ВО 3++.

В связи с изложенным возникает вопрос: какова должна быть система упражнений для обучения иноязычному аудированию, которые способствуют более эффективному восприятию и пониманию иноязычной речи на слух у студентов-нелингвистов на всех этапах обучения этому виду речевой деятельности (формирование и совершенствование навыков, развитие умений, функционирование общения)? Более того, эта система должна вносить вклад в приобретение обучающимися всей совокупности компетенций, указанной в образовательной программе, а именно: универсальных действий по самостоятельному поиску, отбору, выбору, оценке и пониманию нужного объема информации как на родном, так и на иностранном языке в процессе устного или письменного общения.

Решением данного вопроса мы видим включение в процесс обучения иноязычному аудированию системы полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений, являющейся инструментальным блоком разработанной нами методики обучения иноязычной речи на слух на основе универсальных действий, поскольку именно эта система обеспечивает поэтапность обучения иноязычному аудированию с достижением нескольких целей одновременно, а именно: овладение обучающимися аудированием как умением и средством устного иноязычного общения, а также универсальными действиями как единицами универсальных компетенциями, лежащими в его основе [3]. Структуру, содержание и целесообразность полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений, представляющих идею достижения двух и более целей обучения синхронно, с точки зрения теории и практики мы показали в предыдущей нашей работе [5, С. 45-46].

Изложение основного материала статьи. Под системой упражнений, которую мы, вслед Е.И. Пассовым, понимаем, как совокупность упражнений, направленных на обучение аудированию как виду речевой деятельности и средству устного иноязычного общения [14], а также на развитие студентов как субъектов учебной деятельности по овладению аудированием, т.е. усвоение ими совокупности универсальных учебных действий и умений, лежащих в основе деятельности восприятия и понимания иноязычной речи на слух [2].

Такая система упражнений предназначена для обучения иноязычному аудированию на основе универсальных действий для обучающихся разных типов образовательных учреждений. Она входит в общую систему упражнений, направленную на формирование иноязычной коммуникативной компетенции как способности и готовности обучающихся осуществлять иноязычное общение в совокупности таких ее составляющих, как речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции [10].

В связи с этим, система упражнений для обучения аудированию следует логике общей системы и охватывает такие этапы, как: формирование и совершенствование навыков, развитие умений и функционирование общения [14]. Поскольку разрабатываемая система упражнений нацелена на достижение обучающимися результатов в составе умения аудирования, включающего аудитивно-мыслительные действия с одной стороны, а с другой – универсальных действий, то ее составляющими будут полифункциональные аудитивно-мыслительные упражнения (ПАМУ) как деятельностные средства обучения иноязычному аудированию на основе универсальных умений. Они представлены репродуктивным (Тип I), поисковым (Тип II) и творческим (Тип III) типами, каждый из которых направлен на усвоение обучающимися соответствующей части социально-личностного опыта [2] в социокультурных ситуациях разной степени интеллектуального затруднения.

В них обучающиеся решают репродуктивные, поисковые или творческие учебные речемыслительные задачи, пользуясь соответствующим набором аудитивно – мыслительных действий и универсальных действий, лежащих в их основе, действуя под руководством учителя или следуя указаниям памятки, где представлено описание того или иного набора действий [6]. Как видим, качественная сторона ПАМУ соответствует принципам коммуникативно-когнитивного подхода (обучение аудированию в условиях устного иноязычного общения и сознательного выполнения требуемого набора предметных действий и универсальных умений), что говорит об их адекватности создаваемой системы упражнений для обучения аудированию.

Для обеспечения создаваемой системе ПАМУ функционального характера с целью ее применения в разных типах образовательных учреждений в процессе обучения иностранному языку, содержание выделенных типов ПАМУ уточняется и упорядочивается на каждом этапе обучения иноязычному аудированию в соответствии с ожидаемым результатом и тем набором аудитивно-мыслительных действий и универсальных действий, которые требуются для его достижения. Это нашло отражение в видах ПАМУ.

Так, на этапе формирования навыков аудирования обучающиеся выполняют репродуктивно-подстановочный (вид 1) и репродуктивно-трансформационный (вид 2) виды ПАМУ. Этапу совершенствования навыков аудирования соответствуют репродуктивно-поисковый (вид 3) и поисковый (вид 4), развития умений – поисково-творческий (вид 5) и частично творческий (вид 6) виды. Умение обучающихся решать творческие учебные речемыслительные задачи предполагает его активное включение в устное иноязычное общение, обслуживающее познавательную, преобразовательную и ценностно-ориентационную деятельность на этапе функционирования общения [13].

Дальнейшая конкретизация видов ПАМУ осуществляется с учетом индивидуальных, субъектных и личностных характеристик студентов, где особая роль отводится субъектным качествам обучающихся с точки зрения их способности выполнять аудитивно-мыслительные действия и соответствующие им универсальные действия, необходимые для овладения аудированием. Что касается индивидуальных характеристик, то они проявляются в уровне развития аудитивно-мыслительных психофизиологических механизмов обучающихся, а личностные – в познавательной активности, самостоятельности, потребности в получении личностно значимой информации [16].

Перечисленное позволяет выделить в каждом виде ПАМУ три его варианта. Первый вариант, вариант «А» предполагает выполнение ПАМУ под руководством преподавателя, опираясь на иллюстрацию и следуя указанием памятки, второй (вариант «Б») обусловлен наличием знаковой опоры и памятки, а вариант «В» предназначен для самостоятельного выполнения предлагаемого вида ПАМУ. Представим частную систему ПАМУ на рисунке 5 и охарактеризуем ее компоненты.

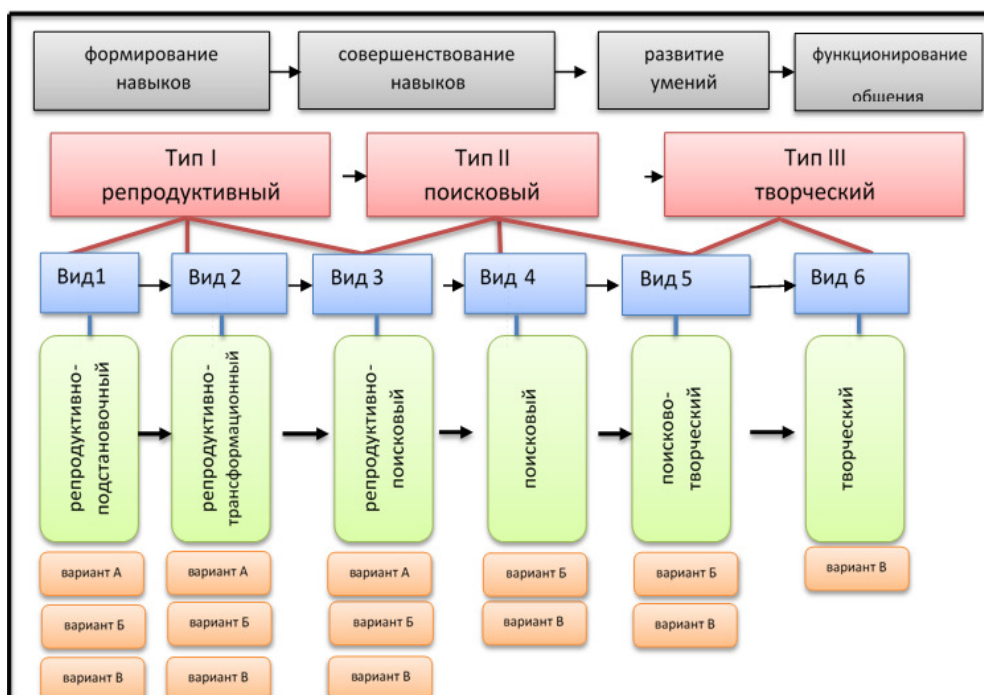


Рисунок 1. Система полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений для обучения иноязычному аудированию на основе универсальных действий

Как видим, на верхнем уровне системы ПАМУ находятся ее типы, где каждый из первых двух применяется на двух этапах. Это можно объяснить, во-первых, тем, что как репродуктивная, так и поисковая учебная речемыслительная задачи имеют несколько вариантов, где любой последующий требует более сложного набора аудитивно-мыслительных действий и универсальных умений, а, во-вторых, для решения последующего вида ПАМУ требуется достаточно высокий уровень овладения предыдущим. Например, репродуктивный тип ПАМУ имеет в своем составе репродуктивно-подстановочные, репродуктивно-трансформационные и репродуктивно-поисковые виды, поэтому качественное освоение способов их решения имеет место как на этапе формирования, так и на этапе совершенствования навыков аудирования.

В свою очередь освоение репродуктивных способов является одним из условий успешного выполнения поискового типа ПАМУ, включающего репродуктивно-поисковые и собственно поисковые виды, которые предназначены только для этапа совершенствования навыков, где обучающиеся, опираясь на усвоенные на предыдущем этапе алгоритмические действия, преобразуют их и осуществляют действия поисковым способом.

Творческий тип ПАМУ представлен поисково-творческим и творческим видами, где первый применяется на этапе развития умений аудирования, когда требуются принципиально новые способы действий для достижения запланированного результата, а второй вид используется, когда иноязычное аудирование служит уже средством функционирования устного иноязычного общения.

Применение созданной нами системы упражнений при учете внутренних и внешних условий обучения в нелингвистическом вузе [8], а также разведывательный эксперимент, который показал недостаточный уровень владения умением аудирования, позволил вести речь о комплексах таких упражнений, которые были включены в рамках цикла занятий по разговорной теме на занятиях по иностранному языку у студентов нелингвистических направлений подготовки, а именно: «Ветеринария» и «Агроинженерия». Так, в состав первого комплекса упражнений включал только репродуктивные ПАМУ (Тип 1, Вид 1 вариант А), второй комплекс ПАМУ содержал репродуктивные и репродуктивно-поисковые ПАМУ (Тип 1, Вид 2, Вариант А/Б) и третий – репродуктивно-поисковые и только поисковые ПАМУ (Тип 1, Вид 3, Вариант А/Б). Работа с этими комплексами велась в течение двух первых семестров. Для выявления эффективности созданной нами системы ПАМУ и ее адаптации к условиям обучения позволили выделить контрольную группу (КГ) и экспериментальную группу (ЭГ).

Выводы. Полученные результаты в КГ имеют место незначительные изменения уровня развития умений воспринимать, осмысливать и понимать иноязычную речь на слух. Так, у 68% и 32% студентов данной группы уровень умения иноязычного аудирования остается на низком и недостаточном уровнях соответственно. Это говорит о том, что они по-прежнему слабо владеют необходимой совокупностью аудитивно-мыслительных действий и поэтому часто формируют ложные умозаключения, проявляют неточно, недостаточно полно и глубоко понимание содержания аудиотекста.

Ситуация в ЭГ складывается иначе. В группе не зафиксированы обучающиеся с недостаточным уровнем развития умений восприятия, осмысления и понимания речи на слух в рамках. Более того, здесь выявлены обучающиеся с высоким уровнем (12%), для которого характерно выполнение этих действий в рамках предложенных комплексов ПАМУ. Здесь же обучающихся со средним уровнем увеличилось и стало 54%. Это значит, что более половины группы студентов получили конкретную информацию, допуская незначительные неточности при ее предъявлении. И наконец, в ЭГ на 21% уменьшилось количество учеников, имеющих низкий уровень развития умений аудирования. В тоже время еще треть шестиклассников (34%) все еще слабо выполняют требующуюся совокупность аудитивно-мыслительных действий, а, следовательно, формируют недостаточно верные умозаключения, что приводит только к частичному пониманию информации.

Таким образом, мы можем утверждать, что созданная нами система ПАМУ является эффективной и при ее адаптации к соответствующим условиям обучения способствует приобретению обучающимися совокупности аудитивно-мыслительных действий и лежащих в их основе универсальных действий, являющихся единицами универсальных компетенций, что способствует более эффективному восприятию и пониманию иноязычной речи на слух как одной из сторон иноязычного общения у студентов неязыковых направлений подготовки и вносит вклад в приобретение ими необходимой совокупности

универсальных компетенций. Последнее является прочным фундаментом для достижения будущих специалистов общепрофессиональных и профессиональных компетенций, как этого требует образовательная программа и ФГОС ВО 3++.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 2-11
2. Владимирова, Е.Н. Обучение школьников иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий: автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Е.Н. Владимирова. – Екатеринбург, 2021. – 24 с.
3. Владимирова, Е.Н. Обучение школьников иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Е.Н. Владимирова. – Екатеринбург, 2021. – 236 с.
4. Владимирова, Е.Н. Организационные формы учебной деятельности по овладению аудированием на иностранном языке / Е.Н. Владимирова. – Киров, 2022. – 144 с.
5. Владимирова, Е.Н. Полифункциональные упражнения для обучения иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий / Е.Н. Владимирова, С.С. Куклина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 43-47
6. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
7. Козлова, Е.А. Языковая идентичность, культурная идентичность, языковая компетенция / Е.А. Козлова, Е.Н. Владимирова // Развитие отраслей АПК на основе формирования эффективного механизма хозяйствования: сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции. – Киров: Вятский ГАТУ, 2022. – С. 552-556
8. Козлова, Е.А. Перспективы дистанционного обучения для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции / Е.А. Козлова, Е.Н. Владимирова // Развитие отраслей АПК на основе формирования эффективного механизма хозяйствования: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию Вятской ГСХА и 55-летию экономического факультета. – Киров, 2020. – С. 483-487
9. Колесников, А.А. Профориентационное обучение как особое направление в интегрированном языковом образовании / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 40-48
10. Куклина, С.С. Средства организации учебной деятельности школьников по освоению иноязычной коммуникативной компетенции / С.С. Куклина // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1-1. – С. 198-207
11. Куклина, С.С. Организация учебной деятельности студентов лингвистических направлений подготовки по овладению аудированием с помощью цифровых инструментов / С.С. Куклина, Е.Н. Владимирова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2022. – Т. 11. – № 2. – С. 8-26
12. Куклина, С.С. Система полифункциональных упражнений для обучения школьников аудированию на иностранном языке / С.С. Куклина, Е.Н. Владимирова // Язык и культура. – 2021. – № 53. – С. 217-237
13. Пассов, Е.И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем / Е.И. Пассов. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. – 117 с.
14. Пассов, Е.И. 40 лет спустя, или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – Москва: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
15. Сергеева, Н.Н. Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы / Н.Н. Сергеева, С.Н. Сорокоумова // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 223-239
16. Умственное развитие в молодости. – URL: <http://refoff.ru/490572480.html> (дата обращения: 04.07.2025)
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям бакалавриата. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 20.08.2025)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы использования социальной рекламы для формирования толерантности у старших подростков. Анализируются понятие толерантности и её значение в подростковом возрасте, а также функции и возможности социальной рекламы как инструмента воспитательного воздействия. Особое внимание уделяется механизмам влияния социальной рекламы на мировоззрение и поведение молодежи, с учетом возрастных и психологических особенностей аудитории. Рассматриваются перспективы и ограничения применения социальной рекламы в педагогической практике, а также предлагаются рекомендации по повышению её эффективности. Полученные результаты могут быть полезны для педагогов, психологов и специалистов, работающих с подростками в сфере социальной и образовательной деятельности.

Ключевые слова: толерантность, социальная реклама, подростки, воспитание, педагогика.

Annotation. The article discusses the theoretical foundations of the use of social advertising for the formation of tolerance in older adolescents. The concept of tolerance and its significance in adolescence are analyzed, as well as the functions and possibilities of social advertising as an educational tool. Special attention is paid to the mechanisms of the influence of social advertising on the worldview and behavior of young people, taking into account the age and psychological characteristics of the audience. The prospects and limitations of the use of social advertising in pedagogical practice are considered, as well as recommendations for improving its effectiveness are proposed. The results obtained can be useful for teachers, psychologists and specialists working with adolescents in the field of social and educational activities.

Key words: tolerance, social advertising, teenagers, education, pedagogy.

Введение. В современном обществе толерантность становится одной из ключевых ценностей, обеспечивающих мирное сосуществование и взаимопонимание между представителями различных культур, социальных групп и мировоззрений. Особенно важным является формирование толерантного сознания у старших подростков – возрастной группы, находящейся на пороге взрослой жизни и активно формирующей свою социальную идентичность. В этот период подростки испытывают

влияние многочисленных социальных факторов, включая семью, образовательную среду и средства массовой информации, которые способны как способствовать развитию уважения и принятия, так и формировать предубеждения и стереотипы.

В условиях быстрого информационного обмена и усиления влияния цифровых медиа социальная реклама выступает как мощный инструмент, способный воздействовать на мировоззрение подростков и направлять их поведение в сторону социальной ответственности и взаимного уважения. Социальная реклама, объединяя информационные и эмоциональные компоненты, может стать эффективным средством воспитания толерантности, формируя у молодежи позитивные установки и нормы поведения. Однако её потенциал реализуется лишь при условии правильного понимания механизмов воздействия и адаптации содержания к специфике восприятия подростковой аудитории.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки и внедрения в педагогическую практику новых подходов, способных использовать возможности социальной рекламы для формирования у старших подростков устойчивого толерантного мировоззрения. Несмотря на значительный интерес к проблеме толерантности в психологической и педагогической науке, вопрос интеграции социальной рекламы в воспитательный процесс требует более глубокого теоретического осмысления и практической апробации.

Целью настоящей статьи является теоретическое исследование возможностей социальной рекламы в формировании толерантности у старших подростков, выявление особенностей её воздействия и условий эффективного использования в педагогической практике. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: определить сущность и значение толерантности в подростковом возрасте; проанализировать функции и возможности социальной рекламы как воспитательного инструмента; выявить механизмы влияния социальной рекламы на формирование толерантности; рассмотреть перспективы и ограничения использования социальной рекламы в образовательной среде.

Изложение основного материала статьи. Понятие толерантности и её значение в подростковом возрасте является ключевым для понимания возможности использования социальной рекламы в формировании устойчивых социальных ценностей у старших подростков. По мнению С.П. Ковалёва, толерантность представляет собой комплекс социально-психологических качеств, направленных на уважение и принятие различий между людьми, что особенно важно в период подросткового развития, когда формируется самоидентичность и происходит активное социализирование [2, С. 45]. Он подчеркивает, что старший подростковый возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к социальным установкам и нормам, что делает этот период особенно значимым для педагогического воздействия.

В исследованиях Т.А. Мироновой и Е.В. Петровой толерантность рассматривается как социальный навык, который требует целенаправленного воспитания и формирования через систематическое воздействие внешних факторов, включая педагогическую деятельность и средства массовой информации [4, С. 26]. Авторы отмечают, что без должной поддержки со стороны образовательной среды подростки рискуют усваивать стереотипы и предубеждения, которые могут привести к конфликтам и социальной дезадаптации. При этом важную роль в формировании толерантного поведения играют не только семейные и школьные условия, но и социально-культурные практики, направленные на расширение кругозора и развитие эмпатии.

Е.В. Богданова подчеркивает значение нравственных ценностей как основы толерантности и указывает, что социальная реклама может выступать мощным средством их формирования у молодежи, способствуя развитию уважения к многообразию и противодействию дискриминации [1, С. 48]. По её мнению, правильно сконструированные рекламные кампании способны не только информировать, но и эмоционально вовлекать подростков, способствуя трансформации их ценностных ориентаций. Важно при этом учитывать возрастные особенности восприятия и социально-психологический контекст, в котором находится старший подросток.

И.Н. Лазарева в своей работе отмечает, что формирование толерантности тесно связано с воспитательным воздействием социальных институтов, где социальная реклама выступает как средство формирования определённой модели поведения и отношения к окружающим [3, С. 32]. Она выделяет, что именно старший подростковый возраст является периодом активного поиска социальных ролей и ценностей, что делает социальную рекламу особенно актуальной в процессе педагогической работы. По её мнению, эффективность рекламы во многом зависит от её содержательной насыщенности и адаптации к специфике аудитории.

А.В. Сидоренко рассматривает роль медийных технологий в воспитании социальной ответственности у подростков, указывая, что средства массовой информации, включая социальную рекламу, оказывают существенное влияние на формирование социально значимых установок и норм поведения [5, С. 60]. Он подчеркивает, что для старших школьников характерно критическое восприятие информации, поэтому для достижения воспитательных целей необходимы творческие и инновационные подходы в создании социальной рекламы, ориентированные на вовлечение и активизацию сознания подростков.

Н.Л. Черняк обращает внимание на особенности восприятия социальной рекламы подростками в условиях цифровой среды, где информационный поток становится не только интенсивным, но и многослойным, что требует от педагогов и социальных специалистов учитывать новые медиа-реалии при формировании толерантности [6, С. 19]. Она отмечает, что в цифровом пространстве подростки способны выбирать источники информации, что может как способствовать формированию толерантного мировоззрения, так и, напротив, усилить эффект изоляции в информационных пузырях.

Таким образом, толерантность у старших подростков рассматривается как важный социальный навык, формирование которого требует комплексного подхода с учетом возрастных, психологических и социокультурных особенностей. Социальная реклама, как отмечают исследователи, является одним из эффективных инструментов воздействия, способных не только информировать, но и формировать нравственные ориентиры, способствуя развитию уважения и принятия различий в межличностных отношениях. В дальнейшем анализе будет рассмотрено, каким образом социальная реклама функционирует в педагогическом пространстве и какие механизмы обеспечивают её воздействие на формирование толерантности у подростков.

Социальная реклама представляет собой особую форму коммуникации, направленную на формирование и трансформацию общественного сознания и поведения. По мнению Е.В. Богдановой, социальная реклама выполняет важные функции – информативную, воспитательную и мотивационную, что делает её эффективным инструментом воспитания нравственных ценностей у молодежи [1, С. 46]. Она подчеркивает, что именно через эмоциональное воздействие и актуализацию социальных проблем реклама способна привлечь внимание подростков и стимулировать их к рефлексии и изменению собственного отношения к окружающему миру.

В работах И.Н. Лазаревой социальная реклама рассматривается как средство формирования социальной ответственности и ценностных ориентиров в образовательном пространстве. Она акцентирует внимание на том, что современные педагогические технологии активно используют рекламные форматы для вовлечения молодежи в обсуждение актуальных социальных вопросов, что способствует развитию критического мышления и формированию устойчивых жизненных позиций [3, С. 34]. Важной особенностью социальной рекламы является её доступность и визуальная

выразительность, что особенно важно при работе с подростками, обладающими высокой восприимчивостью к образным и эмоциональным сообщениям.

Исторический аспект социальной рекламы раскрывается в исследованиях А. В. Сидоренко, который отмечает, что развитие медийных технологий значительно расширило возможности социальной рекламы как инструмента педагогического воздействия [5, С. 59]. Он подчеркивает, что с появлением цифровых платформ и социальных сетей социальная реклама получила новые каналы для распространения, что позволяет охватывать широкие аудитории и учитывать специфические потребности и интересы старших подростков. Однако вместе с расширением возможностей возникает и необходимость разработки более тонких стратегий воздействия, способных удерживать внимание и вызывать эмоциональный отклик.

С.П. Ковалёв выделяет, что социальная реклама в педагогическом контексте должна строиться на основе глубокого понимания психологии подростков, их мотиваций и особенностей восприятия информации [2, С. 50]. Он подчеркивает, что подростковый возраст характеризуется стремлением к самоутверждению и поиском личной идентичности, что требует от создателей рекламы учитывать эти особенности для повышения её эффективности. Особое значение приобретает использование интерактивных форматов и креативных подходов, которые позволяют подросткам стать активными участниками процесса, а не просто пассивными потребителями информации.

Н.Л. Черняк акцентирует внимание на современных тенденциях в социальной рекламе, связанных с цифровизацией и изменением форматов коммуникации, что требует переосмысления подходов к её разработке и внедрению в образовательную практику [6, С. 20]. По её мнению, успешная социальная реклама должна сочетать традиционные методы визуализации с возможностями новых медиа, обеспечивая многоканальное воздействие, которое учитывает разнообразие интересов и стилей восприятия подростков. Это позволяет формировать более глубокое и устойчивое понимание социальных проблем и ценностей.

Таким образом, социальная реклама является не только средством информирования, но и мощным воспитательным ресурсом, который при правильной организации способен оказывать значительное влияние на формирование ценностных ориентиров и социальной ответственности у старших подростков. Её функции и возможности раскрываются через сочетание эмоционального воздействия, использования современных медиа и педагогических технологий, ориентированных на возрастные и психологические особенности аудитории. В дальнейшем будет рассмотрено, каким образом социальная реклама реализует эти возможности в контексте формирования толерантности у подростков.

Влияние социальной рекламы на формирование толерантности у старших подростков опирается на сложные механизмы психологического и социального воздействия, направленные на изменение мировоззрения и поведения молодежи. По мнению Е.В. Богдановой, социальная реклама способна не только привлекать внимание к проблемам дискриминации и нетерпимости, но и стимулировать активное осмысление этих вопросов подростками, что способствует формированию эмпатии и уважения к другим [1, С. 50]. Она выделяет эмоциональную составляющую как ключевой фактор, благодаря которому подростки начинают воспринимать толерантность не как формальную норму, а как внутреннюю ценность.

Анализ конкретных примеров социальной рекламы, направленной на формирование толерантности, проведён в работах Т.А. Мироновой и Е.В. Петровой. Они отмечают, что успешные кампании характеризуются использованием доступного и понятного подросткам языка, ярких визуальных образов и сюжетов, вызывающих эмоциональный отклик и побуждающих к размышлению о собственном отношении к различиям в обществе [4, С. 45]. Важно, что такие рекламные материалы зачастую включают позитивные модели поведения и примеры конструктивного взаимодействия между людьми различных культур и социальных групп, что усиливает воспитательный эффект.

Механизмы воздействия социальной рекламы тесно связаны с процессами социальной идентификации и внутреннего самоопределения подростков. С.П. Ковалёв подчеркивает, что подростки в этом возрасте стремятся к принадлежности к социальной группе и подражают её нормам, поэтому реклама, которая отражает позитивные социальные роли и ценности толерантности, может эффективно влиять на формирование соответствующих установок [2, С. 53]. Он также выделяет роль когнитивных процессов, когда подросток осознаёт и перерабатывает полученную информацию, интегрируя её в свою систему ценностей.

А.В. Сидоренко в своих исследованиях отмечает, что образовательные и социокультурные факторы значительно усиливают восприятие социальной рекламы и её влияние на поведение подростков [5, С. 62]. По его мнению, эффективность рекламных кампаний увеличивается при их сопровождении педагогическими мероприятиями, дискуссиями и проектной деятельностью, которые помогают подросткам глубже понять и принять идеи толерантности. Такой комплексный подход обеспечивает более устойчивое усвоение ценностей и снижает риск поверхностного восприятия рекламы.

Н.Л. Черняк обращает внимание на современные вызовы цифровой среды, где информационный поток чрезвычайно интенсивен, а внимание подростков рассеяно. Она указывает, что именно через социальные сети и интерактивные платформы социальная реклама может реализовывать потенциал формирования толерантности, если учитывать особенности восприятия цифровой аудитории и создавать контент, вызывающий эмоциональный отклик и желание участвовать в обсуждении [6, С. 21]. Такой подход способствует вовлечению подростков в активную социальную позицию и развитию критического мышления.

Таким образом, социальная реклама действует как сложный педагогический инструмент, воздействующий на формирование толерантности у старших подростков через эмоциональное вовлечение, использование позитивных социальных моделей и активизацию когнитивных процессов. Её влияние усиливается в сочетании с образовательными практиками и адаптацией к медийной среде подростков, что позволяет создавать условия для устойчивого развития толерантных ценностей и поведения в социальной среде. В последующей главе будет рассмотрено, как эти теоретические положения могут быть реализованы на практике и какие рекомендации существуют для эффективного использования социальной рекламы в педагогической деятельности.

Перспективы использования социальной рекламы в педагогической практике для формирования толерантности у старших подростков связаны с необходимостью создания целенаправленных стратегий, учитывающих возрастные, психологические и социокультурные особенности аудитории. По мнению И.Н. Лазаревой, эффективная социальная реклама должна строиться на основе комплексного подхода, включающего не только информационное воздействие, но и эмоциональное вовлечение, что позволяет формировать устойчивые ценностные ориентации у подростков [3, С. 36]. Она подчеркивает, что адаптация содержания и форматов рекламы под интересы и особенности восприятия старших подростков является ключевым условием для её результативности.

С.П. Ковалёв выделяет ряд стратегий, направленных на повышение эффективности социальной рекламы в формировании толерантности, среди которых – использование интерактивных технологий и вовлечение подростков в процесс создания и обсуждения рекламных материалов [2, С. 58]. Такой подход способствует развитию критического

мышления и активной социальной позиции, что является важным фактором в формировании личностных качеств, способствующих толерантности. Он также отмечает необходимость систематического сопровождения социальной рекламы педагогическими мероприятиями, которые усиливают воспитательное воздействие и позволяют интегрировать рекламные послания в образовательный процесс.

Рекомендации для педагогов и социальных институтов включают создание условий для обсуждения тем толерантности в группах сверстников, проведение творческих конкурсов и проектов, направленных на разработку социальной рекламы, а также использование мультимедийных и цифровых платформ для расширения охвата и повышения вовлечённости подростков. Е.В. Богданова подчеркивает важность сотрудничества образовательных учреждений с общественными организациями и медиа, что позволяет повысить качество и актуальность социальных кампаний, а также адаптировать их под локальные социальные контексты [1, С. 51].

Одним из ограничений применения социальной рекламы в педагогической практике является риск поверхностного восприятия и снижение мотивации к активному изменению поведения у подростков. Н.Л. Черняк отмечает, что избыточный поток информации и поверхностное отношение к социальным сообщениям в цифровой среде могут препятствовать достижению глубоких изменений в ценностных ориентирах [6, С. 22]. Для преодоления этих ограничений необходимы инновационные подходы, сочетающие эмоциональные и когнитивные стратегии, а также использование технологий геймификации и интерактивных форматов, способных удерживать внимание и стимулировать рефлексию.

Таким образом, перспективы использования социальной рекламы в формировании толерантности у старших подростков зависят от способности педагогической практики интегрировать современные медиа-технологии с педагогическими методиками, направленными на активизацию социально значимых установок и ценностей. Комплексный подход, предусматривающий участие подростков в создании и обсуждении рекламных материалов, сотрудничество образовательных и общественных институтов, а также адаптацию контента к цифровой среде, позволяет повысить эффективность социальной рекламы как инструмента воспитания толерантности.

Выводы. В проведённом теоретическом анализе выявлено, что формирование толерантности у старших подростков представляет собой сложный и многоаспектный процесс, который требует учёта возрастных, психологических и социокультурных особенностей. Толерантность выступает важным социальным навыком, необходимым для успешной адаптации подростков в многообразном современном обществе. Социальная реклама, благодаря своим информативным, воспитательным и мотивационным функциям, является эффективным инструментом воздействия на мировоззрение и поведение молодежи. Рассмотренные исследования подтверждают, что социальная реклама может способствовать развитию уважения к различиям, формированию эмпатии и социальной ответственности у подростков, особенно если её содержание и формы подачи адаптированы к особенностям восприятия данной возрастной группы. Влияние социальной рекламы усиливается в сочетании с педагогическими методами, такими как дискуссии, проектная деятельность и интерактивные формы обучения, что способствует более глубокому усвоению ценностей толерантности.

Перспективы использования социальной рекламы в педагогической практике связаны с необходимостью комплексного подхода, включающего участие самих подростков в создании и обсуждении социальных кампаний, применение современных медиа-технологий и сотрудничество образовательных учреждений с общественными организациями. В то же время важно учитывать риски поверхностного восприятия информации и сниженной мотивации, что требует внедрения инновационных форматов и интерактивных методов, способных удерживать внимание и стимулировать рефлексию.

Таким образом, социальная реклама обладает значительным потенциалом для формирования толерантности у старших подростков при условии её правильного конструирования и интеграции в педагогическую практику. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных методических рекомендаций и оценку эффективности различных форм социальной рекламы в условиях современной цифровой среды.

Литература:

1. Богданова, Е.В. Социальная реклама как средство формирования нравственных ценностей у молодежи / Е.В. Богданова // Вестник педагогических исследований. – 2020. – № 3. – С. 45-52
2. Ковалёв, С.П. Психология толерантности в подростковом возрасте / С.П. Ковалёв. – Екатеринбург: УрФУ, 2019. – 178 с. – ISBN 978-5-7892-1234-5
3. Лазарева, И.Н. Воспитательное воздействие социальной рекламы в современном образовательном пространстве / И.Н. Лазарева // Педагогика и социум. – 2022. – № 4. – С. 30-37
4. Миронова, Т.А. Формирование толерантности как социального навыка у подростков / Т.А. Миронова, Е.В. Петрова. – Самара: Изд-во СГПУ, 2021. – 152 с. – ISBN 978-5-8123-0987-1
5. Сидоренко, А.В. Роль медийных технологий в воспитании социальной ответственности у старших школьников / А.В. Сидоренко // Медиаобразование. – 2018. – № 2. – С. 58-64
6. Черняк, Н.Л. Особенности восприятия социальной рекламы подростками в условиях цифровой среды / Н.Л. Черняк // Современные проблемы педагогики. – 2023. – № 1. – С. 15-22

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Волкова Александра Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

и педагогического мастерства Койкова Эльзара Имдатовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу важности формирования ценностных ориентаций у подростков в контексте их развития и социализации. В работе подчеркивается, что подростковый возраст – это критический этап, когда закладываются основы мировоззрения, моральных принципов и жизненных приоритетов. Рассматриваются различные теоретические подходы к изучению этого периода, которые выделяют многообразие задач и целей воспитания в подростковом возрасте. В статье прослеживается историческая динамика формирования ценностей, начиная с античности и

заканчивая современностью, показывая влияние культурных и философских традиций на воспитание подростков. Анализируется эволюция педагогических подходов, начиная с народных традиций Древней Руси и христианских ценностей, и заканчивая современными концепциями, ориентированными на развитие гражданской ответственности и патриотизма. В статье подчеркивается, что исторический опыт свидетельствует о необходимости комплексного и системного подхода к воспитанию ценностей, сочетающего теоретические знания и практическую деятельность. Также отмечается, что формирование ценностных ориентаций – это динамический процесс, который зависит от социального контекста и индивидуальных особенностей подростка. В заключение делается вывод о важности постоянного обновления педагогических методов и программ, чтобы соответствовать современным вызовам и способствовать гармоничному развитию личности. Таким образом, исследование подчеркивает актуальность и многогранность процесса воспитания ценностей в подростковом возрасте, что является залогом формирования ответственных и морально устойчивых граждан.

Ключевые слова: ценностные ориентации, воспитание, социализация, подростковый возраст, историческая динамика, педагогический подход, развитие общества, формирование граждан.

Annotation. This article is devoted to the analysis of the importance of value orientation formation in adolescents in the context of their development and socialization. The article emphasizes that adolescence is a critical stage when the foundations of worldviews, moral principles and life priorities are laid. Different theoretical approaches to the study of this period are considered, which highlight the diversity of tasks and goals of education in adolescence. The article traces the historical dynamics of formation of values, from antiquity to modernity, showing the influence of cultural and philosophical traditions on the education of adolescents. The evolution of pedagogical approaches is analyzed, starting from the folk traditions of Ancient Russia and Christian values and ending with modern concepts oriented to development of civic responsibility and patriotism. The article emphasizes that historical experience shows the need for an integrated and systematic approach to the education of values, combining theoretical knowledge and practical activities. It is also noted that the formation of value orientations is a dynamic process, which depends on the social context and individual characteristics of the adolescent. In conclusion, the importance of constant updating of pedagogical methods and programs to meet modern challenges and promote harmonious personal development is concluded. Thus, the study highlights the relevance and multifaceted process of value education in adolescence, which is the key to the formation of responsible and morally stable citizens.

Key words: values orientation, education, socialization, adolescence, historical dynamics, pedagogical approach, development of society, formation of citizens.

Введение. Подростковый возраст представляет собой уникальный этап развития, который можно охарактеризовать как переходный, критический и переломный в жизни индивида. Данный период сопровождается значительными физиологическими и психологическими трансформациями личности, поэтому имеет особое значение для формирования системы взглядов и ценностей субъекта. Закономерности формирования ценностей в этом возрастном периоде были предметом изучения многих отечественных и зарубежных исследователей, таких как Э. Шпрангер, Ш. Бюлер, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев и др.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим исторические аспекты проблемы формирования ценностных ориентаций подростков. Начнем с характеристики подросткового возраста в трудах ученых. Так, Д.Б. Эльконин выделяет: «средний школьный возраст (11-15 лет) с его ведущим видом деятельности – общением со сверстниками, и старший школьный возраст (15-17 лет), когда на первый план у ребенка выходит его учебно-профессиональная деятельность» [14, С. 383]. В разных психологических школах подростковый возраст рассматривается с использованием разнообразных теоретических подходов, что обуславливает множество различных интерпретаций этого этапа развития. По возрастной периодизации, предложенной З. Фрейдом [12, С. 223], этот период соответствует генитальной стадии психосексуального развития. А. Адлер [1, С.203] и К. Юнг [16, С. 317] акцентируют внимание на том, что к окончанию подросткового возраста формируются различные типы личностных характеристик, среди которых можно выделить управляющий, берущий, избегающий, социально полезный типы, а также экстравертов и интровертов. Эпигенетическая теория Э. Эриксона [15, С. 448] выделяет важность решения конфликта между Эгоидентичностью и ролевым смещением, что оказывается ключевым элементом формирования подростка. В свою очередь, согласно классификации возрастных периодов Ж. Пиаже [10, С.159], переход к подростковому возрасту соответствует стадии формальных операций, на которой развиваются умения оперировать абстрактными концепциями, строить гипотезы и проводить логические исследования. Л.С. Выготский [5, С. 281] рассматривает суть подросткового этапа как переход к более высоким психическим функциям, которые формируются в результате культурно-исторического развития личности и, по его мнению, требуют процесса «интеллектуализации».

Таким образом, несмотря на многообразие теоретических рамок, используемых для анализа подросткового возраста, можно выделить несколько ключевых задач, которые стоят перед молодыми людьми в этот период развития. К ним относятся: стремление к независимости от родителей; становление идентичности; усвоение конкретной гендерной и социальной роли; выбор жизненных векторов, а также профессиональных и личных ориентиров; развитие навыков саморегуляции; формирование системы ценностей; улучшение абстрактного мышления. Эти задачи подчеркивают важность подросткового возраста как критической стадии, в ходе которой происходит не только физическое и эмоциональное развитие, но и формирование основ для будущей взрослой жизни. Формирование ценностных ориентаций у подростков зависит как от их индивидуальных особенностей и осознания собственных интересов, так и от влияния социальных факторов и ценностей, принятых в обществе. Этот процесс включает преобразование знаний в значимость, что активно влияет на их мировосприятие и отношения с окружающим миром, считает А.М. Ходырев [13, С. 20-30]. Таким образом, подростковый возраст является не только периодом физических изменений, но и временем активного формирования ценностей, когда закладываются основы для будущей взрослой жизни. Важно учитывать как индивидуальные, так и социальные аспекты этого процесса, что подчеркивает необходимость комплексного подхода к изучению ценностных ориентиров подростков. Формирование индивидуальных ценностей можно представить как процесс интериоризации (присвоения) личностью социальных ценностей, отмечает К.Э. Андреева [2, С. 496-501].

С.В. Анисимов сообщает: «Античные философы играли ведущую роль в формировании представлений о моральных и этических нормах у подрастающего поколения. Так, например, Сократ подчеркивал важность самопознания и внутренней морали. Его метод диалога способствовал развитию критического мышления у молодых людей. Сократ считал, что истинные знания ведут к добродетели, и поэтому подростки, стремящиеся к самосознанию и пониманию своих моральных принципов, могут выстраивать свои ценности на основе разумного выбора» [3, С. 128]. Платон, ученик Сократа, развил его идеи, утверждая, что идеальное общество возможно лишь при условии философского воспитания подрастающего поколения. В своем произведении «Государство» он описывал концепцию «философа-короля», который должен править, основываясь на знании и истине. Платон полагал, что образование подростков должно быть направлено на развитие разума и понимания высших идеалов, таких как справедливость и красота. П.Е. Матвеев пишет: «Аристотель, ученик Платона,

предложил более практический взгляд на формирование ценностей. Он акцентировал внимание на значении добродетелей и их роли в развитии личности... Эпикур, философ, известный своим учением о наслаждении и атомизме, также оказал влияние на формирование ценностей у молодежи. Он утверждал, что следует стремиться к удовольствию, но подчеркивал, что ценности должны основываться не на внешних удовольствиях, а на внутреннем покое и гармонии» [9, С. 176]. Таким образом, идеи античных философов подчеркивали важность самопознания, нравственного воспитания и практического опыта. Формирование ценностных ориентаций у подростков в средние века было обусловлено идеями того времени, поскольку этот период характеризовался значительными изменениями в социальной, культурной и философской сферах, которые оказывали влияние на воспитательный процесс. М.П. Данилкова отмечает, что: «Одним из основных факторов, способствовавших формированию ценностных ориентаций у подрастающего поколения в средние века, было влияние религии... Августин Аврелий, один из самых влиятельных богословов своего времени, акцентировал внимание на важности внутренней жизни и духовных ценностей. Он утверждал, что истинное благо заключается в любви к Богу и ближнему, что способствовало формированию у молодежи понимания нравственности и ответственности за свои действия» [6, С. 64]. Фома Аквинский также оказал значительное влияние на формирование ценностных ориентаций. В своих трудах он исследовал взаимосвязь разума и веры, подчеркивая, что разум может служить основой для понимания божественных законов. Его идеи о естественном праве и моральной ответственности формировали представление о том, что этика и моральные нормы обладают универсальным характером и не зависят исключительно от религиозных предписаний. Кроме того, М.П. Данилкова считает, что «важной составляющей воспитательного процесса в средние века были рыцарские идеалы. Кодекс чести, включающий такие ценности, как мужество, преданность и защита слабых, способствовал формированию у молодого поколения представлений о личной доблести и социальной ответственности. Литературные произведения того времени – истории о короле Артуре и рыцарях Круглого стола, акцентировали внимание на этих идеалах, что способствовало формированию у подростков стремления к высоким моральным стандартам и самопожертвованию» [6, С. 64]. По мнению С.Ф. Анисимова, «Не менее значимым аспектом воспитания в средние века было влияние семьи и общины. В феодальном обществе, где жизнь была тесно связана с общиной, ценности передавались через семейные традиции и обычаи. Родители, как правило, стремились привить своим детям уважение к старшим, трудолюбие и преданность социальной группе, что формировало у подростков чувство принадлежности и понимание важности коллективных ценностей» [3, С. 128]. Таким образом, в Средние века религия, философия, рыцарские идеалы и семейные традиции сформировали уникальную систему образования, способствующую развитию ценностных ориентаций и нравственных идеалов. Это наследие продолжает влиять на современное восприятие ценностей и этических норм в воспитании подростков.

Эпоха Возрождения принесла новые идеи о человеке как о свободном и достойном существе. Эразм Роттердамский и Луи Каппери подчеркивали важность индивидуальности и самосознания, что способствовало развитию личностных ценностей у молодого поколения. В эпоху Просвещения формирование ценностных ориентаций происходило на фоне растущего влияния идей разума, науки и индивидуализма на общество и образовательные процессы. Этот период стал временем, когда традиционные ценности подвергались переосмыслению, и на передний план вышли новые идеалы, такие как свобода, равенство и братство. Так, Ж.-Ж. Руссо, выдвинул ряд идей о воспитании и развитии личности, которые значительно повлияли на формирование ценностных ориентиров у подростков. В своем произведении «Эмиль, или О воспитании» автор акцентировал внимание на значении естественного развития ребенка и необходимости уважения к его внутреннему миру. Он утверждал, что воспитание должно основываться на свободе выбора и самопознании, что способствует формированию у детей чувства ответственности и самосознания. Ж.-Ж. Руссо подчеркивал, что истинное образование должно развивать нравственные качества и понимание социальной ответственности, а не только знания и навыки. И. Кант в своих работах выделял важность автономии и нравственности. Он настаивал на том, что моральные ценности должны основываться на разуме и универсальных принципах, а не на авторитете или традициях. Его концепция категорического императива призвала молодежь действовать так, чтобы их поступки могли стать универсальными законами для всех, что подчеркивало значимость личного выбора и ответственности, формируя уверенность подростков в своих ценностях и способности принимать осознанные решения. Также важный вклад в понимание морального и этического воспитания подростков внесли идеи гегелевского идеализма. Г. Гегель подчеркивал, что развитие индивидуальности происходит в контексте общества и его ценностей. Он акцентировал внимание на том, что личные ценности и моральные ориентиры формируются через взаимодействие с другими людьми и через осознание исторического и культурного контекста. Это помогло подросткам осознать важность социального взаимодействия и роль культуры в формировании их идентичности. А.В. Скворцова сообщает, что «Эпоха Просвещения также ознаменовалась ростом интереса к науке и рационализму, что способствовало формированию у подростков критического мышления. Мыслители, такие как Д. Дидро и Вольтер, призывали к образованию и просвещению, подчеркивая значимость науки и рационального подхода к жизни. Их идеи о свободе мысли и самовыражении способствовали формированию у подростков ценностей, основанных на индивидуализме и критическом взгляде на традиционные авторитеты» [11, С. 275-279].

Таким образом, в эпоху Просвещения ценностные ориентации у молодого поколения формировались под воздействием различных философских идей, которые подчеркивали важность индивидуальности, свободы выбора и социальной ответственности. Формированию активных и ответственных граждан, что в свою очередь стало основой для дальнейшего развития общества. Таким образом, эпоха Просвещения заложила основы для формирования ценностных ориентиров, которые продолжают оказывать влияние на современное общество, однако в XX веке педагогические подходы к формированию ценностных ориентаций у подростков претерпели значительные изменения, отражая социальные, культурные и научные преобразования.

Что касается отечественной практики формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения, то Е.Е. Афонина [4, С. 26], на основе анализа литературы, выделяет четыре периода, на протяжении которых происходило становление и развитие научных взглядов по формированию ценностных ориентаций: первый период (X-XVIII века); второй период (начало XVIII века – начало XX века); третий период (начало XX века – начало XXI века); четвертый период (начало XXI века – по настоящее время). Дадим характеристику указанных периодов. В Древней Руси основными ориентирами в воспитании были устные народные традиции, поэтическое творчество, различные обряды и художественные практики. В педагогической практике того времени акцент делался на таких качествах, как терпимость, открытость, миролюбие, доброта, скромность и отсутствие злобы. Эти качества активно поддерживались и поощрялись обществом, что создавало прочную основу для гармоничного развития личности и формирования её морального облика. Важным этапом в формировании ценностных ориентаций в образовании стало принятие христианства. На протяжении всей своей истории Русь опиралась на духовные принципы православного учения. Педагогическая литература этого периода показывает, что важную роль играли такие качества, как: совестливость, милосердие, трудолюбие, братство, праведность. Книжники и мастера грамоты старались передать эти ценности молодому поколению, что продолжалось на протяжении многих веков, вплоть до XVIII века. Это свидетельствует о том, что воспитание в Древней Руси было не только процессом передачи

знаний, но и важным этапом формирования нравственных ориентиров, основанных на богатом культурном и духовном наследии народа. Важно отметить, что такие ценности остаются актуальными и в современном мире, подчеркивая необходимость интеграции духовности и морали в образовательный процесс. Таким образом, традиции и уроки прошлого могут служить основой для формирования гармоничной личности, способной внести вклад в развитие общества.

Второй период в истории образования России, начавшийся благодаря реформам Петра I и созданию системы педагогического образования, стал временем, когда профессионализм и глубокие знания в области преподавания стали определяющими ценностями. Важными аспектами этой эпохи стали также практические навыки и умения, которые необходимы для эффективной педагогической деятельности. В XIX веке особое внимание стало уделяться вопросам национальных ценностей в образовании. Русские педагоги в то время обсуждали необходимость отражения в образовательной системе культурных и исторических особенностей России, что способствовало возникновению нового типа учителя – народного учителя-интеллигента, который сочетал профессиональные качества и патриотизм. Важную роль в формировании гуманистических и общечеловеческих ценностей образования сыграли взгляды таких деятелей, как В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов и Н.И. Пирогов. Гуманистические идеалы эпохи Просвещения также оказали значительное влияние на развитие педагогической профессии, призывая будущих учителей к эмоциональной привязанности к ученикам и к призванию служить обществу. Этот период стал важной вехой в становлении гуманистической традиции в российском образовании, проложив путь к современным образовательным ценностям.

Третий период в истории отечественного педагогического развития характеризуется значительными изменениями в ценностном ряде, что непосредственно связано с изменениями в обществе, как социальными, так и политическими. Учительские профессиональные ориентации всегда отражали эти изменения, подстраиваясь под новые требования времени. В XX веке иерархия образовательных ценностей претерпевала трансформации в зависимости от различных идеологических парадигм, которые доминировали в обществе. Работы русских философов и педагогов, таких как Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский и В.В. Розанов, подчеркивали важность божественного начала как аксиологической основы образования.

Однако, исторические события 1917 года положили начало поиску новых ценностных аспектов в педагогике. Многие устоявшиеся ценности подверглись переосмыслению и на первый план вышли новые идеалы, соответствующие социалистическим и коммунистическим принципам. Интересным аспектом в изучении рассматриваемого явления является опыт А.С. Макаренко [8, С. 323], который реализовал свой подход в начале XX века и стал образцом классической методологии формирования ценностно-ориентационного единства в детских группах. Он акцентировал внимание на значимости совместной общественной деятельности как основного элемента воспитания ценностей среди воспитанников детской колонии для беспризорников. В этом контексте важную роль играли традиции коллективного взаимодействия, основанные на принципах взаимного уважения, стремления к значимым целям, постоянного личностного роста, товарищеской поддержки и высоких требований к каждому участнику коллектива. Ценности, возникающие из этих коллективных взаимодействий и связей, способствовали формированию совместной работы как между молодыми людьми, так и во взаимодействии со взрослыми и сверстниками в рамках различных видов деятельности. Такое сотрудничество не только создавало благоприятные условия для формирования единства ценностей в воспитательном коллективе, но и активно содействовало обогащению культурного опыта каждого участника этого сообщества, как отмечает Н.Д. Константинова [7, С. 218]. Таким образом, подход А.С. Макаренко демонстрирует, что воспитание не может быть успешным без учета коллективных ценностей и ориентиров, которые объединяют детей, помогают им развиваться как личности и формируют их социальные навыки. В конечном итоге, такие ценностные ориентиры не только обогащают индивидуальность каждого воспитанника, но и создают устойчивую основу для дальнейшего взаимодействия и сотрудничества в обществе. Это подчеркивает необходимость внедрения подобных принципов в современное воспитание, что могло бы привести к формированию более целостных и гармоничных личностей в будущем. Следует отметить, что изменения в образовательной системе не могли не отразиться на подготовке учителей и их роли в обществе. Педагоги становились не только носителями знаний, но и активными участниками формирования нового мировоззрения у подрастающего поколения.

Выводы. Таким образом, можно заключить, что историческое развитие педагогических ценностей демонстрирует динамичную связь между образовательными идеалами и социальными изменениями, подчеркивая роль образования как важного инструмента для формирования общества.

Подытоживая анализ, проведенный в данной статье, отметим, что исторически формирование ценностных ориентаций у подростков проходило под влиянием различных философских и культурных традиций. Античные философы, такие, как Сократ, Платон и Аристотель, акцентировали внимание на значении самопознания, моральных идеалов и практического опыта в воспитании подростков. В средние века христианство и рыцарские идеалы стали основными факторами формирования нравственных убеждений и социальной идентичности у подрастающего поколения. Эпоха Возрождения и Просвещения внесла новые идеи о свободе, индивидуальности и ответственности, что способствовало формированию активных граждан с критическим мышлением. В XX веке, с развитием психологии и социологии, внимание стало уделяться более глубокому пониманию процесса формирования ценностей, что отражало изменения в обществе и образовательных подходах.

Формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения в отечественной педагогике прошло через несколько исторических периодов, каждый из которых отражал изменения в обществе и культуре. Таким образом, исторический контекст формирования ценностных ориентаций подростков показывает, что этот процесс является многогранным и динамичным, зависимым от культурных, социальных и философских изменений. Воспитание ценностей требует комплексного подхода, включающего как теоретическое, так и практическое обучение, что остается актуальным и в современном обществе.

Литература:

1. Адлер, А. Воспитание детей / А. Адлер. – Москва: Альма-Матер, 2023. – 203 с.
2. Андреева, К.Э. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций подростков / К.Э. Андреева, А.А. Николаева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 6(220). – С. 496-501
3. Анисимов, С.Ф. Введение в аксиологию: учебное пособие для изучающих философию / С.Ф. Анисимов. – Москва: Современные тетради, 2001. – 128 с.
4. Афолина, Е.Е. Формирование ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности студентов педагогического вуза: автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Е.Е. Афолина. – Саранск, 2019. – 26 с.
5. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2025. – 281 с.
6. Данилкова, М.П. Аксиология (философское учение о ценностях). Краткий конспект лекций: учебное пособие / М.П. Данилкова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2019. – 64 с.

7. Константинова, Н.Д. Аксиологические основания теории и практики педагогического образования учителей начальных классов в России второй половины XIX – начала XX вв.: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Н.Д. Константинова. – Москва, 2021. – 218 с.
8. Макаренко, А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды / А.С. Макаренко. – Москва: Юрайт, 2025. – 323 с.
9. Матвеев, П.Е. Аксиология: учебное пособие. История аксиологии / П.Е. Матвеев. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 176 с.
10. Пиаже, Ж. Психология ребенка / [Ж. Пиаже, Б. Инхельдер]; науч. ред. пер. С.Л. Соловьева. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 159 с.
11. Скворцова, А.В. Этапы становления и исторического развития аксиологической теории / А.В. Скворцова // Царскосельские чтения. – 2016. – № 1(20). – С. 275-279
12. Фрейд, З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд. – Москва: Азбука, 2023. – 223 с.
13. Ходырев, А.М. Современный взгляд на категорию «ценности» / А.М. Ходырев // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 5(134). – С. 20-30
14. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / [Д.Б. Эльконин]; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – Москва: Академия, 2011. – 383 с.
15. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 448 с.
16. Юнг, К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – Москва: Канон+, Реабилитация, 2013. – 317 с.

Педагогика

УДК 37.08

доктор педагогических наук, доцент Воскрекасенко Ольга Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);

аспирант Осипов Максим Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ВОВЛЕЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В ЭКСТРЕМИСТСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье представлено описание феномена молодёжного экстремизма и его детерминирующих факторов. Проводится краткий обзор современных деструктивных субкультур, представляющих потенциальную угрозу в контексте радикализации молодежи. Затрагивается вопрос о факторах вовлечения молодежи в экстремистскую деятельность. Отмечается уязвимость молодежи перед радикальными идеями и их подверженность манипуляциям. Изучается типология экстремизма как аспект его глубокого понимания. Рассматриваются актуальные стратегии профилактической работы, направленной на предотвращение вовлечения учащихся в экстремистскую деятельность. Обосновывается необходимость формирования у будущих педагогов комплекса знаний, умений и навыков для эффективного противодействия экстремистским проявлениям среди школьников. Предлагается комплексный подход к подготовке будущих педагогов, включающий теоретическую подготовку, методическое обеспечение и практико-ориентированное обучение. В заключение подчеркивается, что ключевым фактором в обеспечении безопасности образовательной среды и формировании антиэкстремистского мировоззрения у подрастающего поколения является подготовленный педагог. Утверждается важность формирования в высшей школе готовности будущих педагогов к противодействию вовлечению школьников в экстремистскую деятельность.

Ключевые слова: экстремизм, молодёжный экстремизм, школьники, профилактика экстремизма, готовность, будущие педагоги.

Annotation. This article offers a comprehensive analysis of youth extremism, delineating its fundamental determinants and manifest characteristics. It provides a concise overview of contemporary destructive subcultures, identified as significant vectors of potential threat within the context of youth radicalization. The study addresses the multifaceted factors influencing youth engagement in extremist activities. Particular attention is drawn to the inherent vulnerability of adolescents to radical ideologies and their susceptibility to manipulative influences. Furthermore, the research explores the typology of extremism as a crucial dimension for its in-depth comprehension. Current preventive strategies aimed at mitigating student involvement in extremist endeavors are critically examined. The imperative of equipping future teachers with a robust framework of knowledge, skills, and competencies for effectively countering extremist manifestations among schoolchildren is substantiated. A holistic pedagogical training approach is proposed, integrating theoretical grounding, methodological support, and practice-oriented learning. In conclusion, it is posited that a well-prepared teacher serves as a pivotal agent in safeguarding the educational environment and cultivating an anti-extremist worldview within the younger generation. The study asserts the critical importance of cultivating the readiness of future teachers within higher education institutions to effectively counteract the recruitment of schoolchildren into extremist activities.

Key words: extremism, youth extremism, schoolchildren, extremism prevention, readiness, future teachers.

Введение. Феномен экстремизма, характеризующийся высокой степенью общественной опасности, представляет собой перманентную угрозу стабильности и гармоничному развитию социума. Активизация экстремистских групп, ставящих своей целью подрыв государственных и общественных институтов, ценностей, прав и культурного наследия, требует разработки комплексных контрмер. Особенно актуальной является проблема распространения деструктивных идеологий, нередко транслируемых извне, в молодежной среде, которая в силу своей подверженности радикальным идеям, выступает мишенью для манипулятивных воздействий.

В указе Президента Российской Федерации от 29.05.2020 г. № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» констатируется: «участились случаи привлечения в ряды экстремистских организаций несовершеннолетних лиц, поскольку они не только легче поддаются идеологическому и психологическому воздействию, но и при определенных обстоятельствах не подлежат уголовной ответственности» [10].

Цель статьи – обоснование значимости формирования у будущих педагогов готовности к осуществлению превентивной деятельности, направленной на предотвращение вовлечения школьников в экстремистскую деятельность.

Изложение основного материала статьи. Сложность определения понятия «экстремизм» обусловлена его многогранностью и широкой типологической вариативностью, охватывающей его различные формы и проявления. В наиболее широком смысле экстремизм трактуется как «приверженность к крайним взглядам, мерам (обычно в политике)» [11].

В связи с тем, что дифференциация экстремистской деятельности по формальным признакам носит в значительной степени условный характер, обусловленный редкостью её проявления в изолированном виде, ряд исследователей (А.М. Сажаев, Д.М. Муленков) выделяет основные типологические категории экстремизма: экономический, политический, националистический, религиозный, экологический, социально-протестный, информационный (киберэкстремизм) и спортивный [8].

В качестве самостоятельного критерия типологизации экстремизма выступает возрастной признак. Несмотря на отсутствие общепризнанной терминологической дифференциации между экстремизмом зрелого и молодого возраста в академической литературе, отдельные исследователи артикулируют и анализируют феномен молодёжного экстремизма как самостоятельной предметной области научного поиска.

Согласно точке зрения, разделяемой А.П. Елисеевой, М.С. Платоновой и А.В. Корниенко, специфическими маркерами молодёжного экстремизма являются: демонстративное игнорирование общепринятых моральных, правовых и социальных норм и ценностей, а также появление неформальных субкультур деструктивной направленности в молодёжной среде [3].

Среди таких молодёжных движений, согласно Н.Р. Возику, А.И. Заграничному и их коллегам, представляющих деструктивные или потенциально деструктивные субкультуры, выделяются «Колумбайн», «АУЕ», «Байкеры», «Рокеры», «Панки», «Оффники», «Лев против», «Анархизм», «Анонимус», «Мужское государство», «Чайлдхейт» и другие [5].

В нынешних условиях особую озабоченность вызывает практика вербовки несовершеннолетних украинскими спецслужбами посредством сети Интернет в ряды националистических организаций с целью склонения их к совершению террористических актов. Процесс вовлечения осуществляется преимущественно путём воздействия на несовершеннолетних, уже подверженных влиянию деструктивных молодёжных субкультур, таких как запрещённые в РФ «АУЕ» и «Колумбайн».

По мнению Ю.Е. Суслова, одной из ключевых причин распространения экстремизма в молодёжной среде является информационный инфантилизм, основанный на личностной незрелости, эгоцентризме, неприятии установленных правовых норм [9]. К числу значимых факторов, определяющих возникновения экстремизма в молодёжной среде, относят также социально-экономические (неравномерность регионального развития, низкое качество жизни), политические и психологические (потребность в протестном самовыражении, желание привлечь внимание) [12].

Широкое распространение экстремизма среди молодёжи, обусловленное комплексом социальных, экономических, психологических и информационных факторов, диктует необходимость активной профилактической работы со стороны педагогов: формирование устойчивого мировоззрения, критического мышления и социальной адаптации учащихся школы.

Е.А. Морозова предлагает реализацию направлений профилактической работы, приоритетное значение в которой приобретает формирование личностных позитивных ресурсов учащихся, деятельностное участие школьников в социально значимых формах активности, ориентация на интериоризацию ценностей толерантности и гражданской ответственности, организация социально-контролируемой активности учащихся и предполагающую интеграцию информационно-просветительских, социально-педагогических и активистских подходов, среди которых выделяются такие, как:

- информирование учащихся об опасности экстремизма, т.е. распространение научно обоснованных данных об угрозах экстремистской идеологии и её деструктивном влиянии;
- формирование у школьников позитивных стратегий целеполагания и самореализации;
- вовлечение учащихся в социально-значимые проекты, в том числе в волонтёрские инициативы и др. [7].

В соответствии с принципами рассматриваемого подхода, превентивные стратегии, адресованные группам молодёжи, потенциально подверженным влиянию экстремистской идеологии, должны быть ориентированы на интенсификацию конструктивного дискурса в межнациональном и межконфессиональном пространстве.

В своих исследованиях Е.В. Долгушев придерживается комплексного подхода к профилактике экстремизма в школьной среде и актуализации воспитательного ресурса всех учебных дисциплин, уделяя особое внимание роли и взаимодействию всех субъектов педагогической деятельности в данном процессе [2]. Представленные направления профилактической работы демонстрируют концептуальную близость к вышеизложенным идеям, но также предлагают конкретные механизмы реализации, включающие формирование благоприятного психологического климата и четкое разграничение функциональных обязанностей специалистов психолого-педагогического профиля. Данные направления предусматривают:

- организацию развивающей досуговой деятельности школьников и социально-ориентированное проектное обучение;
- правовое просвещение;
- комплексное психолого-педагогическое сопровождение подростков из «группы риска»;
- патриотическое воспитание [2].

Подход Н.Н. Бушариной приоритизирует технологии профилактики и предупреждения экстремизма среди школьников, направленные на проведение систематической просветительско-воспитательной работы, среди которых отмечаются:

- систематическое включение тематики толерантности, межкультурного диалога и уважения к многообразию в образовательные программы;
- организация внеучебных мероприятий, основанных на принципах взаимопомощи и равноправного участия обучающихся;
- оказание обучающимся адресной педагогической поддержки;
- проведение просветительской работы с родителями учащихся по вопросам профилактики экстремизма и ксенофобии среди детей [1].

В качестве комплементарного подхода к реализации стратегий профилактики экстремизма среди учащихся школы можно отметить работу М.А. Картавых, посвящённую интеграции внеурочной деятельности, основной упор в которой делается на информирование и критических анализ [4]. Так, приоритетным направлением, согласно автору, является организация тематических классных часов, посвящённых критическому анализу идеологических оснований молодёжных субкультур с целью выявления и оценки рисков, связанных с потенциальным проникновением экстремистских идей в молодёжную среду. В качестве эффективной формы внеурочной деятельности автор предлагает организацию тематических недель или месячников профилактики экстремизма. В рамках данного периода целесообразно реализовывать комплекс мероприятий, включающий проведение тематических классных часов, просмотр и обсуждение документальных фильмов, а также организацию дискуссионных площадок (бесед и круглых столов) с привлечением экспертов из силовых ведомств и психологов. Одним из эффективных инструментов повышения осведомлённости старшеклассников о проблемах

экстремизма и формирования у них навыков противодействия ему, по мнению автора, является организация конкурса проектных работ [4].

Особый интерес представляет подход, предложенный Министерством Просвещения РФ, который предлагает реализацию стратегий профилактики экстремизма с акцентом на системной интеграции превентивных мероприятий в образовательный процесс [6]. Особое внимание в рекомендациях уделяется развитию у школьников необходимых ключевых компетенций, а также субъект-субъектному характеру взаимодействия учащихся и педагогов в процессе профилактической работы. Так, в предложенных рекомендациях упоминаются следующие направления работы:

- проведение профилактических мероприятий в начале учебного года;
- проведение викторин, уроков и тренингов по развитию критического мышления, саморегуляции, эмоционального интеллекта;
- проведение выездных мероприятий (экскурсий, фестивалей, образовательных лагерей и пр.) с тем, чтобы дать учащимся возможности для полноценного взаимодействия в новых условиях;
- проведение мероприятий для выпускников, в частности, бесед, направленных на формирование психологической готовности выпускников к переходу во взрослую жизнь, адаптации к новым условиям и вызовам;
- проведение мероприятий для родителей с тем, чтобы ознакомить родительскую общественность с актуальными проблемами в области профилактики экстремизма в молодежной среде и сформировать навыки работы с подростками [6].

Анализ актуальной педагогической литературы и нормативных документов по рассматриваемой проблеме показывает, что эффективная профилактика экстремизма в школьной среде требует от педагогического сообщества комплексного подхода, включающего информационно-просветительскую деятельность, направленную на разъяснение опасности экстремистских идеологий и формирование позитивных жизненных ориентиров; стимулирование общественной активности молодежи посредством поддержки общественных движений и вовлечения в социально значимые проекты; создание благоприятной психологической среды, основанной на принципах толерантности и взаимоуважения, а также адресной работы с подростками, входящими в «группу риска», предполагающую психолого-педагогическое сопровождение и вовлечение в конструктивные формы досуга и вне учебной деятельности, нацеленные на формирование гражданской идентичности и патриотического сознания.

В этой связи будущий педагог должен:

1. Знать:
 - теоретические основы экстремизма как социально-психологического явления, включая его генезис, типологию и деструктивные последствия;
 - нормативно-правовую базу Российской Федерации в области противодействия экстремизму;
 - методологические принципы и технологии формирования толерантного сознания, межкультурной компетентности и гражданской идентичности у учащихся;
 - специфику социокультурной адаптации детей-мигрантов и представителей различных этнических и религиозных групп;
 - методы диагностики и выявления признаков радикализации и экстремистской идеологии в поведении и общении школьников.

2. Уметь:
 - анализировать и интерпретировать информацию о проявлениях экстремизма в молодежной среде;
 - разрабатывать и реализовывать образовательные и воспитательные программы, направленные на формирование толерантного отношения к культурному многообразию и профилактику экстремистских настроений;
 - осуществлять консультирование и психолого-педагогическую поддержку обучающихся, подверженных влиянию экстремистской идеологии;
 - организовывать межкультурный диалог и создавать инклюзивную образовательную среду, обеспечивающую равные возможности для развития всех обучающихся;
 - устанавливать доверительные отношения с обучающимися, их родителями и другими участниками образовательного процесса;
 - взаимодействовать с органами государственной власти, общественными организациями и другими субъектами профилактики экстремизма.

3. Владеть:
 - методами организации групповых дискуссий, дебатов и других интерактивных форм обучения, направленных на развитие критического мышления и формирование гражданской позиции;
 - технологиями эффективной коммуникации, позволяющими устанавливать доверительные отношения с подростками и оказывать им поддержку в сложных жизненных ситуациях;
 - навыками работы с информацией из различных источников, включая интернет-ресурсы, с целью выявления и анализа экстремистской пропаганды.

Принимая во внимание вышеизложенное, подготовка будущих педагогов в высшей школе к эффективной профилактике вовлечения школьников в экстремистскую деятельность должна осуществляться комплексно, через:

- интеграцию тематики профилактики экстремизма в содержание педагогического образования: включение в учебные планы педагогических вузов специальных модулей, посвященных изучению экстремизма, ксенофобии, толерантности, межкультурной коммуникации, социальной психологии, правовых основ противодействия экстремизму и терроризму, изучение современных методов и технологий профилактики экстремизма в образовательной среде;
- разработку и распространение методических материалов: создание методических рекомендаций, пособий, сборников упражнений, кейсов и других материалов для педагогов, содержащих конкретные примеры и практические советы по профилактике экстремизма в образовательном контексте школы;
- организацию практико-ориентированного обучения: ведение практических занятий, тренингов и деловых игр, моделирующих реальные ситуации, с которыми педагог может столкнуться в процессе работы по профилактике экстремизма.

Выводы. В заключение следует подчеркнуть, что ключевая роль в реализации эффективных стратегий профилактики экстремизма в образовательной среде отводится педагогам. Находясь в непосредственном контакте со школьниками, они способны своевременно выявлять признаки радикализации, формировать у обучающихся критическое мышление и позитивные ценностные ориентации, а также создавать атмосферу толерантности и взаимоуважения. В связи с этим, формирование в высшей школе готовности будущих педагогов к противодействию вовлечению школьников в экстремистскую деятельность, включающее развитие необходимых компетенций, знаний и навыков, представляется важнейшей задачей в контексте обеспечения безопасности образовательной среды и формирования устойчивого антиэкстремистского мировоззрения у подрастающего поколения.

Литература:

1. Бушмарина, Н.Н. Молодежный экстремизм: профилактика в условиях современного пространства образования / Н.Н. Бушмарина // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 3(35). – С. 48-55
2. Долгушев, Е.В. Направления работы по профилактике экстремизма и терроризма в современной школе / Е.В. Долгушев, Н.А. Рачковская, В.Н. Ефименко // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 79-81
3. Елисеева, А.П. Экстремизм в молодёжной среде: региональные аспекты проблемы / А.П. Елисеева, М.С. Платонова, А.В. Корниенко // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4(59). – С. 159-163
4. Картавых, М.А. Педагогическая деятельность по противодействию распространения экстремистской идеологии в образовательных организациях / М.А. Картавых, А.А. Аракелян // Педагогический вестник. – 2020. – № 17. – С. 24-26
5. Методическое пособие по профилактике вовлечения обучающихся в деструктивные субкультуры / под ред. Е.В. Ильговой, С.А. Аничкина. – Саратов: КУБиК, 2022. – 100 с.
6. Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения: 07.07.2025)
7. Морозова, Е.А. Профилактика экстремизма в воспитательной системе этнополикультурной школы / Е.А. Морозова // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 3-1(12). – С. 94-98
8. Сажаев, А.М. О понятии, формах и видах экстремизма / А.М. Сажаев, Д.М. Муленков // Актуальные вопросы профилактики и расследования преступлений экстремистской и террористической направленности: материалы Международной научно-практической конференции, Московская академия Следственного комитета, 09 ноября 2023 года. – Москва: Московская академия Следственного комитета Российской Федерации, 2023. – С. 136-143
9. Суслов, Ю.Е. Распространение экстремизма в молодёжной среде по причине информационного инфантилизма / Ю.Е. Суслов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2023. – № 1(97). – С. 238-244
10. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202006010001> (дата обращения: 07.07.2025)
11. Фундаментальная электронная библиотека. – URL: <https://feb-web.ru/> (дата обращения: 03.07.2025)
12. Чирун, С.Н. Причины и формы политического экстремизма в молодёжной политике транзитивного общества (региональный аспект) / С.Н. Чирун // Социум и власть. – 2011. – № 4(32). – С. 44-48

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительное искусство и дизайн Гадзина Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОРНАМЕНТИКИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖНИКА

Аннотация. В статье рассмотрена роль национальной орнаментики в процессе становления современного художника как важного культурного и образовательного ресурса. Проанализированы теоретические основы орнаментального искусства и его влияние на формирование художественного мышления, эстетического восприятия и творческой самобытности. Особое внимание уделено методам интеграции национальных мотивов в художественное образование, способствующим развитию профессиональных компетенций и сохранению культурной идентичности. Авторы подчёркивают значимость национальной орнаментики как инструмента, объединяющего традиции и современные художественные практики. Работа актуальна для педагогов, художников и исследователей, занимающихся вопросами художественного воспитания и культурного наследия.

Ключевые слова: национальная орнаментика, художественное мышление, творческая самобытность, художественное образование, культурное наследие.

Annotation. The article examines the role of national ornaments in the process of becoming a modern artist as an important cultural and educational resource. The theoretical foundations of ornamental art and its influence on the formation of artistic thinking, aesthetic perception and creative identity are analyzed. Special attention is paid to the methods of integrating national motifs into art education, contributing to the development of professional competencies and the preservation of cultural identity. The authors emphasize the importance of national ornaments as a tool combining traditions and modern artistic practices. The work is relevant for educators, artists, and researchers involved in artistic education and cultural heritage.

Key words: national ornamentation, artistic thinking, creative identity, art education, cultural heritage.

Введение. В современном художественном образовании и творческой практике особое внимание уделяется сохранению и развитию национальных культурных традиций. Национальная орнаментика, являясь одной из ярчайших форм визуального народного искусства, занимает важное место в формировании эстетических и творческих основ художника. Она не только отражает уникальные историко-культурные особенности народа, но и служит мощным средством передачи символики, традиций и ценностей, что особенно актуально в условиях глобализации и культурной интеграции. В последние годы возрос интерес к исследованию роли национальных мотивов в развитии художественного мышления и профессионального становления творческой личности, что обусловлено потребностью в сохранении самобытности и культурной идентичности в современном искусстве.

Целью данного исследования является теоретическое осмысление роли национальной орнаментики в процессе становления современного художника, выявление её значимости как культурного и образовательного ресурса, а также анализ влияния орнаментальных мотивов на формирование художественного мышления и творческой самобытности. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: рассмотреть теоретические основы национальной орнаментики как культурного феномена; проанализировать её влияние на развитие эстетического восприятия и творческого воображения; исследовать методы и приемы использования национальных орнаментальных мотивов в художественном образовании; определить роль национальной орнаментики в формировании индивидуального стиля и культурной идентичности современного художника.

В работе использованы комплексные методы теоретического анализа, включая систематизацию и обобщение данных из научных исследований в области искусствоведения, культурологии и педагогики. Особое внимание уделялось анализу научной литературы, посвященной символике, стилистике и педагогическим аспектам национальной орнаментики, что

позволило выявить её многоаспектное влияние на художественное образование и творческое развитие личности. Такой подход обеспечил целостное представление о значении национальных орнаментальных традиций и их интеграции в современный художественный процесс.

Таким образом, рассматриваемая проблема приобретает особую актуальность в связи с необходимостью сохранения национального культурного наследия и одновременно развития творческого потенциала художников, способных гармонично сочетать традиции и инновации в своей деятельности.

Изложение основного материала статьи. Национальная орнаментика является важным культурным феноменом, который отражает исторические, эстетические и символические особенности народа. По мнению И.С. Григорьевой, национальный орнамент представляет собой совокупность традиционных мотивов и элементов, которые формировались веками и несут в себе глубокий смысл, связанный с мировоззрением и культурой народа [2, С. 15]. Орнаментальная композиция выступает не только как декоративный элемент, но и как своеобразный код, передающий знания, обычаи и ценности, что делает её значимой частью национального наследия.

Т.В. Баженова подчеркивает, что историко-культурное значение орнамента связано с его ролью в формировании национальной идентичности. Орнамент способствует сохранению культурной памяти и служит связующим звеном между поколениями, укрепляя чувство принадлежности к определённой этнической группе [1, С. 47]. Это проявляется в разнообразии форм и мотивов, которые варьируются в зависимости от региона, времени и социальной среды, отражая изменения в общественной жизни и мировосприятии.

В работах М.П. Лукиной национальная орнаментика рассматривается как носитель символики, обладающей универсальным и в то же время уникальным для каждой культуры языком. Она отмечает, что символы, включённые в орнамент, выполняют функцию визуальной коммуникации, передавая как сакральные, так и бытовые смыслы [4, С. 18]. Такая символика помогает художникам и мастерам углублять своё понимание художественных форм и служит источником творческого вдохновения.

Исследования И.В. Минченко показывают, что национальная орнаментика отличается стилистической спецификой, которая складывается под влиянием исторических, географических и этнических факторов. По его мнению, изучение этих особенностей позволяет современным художникам не только осознать корни национального искусства, но и использовать орнаментальные элементы в новых контекстах, сохраняя при этом культурную преемственность [6, С. 24]. Это подчёркивает важность комплексного подхода к исследованию орнамента как многогранного явления.

Обобщая данные подходы, можно утверждать, что национальная орнаментика представляет собой многослойный культурный феномен, объединяющий в себе исторические традиции, символические значения и стилистические особенности. Она выполняет важную функцию в сохранении и развитии национальной культуры, а также является фундаментом для формирования творческого потенциала современного художника. Национальный орнамент не только формирует эстетическое восприятие, но и способствует развитию глубокого понимания культурных корней, что особенно важно в условиях глобализации и культурного обмена.

Таким образом, теоретические основы национальной орнаментики раскрывают её роль как комплексного культурного кода, который формирует связь художника с национальной традицией и служит источником художественного вдохновения. Этот феномен требует дальнейшего изучения и интеграции в образовательные программы, что позволит будущим художникам более осознанно и творчески подходить к своему профессиональному становлению.

Национальная орнаментика оказывает значительное влияние на формирование художественного мышления, становясь важным инструментом в развитии эстетического восприятия. По словам Н.В. Малышевой, восприятие орнаментальных мотивов способствует развитию способности видеть и ценить гармонию, ритм и пропорции, что является основой художественного вкуса [5, С. 130]. Она отмечает, что орнамент стимулирует не только визуальное восприятие, но и эмоциональное откликание, что формирует более глубокое и многогранное понимание искусства.

В исследованиях М.П. Лукиной подчеркивается, что национальные мотивы играют ключевую роль в развитии творческого воображения художника. Она говорит, что знакомство с традиционными орнаментами расширяет спектр образов и символов, доступных для творческой переработки, что позволяет художнику выстраивать собственный художественный язык, опирающийся на культурное наследие [4, С. 21]. Такие мотивы становятся своеобразным «катализатором» новых идей и форм, позволяя интегрировать традиционные элементы в современное искусство.

По мнению И.В. Минченко, национальная орнаментика оказывает влияние не только на эстетическую, но и на интеллектуальную сферу художника. Включение символов и мотивов в творческий процесс помогает развитию аналитического мышления, поскольку художник вынужден осмысливать исторические и культурные контексты, в которых эти элементы возникли и функционируют [6, С. 25]. Таким образом, работа с орнаментом способствует комплексному развитию художественного мышления, соединяя чувственное восприятие с глубоким пониманием культурных кодов.

В работах В.Д. Соловьева и Л.А. Ивановой говорится о том, что национальные мотивы вызывают эмоциональный отклик, который усиливает творческую мотивацию и способствует развитию внутренней выразительности художника. Они подчеркивают, что эмоциональная связь с национальными символами позволяет более полно реализовать художественный потенциал и формирует индивидуальный стиль [7, С. 112]. Этот аспект особенно важен в условиях современного искусства, где личная идентичность и самовыражение играют ведущую роль.

Обобщая изложенное, можно заключить, что национальная орнаментика является мощным средством формирования художественного мышления, развивая эстетические, эмоциональные и интеллектуальные качества будущих художников. Ее использование способствует формированию уникального творческого почерка, который одновременно укоренён в национальных традициях и открыт для инноваций. Таким образом, национальный орнамент становится не просто декоративным элементом, а полноценным ресурсом для творческого роста и профессионального становления художника.

Национальная орнаментика занимает важное место в современном художественном образовании, выступая как эффективный инструмент для формирования профессиональных компетенций у студентов. По мнению А.Н. Ковалева, интеграция национальных орнаментальных мотивов в учебный процесс способствует развитию у учащихся чувства национальной самобытности и глубокого понимания культурных традиций, что является необходимым условием для творческого роста будущих художников [3, С. 198]. Он отмечает, что систематическое изучение орнамента расширяет художественный кругозор и формирует эстетические ориентиры.

В работах В.Д. Соловьева и Л.А. Ивановой говорится о том, что национальная орнаментика в образовательной практике способствует активизации творческой деятельности и развитию художественного мышления студентов. По их мнению, включение традиционных мотивов в программы художественного образования помогает студентам осознать связь между историческим наследием и современным искусством, что стимулирует их к поиску новых форм и выразительных средств [7, С. 85]. Важным аспектом является применение методик, которые сочетают теоретическое изучение с практическим освоением орнаментальных техник.

Н.В. Малышева подчеркивает, что методика работы с национальной орнаментикой должна быть направлена не только на воспроизведение традиционных форм, но и на развитие творческой инициативы студентов. Она выделяет приемы анализа символики, композиции и стилистики орнамента, которые позволяют учащимся глубже понять художественные основы и использовать их в собственном творчестве [5, С. 143]. Такой подход способствует формированию у студентов способности к самостоятельному художественному мышлению и поиску инновационных решений.

Т.В. Баженова акцентирует внимание на том, что национальные орнаментальные мотивы могут служить основой для междисциплинарных проектов, объединяющих искусство, историю и культуру. По ее мнению, подобные проекты способствуют комплексному освоению материала и формируют у студентов системное представление о роли искусства в жизни общества [1, С. 50]. Кроме того, использование национальных мотивов в учебных программах способствует воспитанию патриотизма и уважения к культурному наследию.

Таким образом, национальная орнаментика играет ключевую роль в современном художественном образовании, способствуя развитию у студентов не только технических навыков, но и глубинного понимания культурных ценностей. Ее систематическое внедрение в учебный процесс расширяет возможности творческого самовыражения и помогает формировать профессиональную идентичность будущих художников.

Национальная орнаментика выступает важным фактором формирования самобытности современного художника, являясь одновременно источником вдохновения и площадкой для инноваций. По мнению Е.В. Чистяковой, использование традиционных орнаментальных мотивов помогает художнику сохранить связь с национальной культурой, что способствует формированию уникального творческого стиля и личной идентичности [8, С. 35]. Она подчеркивает, что именно осознание корней и традиций становится фундаментом для поиска новых художественных решений.

В исследованиях И.С. Григорьевой отмечается, что национальный орнамент не теряет своей актуальности в современных художественных практиках, а, напротив, адаптируется и трансформируется в соответствии с современными тенденциями. По ее мнению, включение орнаментальных элементов в современный дизайн и изобразительное искусство способствует созданию произведений, сочетающих традиции и новаторство, что расширяет возможности художественного выражения [2, С. 78]. Таким образом, национальный орнамент становится мостом между прошлым и настоящим.

Н.В. Малышева выделяет, что использование национальных мотивов в творчестве современных художников способствует формированию культурной идентичности, что является важным аспектом в условиях глобализации. Она говорит, что национальная орнаментика помогает сохранить уникальность и самобытность в мировом художественном пространстве, что способствует укреплению культурного разнообразия и диалога традициями и современностью [5, С. 220]. Это особенно важно для развития художественного творчества, ориентированного на межкультурное взаимодействие.

По мнению В.Д. Соловьева и Л.А. Ивановой, национальная орнаментика выступает не только как источник вдохновения, но и как средство инновационного поиска в художественной практике. Они отмечают, что современные художники все чаще используют традиционные мотивы в сочетании с новыми материалами и технологиями, что позволяет создавать уникальные произведения искусства, способные привлечь внимание широкой аудитории и сохранить национальное культурное наследие [7, С. 198]. Это свидетельствует о значении национального орнамента как динамичного и живого культурного явления.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что национальная орнаментика играет ключевую роль в формировании творческой самобытности и инновационного потенциала современного художника. Она обеспечивает гармоничное сочетание традиций и новаторства, помогая сохранить культурную идентичность и стимулировать развитие художественного творчества в условиях современного мира. Национальный орнамент продолжает служить не только элементом эстетики, но и мощным инструментом культурного диалога и самовыражения.

Выводы. В результате проведенного теоретического исследования можно сделать следующие выводы.

Во-первых, национальная орнаментика представляет собой сложный культурный феномен, объединяющий исторические, символические и стилистические компоненты, которые отражают уникальные традиции и мировоззрение народа. По мнению исследователей, таких как И.С. Григорьева и Т.В. Баженова, орнамент играет ключевую роль в формировании национальной идентичности и служит важным элементом культурного наследия, что подтверждает его значимость для сохранения и передачи традиций в современном обществе.

Во-вторых, национальная орнаментика оказывает глубокое влияние на формирование художественного мышления. Она способствует развитию эстетического восприятия, творческого воображения и интеллектуального осмысления художественных образов. Включение орнаментальных мотивов в процесс обучения помогает будущим художникам не только овладевать техническими навыками, но и развивать способность к аналитическому и эмоциональному восприятию искусства, что подтверждается исследованиями Н.В. Малышевой, М.П. Лукиной и И.В. Минченко.

В-третьих, интеграция национальной орнамента в современное художественное образование является необходимым условием для формирования профессиональной компетентности и творческой самореализации студентов. Использование методик, включающих изучение символики, композиции и стилистики орнамента, способствует развитию самостоятельного художественного мышления и поддерживает связь между традицией и инновациями. Авторы, такие как А.Н. Ковалев и В.Д. Соловьев с Л.А. Ивановой, подчеркивают важность систематического включения национальных мотивов в учебные программы для укрепления культурной самобытности и патриотического воспитания.

В-четвертых, национальная орнаментика является важным ресурсом для формирования творческой самобытности современного художника и источником инноваций. Традиционные мотивы адаптируются к современным художественным тенденциям и технологиям, что позволяет создавать новые выразительные формы, объединяющие культурное наследие и современные художественные практики. Такой подход способствует укреплению культурного разнообразия и развитию межкультурного диалога, что особо актуально в условиях глобализации.

Таким образом, национальная орнаментика выполняет многоплановую функцию в процессе становления современного художника: она формирует эстетическое восприятие, стимулирует творческое мышление, служит основой для профессионального образования и поддерживает культурную идентичность. Внедрение национальных орнаментальных мотивов в образовательный процесс и творческую практику является важным шагом на пути к сохранению и развитию национального художественного наследия в современном мире. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой эффективных методических подходов и интеграцией национальной орнамента в междисциплинарные образовательные программы, что позволит более полно раскрыть её потенциал в формировании творческой личности художника.

Литература:

1. Баженова, Т.В. Народное искусство и национальная идентичность: исторический аспект / Т.В. Баженова // Вестник культуры. – 2019. – № 3. – С. 45-52

2. Григорьева, И.С. Символика в традиционной орнаментике народов России / И.С. Григорьева. – Москва: Искусство, 2018. – 184 с. – ISBN 978-5-210-02047-2
3. Ковалев, А.Н. Теория и практика художественного образования / А.Н. Ковалев. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 312 с. – ISBN 978-5-4461-1397-4
4. Лукина, М.П. Национальный орнамент как источник творческого вдохновения / М.П. Лукина // Вопросы искусства и культуры. – 2021. – № 1. – С. 15-24
5. Малышева, Н.В. Художественное мышление и национальная культура в современном образовании / Н.В. Малышева. – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – 268 с. – ISBN 978-5-7996-1235-7
6. Минченко, И.В. Роль традиционных орнаментов в развитии художественного вкуса студентов / И.В. Минченко // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 6. – С. 22-27
7. Соловьев, В.Д. Национальные мотивы в современном художественном образовании / В.Д. Соловьев, Л.А. Иванова. – Новосибирск: СибАК, 2023. – 240 с. – ISBN 978-5-9908574-5-1
8. Чистякова, Е.В. Орнамент как средство формирования культурной идентичности в творчестве художника / Е.В. Чистякова // Современное искусство и образование. – 2020. – № 4. – С. 33-39

Педагогика

УДК 372.8+378

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой математики и физики Гельфанова Диляра Дамировна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
старший преподаватель кафедры математики и физики Шнарева Галина Вячеславовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается возможность реализации проектного метода в математической подготовке будущих менеджеров. Определены ключевые факторы, влияющие на успешную подготовку будущих менеджеров. Отмечено, что принятие менеджером взвешенных управленческих решений невозможно без овладения соответствующими математическими методами, позволяющими решать вопросы, связанные с технико-экономическим планированием, оперативным управлением предприятием и др. Рассмотрена программа математической подготовки будущих менеджеров, которая содержит огромный потенциал для адаптации полученных в вузе навыков к решению конкретных жизненных задач. В частности, выявлено, что наиболее результативным является метод проектов, позволяющий вовлекать студентов в процесс самостоятельного поиска путей решения задач будущей профессиональной деятельности. Описан внедрённый в математическую подготовку будущих менеджеров проектный подход для организации практически значимой работы обучающихся, связанной с деятельностью предприятия – базы практики, в рамках учебной дисциплины «Методы оптимальных решений». Даны характеристики проекта, его задачи, описаны этапы выполнения проекта. В качестве примера представлен фрагмент проекта «Применение методов математического программирования для оптимизации планово-управленческих решений производственно-сбытовой деятельности предприятия – производителя молочной продукции», подготовленный проектной группой обучающихся профиля подготовки «Логистика и управление цепями поставок». Оказалось, что разработка проекта осложняется его трудоёмкостью, которая влияет на обеспечение результативности проектной работы. Тем не менее выявлена эффективность данного метода в приобретении недостающих знаний, исследовательских и коммуникативных умений, повышении интереса к учебе, получению опыта работы в команде и своей области.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, метод проектов, математическая подготовка, будущие менеджеры, моделирование.

Annotation. The article considers the possibility of implementing the project method in the mathematical training of future managers. The key factors influencing the successful training of future managers are identified. It is noted that it is impossible for a manager to make balanced management decisions without mastering the appropriate mathematical methods that allow solving issues related to technical and economic planning, operational management of an enterprise, etc. The program of mathematical training of future managers is considered, which contains a huge potential for adapting the skills acquired at the university to solving specific life problems. In particular, it was found that the most effective is the project method, which allows involving students in the process of independently searching for ways to solve problems of future professional activity. The project approach introduced into the mathematical training of future managers for organizing practically significant work of students related to the activities of the enterprise – the practice base, within the framework of the academic discipline «Methods of Optimal Solutions» is described. The characteristics of the project, its objectives, and the stages of the project implementation are given. As an example, a fragment of the project «Application of mathematical programming methods for optimization of planning and management decisions of production and sales activities of a dairy enterprise» is presented, prepared by a project group of students majoring in "Logistics and supply chain management". It turned out that the development of the project is complicated by its labor intensity, which affects the effectiveness of the project work. Nevertheless, the effectiveness of this method in acquiring missing knowledge, research and communication skills, increasing interest in learning, gaining experience working in a team and in one's field was revealed.

Key words: project, project activity, project method, mathematical training, future managers, modeling.

Введение. Принятие менеджером взвешенных управленческих решений невозможно без овладения соответствующими математическими методами, которые позволяют решать вопросы, связанные с технико-экономическим планированием, оперативным управлением предприятием и др. Сейчас особую актуальность приобретает на направление образования, которое предполагает не только приобретение знаний, но и развитие возможности обучающихся применять эти знания в реальных ситуациях. Программа математической подготовки будущих менеджеров содержит огромный потенциал для адаптации полученных в вузе навыков к решению конкретных жизненных задач.

Согласно ФГОС ВО и нормативным требованиям к профессиональной деятельности менеджера, одной из основных профессиональных задач менеджера является разработка проектов, направленных на развитие предприятия, организация их осуществления и оценивание их эффективности. В этой связи, как указывают многие ученые (М.В. Ковшова, В.П. Самохвалов, Н.Д. Стрекалова, Э.А. Фияксель, Н.Г. Шубнякова и др.), среди методов обучения будущих менеджеров

наиболее результативным может быть метод проектов, позволяющий вовлекать студентов в процесс самостоятельного поиска путей решения задач будущей профессиональной деятельности [6].

Главным достоинством проектного обучения является то, что оно обеспечивает включение студентов в решение конкретных проблем отдельных предприятий, позволяет студентам ознакомиться с особенностями будущей специальности, выполнять реальные задачи и приобретать профессиональные компетенции, необходимые для будущей профессиональной деятельности [2].

Проектная деятельность носит практико-ориентированный характер и требует активизации творческого начала, так как без творческой составляющей не представляется возможным продуктивная разработка и реализация проекта, требующая не только знаний, умений, навыков, но и креатива, творчества [5, С. 50; 3, С. 41].

Цель данной статьи – рассмотреть возможности реализации метода проектов в процессе математической подготовки будущих менеджеров.

Изложение основного материала статьи. Одной из основных областей принятия управленческих решений в менеджменте является производственный менеджмент. На «входе» системы производственного менеджмента находятся сырье, материалы, комплектующие изделия, энергия, новое оборудование, новые трудовые ресурсы, внешняя информация. На «выходе» системы – выпускаемый товар или выполняемая услуга. В этой области принятия решений активно используются методы оптимального (математического) программирования. В общем случае, в оптимизационных моделях принятия решений требуется наилучшим образом выполнить поставленную задачу при заданных условиях и ограничениях.

Необходимые знания, умения и навыки обучающихся направления подготовки 38.03.02 Менеджмент по оптимизации управленческих решений формируются при изучении дисциплины «Методы оптимальных решений» на втором курсе после прохождения производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Практика осуществляется, в основном, на производственных предприятиях.

Для организации практически значимой работы обучающихся данного направления подготовки, связанной с деятельностью предприятия – базы практики, в рамках учебной дисциплины «Методы оптимальных решений» авторами был внедрен проектный подход. Характеристики проекта представлены в Таблице 1. Определение вида проекта по критериям в таблице выполнено по классификации Д.В. Баталовой [1].

Таблица 1

Характеристики проекта

Характеристика	Описание
Тема	Оптимизация планирования производственно-сбытовой деятельности производственного предприятия
Цель	Применение методов математического программирования для оптимизации планово-управленческих решений производственно-сбытовой деятельности предприятия
Вид проекта по критериям	По типу преобладающей деятельности: практико-ориентированный проект, нацеленный на получение конкретных навыков и умений, освоение практического опыта
	По комплексности осваиваемых дисциплин: полипроект (в рамках одной учебной дисциплины или одной области знаний)
	По характеру контактов: внутригрупповой
	По продолжительности выполнения: средней продолжительности (2,5 месяца)
	По составу участников: по подгруппам (2-3 человека)
	По масштабности аудитории представляемых результатов: мини-проект (выступление перед группой)
	По форме представления результатов: комплексный (совокупность устной формы и применения компьютерных технологий с наглядного материала)
	По степени включенности преподавателя: частичного включения (преподаватель выступает как консультант и помощник обучающегося)

К задачам проекта относятся следующие:

- составить, используя входные данные, и решить задачу оптимального планирования производства продукции предприятия – базы практики;
- провести анализ линейной модели задачи планирования выпуска продукции на чувствительность;
- составить, используя входные данные, и решить транспортную задачу для предприятия – базы практики;
- найти решение задачи оптимального планирования производства продукции с учетом целочисленности переменных (при необходимости целочисленного решения);
- реализовать решение поставленных задач с помощью табличного процессора.

Традиционно работа над проектом предполагает выполнение трех основных этапов: выбор темы исследования; проведение исследования; оформление результатов. Опишем этапы выполнения проекта (Таблица 2), используя детализацию основных этапов [4].

Описание этапов выполнения проекта

Этап	Описание
Этап 1. «Подготовка-погружение в проект»	Проводится установочное занятие, на котором осуществляется мотивирование обучающихся на проектную деятельность, формулируется проблема, предлагается тема, цель, задачи проекта, описывается ожидаемый конечный результат выполнения проекта. Так как выполнение проекта подразумевается группами по 2-3 человека, то формируются проектные группы, распределяются обязанности между участниками, предъявляются требования к выполнению проекта, устанавливаются сроки выполнения.
Этап 2. «Поисково-исполнительский»	Осуществляется сбор необходимой входной информации для выполнения проекта непосредственно на предприятии в период прохождения производственной практики. К входной информации относятся следующие данные: – ассортимент выпускаемой продукции (не менее трех видов); – мощность предприятия; – количество и виды ресурсов, непосредственно участвующих в процессе производства – определенной продукции (не менее трех видов); – интенсивность использования ресурса каждого вида на единицу производства продукции каждого вида, максимальный запас ресурсов каждого вида на производстве; – ограничения на объем реализации всех или нескольких видов продукции; – цена реализации или прибыль от реализации единицы продукции каждого вида; – количество пунктов отправления (не менее двух) и количество пунктов потребления произведенной продукции (не менее трех); – мощности каждого пункта отправления и потребности в продукции каждого из пунктов потребления, издержки на транспортирование (или время доставки) единицы продукции из пункта отправления в пункт потребления; – пути перевозки продукции, используемые для этого виды транспорта, и объёмы перевозки продукции каждым видом транспорта; – наличие договоров в пунктах потребления на гарантированную поставку продукции с определенных складов предприятия.
Этап 3. «Осуществление деятельности»	Подразумевается выполнение задач проекта. Каждая задача выполняется после изучения соответствующей темы дисциплины, т.е. после изучения соответствующего теоретического материала и решения задач. Последняя задача выполняется после выполнения и защиты лабораторных работ по данной дисциплине. В конце этого этапа интерпретируются численные результаты решения задач и делаются общие выводы. Как видно из задач, проект охватывает практически все темы, рассматриваемые при изучении дисциплины «Методы оптимальных решений».
Этап 4. «Заключительный или рефлексия деятельности»	Проводится самоанализ и самооценка деятельности. В качестве вопросов для анализа выполненной работы и рефлексии можно предложить следующие: – Достиг ли я цели? Все ли задачи решены? – Что в моей работе удалось лучше всего? Какие задания вызвали наибольший интерес и почему? – Что было самым трудным в работе над проектом? – Что необходимо улучшить в моем проекте? – Каковы главные результаты, что я понял, чему научился? Какую пользу я извлек для себя, работая над проектом? – Каковы замечания и предложения на будущее (себе, преподавателю)? Также на этом этапе корректируется и оформляется проект.
Этап 5. «Итоговый или презентация»	Подразумевается на заключительном занятии по дисциплине публичная защита проекта с подготовленным докладом и презентацией.
Этап 6. «Обобщение результата или оценка проекта»	Подведение итогов с последующей оценкой работы обучающихся над проектом. Оценка проектной деятельности формируется для каждого участника проекта в зависимости от личного вклада в работу и оценки публичной защиты проекта.

В качестве примера представим фрагмент проекта «Применение методов математического программирования для оптимизации планово-управленческих решений производственно-сбытовой деятельности предприятия – производителя молочной продукции», подготовленный проектной группой обучающихся профиля подготовки «Логистика и управление цепями поставок». В проекте рассматривается производство продукции не всего предприятия, а одного из производственных подразделений – цеха кисломолочной продукции. Из всего ассортимента выпускаемой продукции было выбрано три основных вида продукции, для производства которых используются одни и те же три вида сырья.

Постановка задачи оптимального планирования производства продукции. Предприятие изготавливает молочную продукцию и реализует её в крупных магазинах города Симферополя. Продукцией цеха кисломолочных продуктов является биойогурт (массовая доля жира – 1,5%, вид упаковки – пюр-пак, масса – 900 г.), творог (массовая доля жира – 5%, вид упаковки – пакет, полиэтилен, масса – 470 г.), кефир (массовая доля жира – 2,5 вид упаковки – пакет, полиэтилен, масса – 450 г.). Для производства продукции используется сырьё: молоко, закваска, сухое обезжиренное молоко (СОМ). На производство одной упаковки биойогурта требуется 1 л молока, 75 г закваски, 25 г СОМ; одной упаковки творога требуется 1,5 л молока, 100 г закваски, 5 г СОМ; одной упаковки кефира требуется 0,5 л молока, 25 г закваски, 5 г СОМ. Производство обеспечено сырьем первого вида в количестве 950 л, сырьем второго вида в количестве 65 кг и третьего вида 12,5 кг. Предельная суточная производственная мощность составляет по биойогурту – 350 шт., по творогу – 300 шт., по кефиру – 350 шт.

Отпускная цена одной упаковки готовой продукции составляет для биойогурта – 70,58 руб., творога – 110,06 руб., кефира – 33,99 руб. Составить такой план производства продукции цеха предприятия, чтобы доход от реализации всех

видов продукции был максимальным.

Математическая модель задачи оптимального планирования производства. Для построения математической модели задачи вводятся следующие обозначения: x_1 – суточный объем выпуска биоогурта (упаковок); x_2 – суточный объем выпуска творога (упаковок); x_3 – суточный объем выпуска кефира (упаковок); $F(x_1, x_2, x_3)$ – суммарный доход от реализации всех видов продукции (руб.).

С учетом имеющихся данных модель примет вид:

$$F = 70,5x_1 + 110,0x_2 + 33,9x_3 \rightarrow \max$$

при ограничениях:

$$\begin{cases} x_1 + 1,5x_2 + 0,5x_3 \leq 950 \\ 75x_1 + 100x_2 + 25x_3 \leq 65000 \\ 25x_1 + 5x_2 + 5x_3 \leq 12500 \\ x_1 \leq 350 \\ x_2 \leq 300 \\ x_3 \leq 350 \\ x_j \geq 0, \quad j = 1, 2, 3. \end{cases}$$

Результат решения задачи симплексным методом. Получен следующий оптимальный план: $F_{\max} = 67918$. Таким образом, максимальный доход от реализации составит 67 918 рублей в сутки при выпуске: 350 упаковок биоогурта, 300 упаковок творога и 350 упаковок кефира в сутки. Значения дополнительных переменных: $x_4 = 0$, $x_5 = 1250$, $x_6 = 750$, $x_7 = 0$, $x_8 = 0$, $x_9 = 50$.

Анализ линейной модели задачи планирования выпуска продукции на чувствительность. Для проведения анализа на чувствительность строится модель двойственной задачи и находится ее решение с помощью теорем двойственности. В результате, $y_1 = 67,98$ – двойственная оценка сырья «Молоко»; $y_2 = 0$ – двойственная оценка сырья «Закваска»; $y_3 = 0$ – двойственная оценка сырья «СМ»; $y_4 = 2,6$ – двойственная оценка продукции «Биоогурт»; $y_5 = 8,09$ – двойственная оценка продукции «Творог»; $y_6 = 0$ – двойственная оценка продукции «Кефир».

Экономическая интерпретация двойственных оценок. Неиспользованные полностью в оптимальном плане ресурсы получают нулевую оценку ($y_2 = 0$, $y_3 = 0$), которые свидетельствуют об их не дефицитности («Закваска», «СМ»). Так как суммарный расход не дефицитных ресурсов меньше общего количества, то план производства ими не лимитируется. Данные ресурсы не препятствуют и дальше максимизировать целевую функцию. Ограничивает целевую функцию дефицитный ресурс, в данном случае – «Молоко», которое полностью используется в оптимальном плане. Оценка сырья «Молоко» положительна ($y_1 = 67,98$) и показывает, что критерий оптимальности при изменении количества данного ресурса на единицу изменится на величину 67,98.

Нулевую оценку получает продукция «Кефир» ($y_6 = 0$), выпуск которой в оптимальном плане меньше максимально возможного. Положительную оценку получает продукция «Биоогурт» и «Творог» ($y_4 = 2,6$; $y_5 = 8,09$), объем производства которой равен максимально возможному выпуску. Так как по оптимальному плану продукции «Биоогурт» и «Творог» должно быть изготовлено столько, сколько позволяет предельная суточная производственная мощность линии, то эта продукция является выгодной.

Интервалы устойчивости двойственных оценок при изменении запасов сырья: «Молоко» – $[(b)_1 - \Delta b_1; (b)_1 + \Delta b_1] = (800; 975)$; «Закваска» – $[(b)_2 - \Delta b_2; (b)_2] = (63750; 65000)$; «СМ» – $[(b)_3 - \Delta b_3; (b)_3] = (11750; 12500)$.

Диапазон изменения коэффициентов целевой функции, при котором не происходит изменения оптимального решения: «Биоогурт» – $[(c)_1 - \Delta c_1; (c)_1 + \Delta c_1] = (67,98; 70,58)$; «Творог» – $[(c)_2 - \Delta c_2; (c)_2 + \Delta c_2] = (110,06; 101,97)$; «Кефир» – $[(c)_3 - \Delta c_3; (c)_3 + \Delta c_3] = (0; 35,29)$.

Можно сделать вывод, что существуют объективные причины нехватки дефицитного ресурса «Молоко», не позволяющие предприятию выпускать большее количество продукции и получать больший доход. При данных ограничениях предприятию, возможно, следует пересмотреть ассортимент продукции и заменить «Кефир» более выгодным видом продукции.

Постановка транспортной задачи. Предприятие реализует молочную продукцию в крупных торговых точках города Симферополя. В задаче рассматривается доставка продукции «Биоогурт» в объеме 350 единиц в пять торговых точек. Предприятие отправляет продукцию с двух собственных складов – склад готовой продукции (СГП) и склад созревания (СС). На складе готовой продукции есть в наличии 230 единиц продукции, на складе созревания – 120. Заказчикам необходимо следующее количество продукции: магазин 1 – 100 ед.; магазин 2 – 80 ед.; магазин 3 – 70 ед.; магазин 4 – 50 ед. (заключен договор на поставку со склада СГП 50 ед. продукции); магазин 5 – 90 ед. Затраты на транспортирование единицы продукции с каждого склада приведены в Таблице 3.

Таблица 3

Затраты (руб.) на транспортирование единицы продукции

Склад	Пункты потребления				
	Магазин 1	Магазин 2	Магазин 3	Магазин 4	Магазин 5
СГП	34,06	35,13	37,26	40,00	35,70
СС	30,00	30,86	32,80	-	30,36

Требуется составить такой план перевозок, при котором общие транспортные затраты будут минимальными.

В результате решения транспортной задачи методом потенциалов получен следующий оптимальный план:

$$F_{\min} = 9932,8 + 50 \cdot 40 = 11932,8 \text{ рублей.}$$

Таким образом, чтобы затраты на перевозку продукции были минимальными и составляли 11 932,8 рублей, предприятию необходимо со склада готовой продукции отправить 1 ед. магазину 1, 1 ед. магазину 2 и 1 ед. магазину 4. Со склада созревания – 1 ед. магазину 3, 1 ед. магазину 5. При этом не удовлетворенными потребности останутся у магазина 3 в количестве 40 ед.

Данный пример показывает, что в рамках выполнения проекта, обучающиеся получили возможность не только изучить модели и методы математического программирования, но и применить их для решения оптимизационных управленческих задач для конкретного предприятия. Самым ценным является то, что, используя реальные данные, обучающиеся сами генерировали управленческую проблему и разрабатывали задачи, тем самым, погружались в будущую профессиональную деятельность.

Выводы. Разработка проекта является трудоемким процессом, сложно обеспечить результативность проектной работы. В процессе выполнения проекта возникали конфликты при распределении задач и разной степени вовлеченности участников проектной группы; неумение работать в команде. Но, по мере получения первых результатов наблюдалось повышение степени вовлеченности обучающихся в проектную работу, самостоятельности в приобретении недостающих знаний, исследовательских и коммуникативных умений. В результате опроса, обучающиеся отметили, что проектное обучение помогло лучше усвоить материал, повысило интерес к учебе, способствовало получению опыта работы в команде и своей области. Можно сделать вывод о результативности применения проектного подхода.

Литература:

1. Баталова, Д.В. Классификация метода проектов в современной педагогике высшей школы / Д.В. Баталова // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. – № 5-1. – С. 345-352. – EDN HHVQBW
2. Брызгалова, О.Н. Проектное обучение в системе профессиональной подготовки студентов: цели и проблемы реализации / О.Н. Брызгалова // Koinon. – 2021. – Т. 2. – № 4. – С. 195-212. – DOI 10.15826/koinon.2021.02.4.048
3. Булан, И.Г. Проектная деятельность студентов: методическое пособие для преподавателей / И.Г. Булан. – Казань: Бук, 2017. – 96 с.
4. Митрофанова, О.Н. Применение проектного подхода при подготовке специалистов государственного и муниципального управления / О.Н. Митрофанова, А.А. Баданинская // Инновационная экономика и право. – 2021. – № 3(18). – С. 54-67. – DOI 10.53015/2782-263x_2021_3_54. – EDN YVXXWZ
5. Сапожникова, Т.И. Основы проектной деятельности: учебное пособие / Т.И. Сапожникова. – Чита: ЗабГУ, 2022. – 146 с.
6. Чиркова, О.В. Формирование математической компетентности будущих бакалавров-менеджеров производственной сферы в условиях проектного обучения математике: автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.02 / О.В. Чиркова. – Красноярск, 2016. – 25 с.

Pedagogy

UDC 372.881.111.1

graduate student Geroges Sarah Nady Nekhela

Peoples Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow)

THE ROLE OF PEER ASSESSMENT IN EAP WRITING: EFFECTIVENESS AND CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION

Annotation. Despite years of formal education, students in Egyptian educational institutions-from secondary schools to universities-often graduate with underdeveloped writing skills. This persistent gap is caused by a variety of systemic problems: the use of outdated teaching methods, insufficient writing practice, lack of productive feedback, unreliable assessment methods, and overcrowded classrooms. This study attempts to address this problem by exploring the possibility of using peer assessment as an alternative to traditional teacher-led assessment in academic English (EAP) writing courses. The study involved 200 first-year students at a public university in Egypt who were enrolled in a compulsory English language program. After training three separate groups of students in peer assessment protocols, we conducted three rounds of peer assessment of essays. The results were striking: a comparative analysis of the final essays revealed no statistically significant differences between the grades given by peers and teachers, and a strong correlation was found between the two assessment methods. In addition to the quantitative data, qualitative conclusions based on classroom observations and participant feedback highlighted the dual benefits of peer assessment: it served as a pedagogical tool for students (improving critical evaluation and self-reflection) and a strategic resource for teachers (reducing the assessment workload while maintaining accuracy). In line with the broader discourse on the role of peer assessment in EAP, this study highlights its viability as a fair and effective practice in the context of limited higher education resources, which addresses systemic shortcomings while promoting student autonomy. The study's findings support a paradigm shift from teacher-centered assessment to collaborative learning models that prepare students for the communicative demands of academic and professional environments.

Key words: peer assessment, higher education, EAP writing, teacher assessment, writing skill assessment.

Аннотация. Несмотря на годы формального обучения, студенты в египетских учебных заведениях – от средних школ до университетов – часто заканчивают обучение со слабо развитыми навыками письма. Этот устойчивый разрыв обусловлен рядом системных проблем: использованием устаревших методов преподавания, недостаточной практикой письменной речи, отсутствием продуктивной обратной связи, ненадежными методами оценивания и переполненными аудиториями. Данное исследование предпринимает попытку решить эту проблему, изучая возможность использования взаимооценивания (peer assessment) в качестве альтернативы традиционному оцениванию преподавателем в курсах академического письма на английском языке (ЕАР). В исследовании приняли участие 200 студентов первого курса государственного университета Египта, обучающихся по обязательной программе английского языка. После обучения трех отдельных групп студентов методам взаимооценивания было проведено три раунда взаимной оценки эссе. Результаты оказались значительными: сравнительный анализ итоговых работ выявил отсутствие статистически значимых различий между оценками, выставленными сверстниками и преподавателями, а также продемонстрировал сильную корреляцию между двумя методами оценивания. Помимо количественных данных, качественные выводы, основанные на наблюдениях в классе и отзывах участников, подчеркнули двойную пользу взаимооценивания: оно служило педагогическим инструментом для студентов (развивая критическое оценивание и саморефлексию) и стратегическим ресурсом для преподавателей (снижая нагрузку при оценивании при сохранении точности). В русле более широкой дискуссии о роли взаимооценивания в ЕАР данное исследование подчеркивает его жизнеспособность в качестве справедливой и эффективной практики в условиях ограниченных ресурсов высшего образования – практики, которая устраняет системные недостатки, одновременно развивая автономию учащихся. Результаты исследования подтверждают необходимость смены парадигмы: от преподавательского оценивания к моделям совместного обучения, которые готовят студентов к коммуникативным требованиям академической и профессиональной среды.

Ключевые слова: взаимно оценивание, высшее образование, академическое письмо (ЕАР), преподавательское оценивание, оценивание навыков письма.

Introduction. Writing is the hardest of the four English language skills to teach and develop, particularly in a second or foreign language setting [ESL/EFL]. In Egypt, English is typically taught as a second language; nevertheless, it is taught as a subject rather than a language. Skills-based language teaching is ignored, and students are subjected to a repetitive procedure of copying written texts and memorizing them. However, classroom instruction and English exams tend to focus on writing skills; however, closer examination reveals that writing assignments and exercises are not actually aimed at developing English writing skills; as previous research has shown, writing remains unclear and full of grammatical errors (Mashori and Iqbal 2007, P. 2). English teachers in both public and private institutions typically dictate summaries, essays, letters, and extensive answers to learners or provide written notes from textbooks (Ahmed, 2010; Fareed, 2009).

Assessment of written assignments in the local education system sometimes involves assigning a score for answers written by teachers or copied from other sources and memorized for exams (Ahmed, 2010). Learners who score more than 80% in "English" may be unable to produce a brief paragraph of fifty words. Guides, outlines, and test questions are easily available in bookstores, along with expected summaries, essays, letters, and exam responses. The guidelines, Ahmed (2010) refers to as "exam success guides," play a crucial role in preventing students from reading textbooks and practicing writing because they provide quick ways to pass exams with no hard work. Ambitious learners may struggle to write original and innovative works due to contextual factors such as drafting, editing, proofreading, and revision. Furthermore, this situation can demotivate any beginner language teacher who believes in authentic teaching efforts are required for the growth of English writing capacities.

A variety of reasons impede the proper development of writing skills among English language learners. The most typical barriers include poor and outmoded training techniques for writing skills, insufficient writing practice, a lack of feedback, and an imperfect assessment system. Most of these issues are directly caused by excessive class sizes. In poor nations like Egypt, the average class size in a public educational institution might be 200 learners. The large class sizes that characterize all levels of education in Egypt prevent teachers from providing learners the opportunity to practice writing on a regular and continuous foundation, as well as assessing students' written work and providing corrective and useful feedback, which is challenging work.

In this case, some language teachers used peer assessment as an innovative solution to some common problems in teaching writing skills. The peer assessment technique seems to solve several difficulties, such as insufficient writing practice, a lack of corrective and constructive comments, and formative assessment. In universities, lecturers typically employ it as an informal classroom exercise rather than a structured technique.

This study was carried out within the context of the issue with the goal of addressing some of the challenges experienced by both educators and learners in English writing classes. The study is predicated on the view that the development of writing skills is critical and central to the undergraduate program, in which English for Academic Purposes (EAP) is a required subject and academic writing is the primary component. The study aimed to evaluate the effectiveness of peer evaluation as a formative assessment approach for improving students' writing skills through practice and feedback. Thus, the main aim of the study is to compare teacher and student assessments, as well as to investigate student and instructor comments on their impact, to suggest peer assessment for formative reasons, particularly in significant English courses at public institutions.

Presentation of the main material of the article. The effectiveness of a carefully planned peer evaluation intervention in an English for Academic Purposes (EAP) writing curriculum was examined in this study. 200 undergraduate students registered in a private English language school in Egypt participated in the three-month study, which used a single-group quasi-experimental approach. A convergent mixed-methods approach was deliberately chosen to guarantee methodological rigor and depth of understanding. This allowed for the triangulation of data from several sources to produce a comprehensive and detailed assessment of the intervention's results.

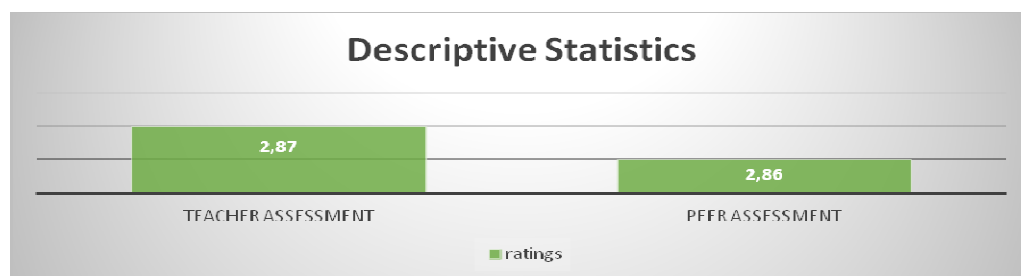
Methodological Rigor and Intervention Structure: The intervention was carefully scaffolded to develop evaluative competence, based on a three-phase pedagogical paradigm. Through guided practical application on sample texts, structured peer-evaluation rounds on real student writing, and teacher feedback, this paradigm advanced from direct instruction on peer assessment procedures and rubric calibration. The maintenance of anonymity by eliminating identifiers from every essay was a crucial design element that helped to lessen evaluation anxiety and societal biases.

With a comparative examination of assessment results between peer assessors and the teacher on a final writing assignment using a defined rubric, the quantitative component offered empirical metrics of dependability. To measure how closely peer and expert opinions aligned, statistical techniques included descriptive statistics (means, standard deviations, ranges) and inductive statistical analysis (Pearson correlation coefficients, paired samples t-tests).

In addition, the qualitative investigation documented the intervention's phenomenological experience. Two rich data streams were subjected to thematic analysis: post-intervention student feedback that provided insights into perceived benefits, cognitive evolution, and changes in pedagogical beliefs; and researcher observation logs that recorded behavioral patterns, changing group dynamics, and procedural challenges in real-time. In along with measuring what happened, this combination of quantitative and qualitative data allowed for a thorough investigation of how and why those results materialized.

Key Findings Synthesis:

1. **High Alignment of Statistics:** Strong consistency between instructor and peer assessments was found through quantitative analysis. There was a statistically significant positive connection ($r = .570$, $p < .01$) and practically similar mean ratings (teacher: 2.88, peers: 2.86). This suggests that students can approximate instructor grading norms with the right preparation, dispelling doubts about the validity of peer assessments.



Descriptive statistics for the teacher-assessed scores are summarized in Chart 1. Data from 150 participants show a mean score of 2.88 (SD = 0.90), with results spanning the full lower range of the scale (Minimum = 0.00, Maximum = 4.50).

2. Evaluative Competency Developmental Trajectory: A distinct three-stage developmental process was delineated by qualitative data.

Phase 1 (Hesitancy): distinguished by social discomfort and novelty, anxiety, and inconsistent application of the rubric, as well as superficial feedback.

Phase 2 (Growing Competence): Peer-to-peer discussion over rubric interpretation and more objective, criteria-specific feedback resulted from anonymity's ability to lower fear.

Phase 3 (Confident Application): learners showed a considerable reduction in score variability by resolving conflicts through collaboration and providing independent, detailed criticisms with high rubric alignment.

3. Significant Pedagogical Impact: The study revealed a change in learner psychology and classroom dynamics in addition to scoring reliability.

Metacognitive Gains: Learners stated that by internalizing rubric standards, assessing peers' work helped them understand assessment criteria and directly enhanced their own writing.

Improved Self-Efficacy and Collaboration: Following the intervention, 68% of participants reported feeling more confident when writing, and 74% felt more at ease sharing drafts of their work. From a teacher-centered hierarchy to a cooperative "community of practice" where criticism was actively sought and appreciated, the classroom atmosphere changed.

According to the study, scaffolded peer assessment is not just an effective alternative but also a pedagogically rich innovation. It successfully closes the gap between theoretical standards and real-world implementation, promoting critical thinking, metacognition, and collaborative learning abilities that are vital for success in both the classroom and the workplace. The results support its inclusion in EAP writing education as a transformative strategy.

Conclusion. This study shows that when students are given structured training on how and what to evaluate in peer writing, peer assessment becomes a mutually beneficial tool for both students and instructors. Peer assessment, especially in public universities with large class sizes, where individualized feedback is often logistically difficult, provides a practical solution to the persistent issues of limited writing practice, infrequent evaluation, and delayed corrective feedback. As Goldfinch and Raeside (1990) pointed out, this strategy allows instructors to efficiently analyze a large volume of student work while providing timely, useful feedback.

Aside from its practical benefits, peer assessment promotes deeper student engagement with writing. Participants in this study not only took writing tasks more seriously but also showed higher confidence in sharing their work and actively incorporating criticism to improve their drafts. The technique raised students' awareness of typical faults, teaching them to detect and avoid problems in their classmates' work—a cognitive abilities talent that extends beyond the classroom.

These data support peer assessment as an effective alternative or complementary technique in EAP writing teaching. By decentralizing the feedback process, it tackles the scalability issues of big classrooms while also empowering students to become critical assessors of their own and others' writing. Finally, the study emphasizes peer assessment's dual role: a pedagogical lifeline for busy instructors and a transforming activity that provides students with critical abilities for academic and professional communication.

References:

1. Ahmed, A. Contextual Challenges to Egyptian Students' Writing Development / A. Ahmed // *International Journal of Arts and Sciences*. – 2010. – Vol. 3. – № 14. – P. 503-522
2. Ahmed, A.H. Students' Problems with Cohesion and Coherence in EFL Essay Writing in Egypt: Different Perspectives / A.H. Ahmed // *Literacy Information and Computer Education Journal*. – 2010. – Vol. 1. – № 4. – P. 211-221
3. Anderson, L.W. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition / L.W. Anderson, D.R. Krathwohl. – Addison Wesley Longman, Inc., 2001.
4. Asghar, A. Reciprocal Peer Coaching and Its Use as a Formative Assessment Strategy for First-Year Students // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – 2010. – Vol. 35. – № 4. – P. 403-417
5. Biggs, J. Teaching for Quality Learning at University / J. Biggs, C. Tang, G. Kennedy. – McGraw-Hill Education, 2022.
6. Black, P. Assessment and Classroom Learning / P. Black, D. Wiliam // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. – 1998. – Vol. 5. – № 1. – P. 7-74
7. Boud, D. Aligning Assessment with Long-Term Learning / D. Boud, N. Falchikov // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – 2006. – Vol. 31. – P. 399-413
8. DiPardo, A. Peer Response Groups in the Writing Classroom: Theoretic Foundations and New Directions / A. DiPardo, S.W. Freedman // *Review of Educational Research*. – 1988. – Vol. 58. – № 2. – P. 119-149
9. Double, K.S. The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-Analysis of Control Group Studies / K.S. Double, J.A. McGrane, T.N. Hopfenbeck // *Educational Psychology Review*. – 2020. – Vol. 32. – № 2. – P. 481-509
10. Edmondson, A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams / A. Edmondson // *Administrative Science Quarterly*. – 1999. – Vol. 44. – № 2. – P. 350-383
11. Falchikov, N. Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment / N. Falchikov // *Innovations in Education and Training International*. – 1995. – Vol. 32. – № 2. – P. 175-187
12. Fareed, M. Teaching Essay Writing Through Integrated and Product Approaches / M. Fareed // *NUML Research Magazine*. – 2009. – № 12. – P. 120-134
13. Goldfinch, J. Development of a Peer Assessment Technique for Obtaining Individual Marks on a Group Project / J. Goldfinch, R. Raeside // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. – 1990. – Vol. 15. – № 3. – P. 210-231
14. Hyland, K. Methods and Methodologies in Second Language Writing Research / K. Hyland // *System*. – 2016. – Vol. 59. – P. 116-125
15. Lave, J. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation / J. Lave, E. Wenger. – Cambridge University Press, 1991.
16. Li, J. Review of Assessment Feedback / J. Li, R. De Luca // *Studies in Higher Education*. – 2014. – Vol. 39. – № 2. – P. 378-393
17. Mashori, G.M. Teaching the Writing of English: Exploring the Impact of Process Approach on the Undergraduate Students of Shah Abdul Latif University / G.M. Mashori, Z. Iqbal. – 2007.
18. Nulty, D.D. Peer and Self-Assessment in the First Year of University / D.D. Nulty // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – 2011. – Vol. 36. – № 5. – P. 493-507
19. Panadero, E. The Impact of a Rubric and Friendship on Peer Assessment: Effects on Construct Validity, Performance, and Perceptions of Fairness and Comfort / E. Panadero, M. Romero, J.-W. Strijbos // *Studies in Educational Evaluation*. – 2013. – Vol. 39. – № 4. – P. 195-203
20. Papinczak, T. An Analysis of Peer, Self, and Tutor Assessment in Problem-Based Learning Tutorials / T. Papinczak // *Medical Teacher*. – 2007. – Vol. 29. – № 5. – P. e122-e132
21. Prins, F.J. Feedback for General Practitioners in Training: Quality, Styles, and Preferences / F.J. Prins, D.M.A. Sluijsmans, P.A. Kirschner // *Advances in Health Sciences Education*. – 2006. – Vol. 11. – № 3. – P. 289-303

22. Sadler-Smith, E. Constructing and Maintaining an Effective Hypertext-Based Learning Environment Web-Based Learning and Cognitive Style / E. Sadler-Smith, C. Evans, M. Graff // Education + Training. – 2006. – Vol. 48. – № 2-3. – P. 143-155
23. Sambell, K. Assessment for Learning in Higher Education / K. Sambell, L. McDowell, C. Montgomery. – Routledge, 2012.
24. Sluijsmans, D.M.A. Peer Assessment in Problem Based Learning / D.M.A. Sluijsmans // Studies in Educational Evaluation. – 2001. – Vol. 27. – № 2. – P. 153-173
25. Struyven, K. Students' Perceptions About Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review / K. Struyven, F. Dochy, S. Janssens // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2005. – Vol. 30. – № 4. – P. 325-341
26. Topping, K. Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities / K. Topping // Review of Educational Research. – 1998. – Vol. 68. – № 3. – P. 249-276
27. Van Houtte, M. Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust / M. Van Houtte // The Journal of Educational Research. – 2006. – Vol. 99. – № 4. – P. 247-256

Педагогика

УДК 371.13:78:004

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант кафедры музыкальной педагогики
и исполнительства Галицына Ангелина Витальевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ

Аннотация. Рассматриваются особенности проектной деятельности будущих учителей музыки на основе применения электронного инструментария. Раскрывается содержание пять уровней применения информационных средств в процессе разработки и обоснования музыкально-исполнительских проектов. Характеризуются показатели, критерии и уровни готовности будущих учителей музыки к работе над авторскими проектами на основе использования средств электронной музыки.

Ключевые слова: будущие учителя музыки, проектная деятельность, электронный инструментарий, электронная музыка.

Annotation. The article examines the features of project activities of future music teachers based on the use of electronic instruments. The content of five levels of application of information tools in the process of development and justification of musical and performing projects is revealed. The indicators, criteria and levels of readiness of future music teachers to work on author's projects based on the use of electronic music tools are characterized.

Key words: future music teachers, project activities, electronic instruments, electronic music.

Введение. Эффективность профессиональной деятельности будущего учителя музыки связана с их готовностью активно внедрять в педагогическую практику новые методы и технологии работы. Как правило, современное исполнительское и методическое творчество связано с использованием средств информационно-коммуникативного обучения, включающего, в том числе, и цифровой электронный инструментарий. Он влияет на результативность обучения и формирование практико-ориентированной компетенции будущих специалистов в области музыкальной педагогики, их способность действовать в современной информационной среде. Владение фундаментальными приемами проектной деятельности на основе информационно-коммуникативных технологий способствует созданию условий для успешной профессиональной деятельности в новых социальных реалиях. Проектная деятельность будущих учителей музыки на основе применения электронного инструментария требует внедрение в содержание обучения элементов информационно-коммуникативных способов действий и предполагает переосмысление сущности исполнительского процесса. Так, создание и развитие электроакустической среды становится условием для выявления собственной творческой индивидуальности, ощущение себя не только исполнителем, а также композитором, звукорежиссером, а электронная аранжировка музыкального произведения с использованием цифрового аккомпанемента требует осмысления смыслового, фактурного, интонационного выполнения композиторской идеи. В этой связи сегодня актуальной задачей стало изучение состояния готовности будущих учителей к проектной деятельности на основе применения электромузыкального инструментария.

Изложение основного материала статьи. Основной задачей опытно-экспериментальной работы в Гуманитарно-педагогической академии и Экономико-гуманитарного колледжа ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте стало выявление и анализ уровня готовности обучающихся к проектной деятельности на основе применения электронного инструментария в соответствии со мотивационно-эмоциональным, когнитивно-познавательным и творческо-деятельностным компонентами. На констатирующем этапе исследования применялись анкеты, тесты, беседы, практические и творческие задания, комплекс психолого-педагогических диагностических методик. В процессе обучения студентов основам создания учебных проектов учитывались: направленность подготовки будущих специалистов, уровень их исполнительства, профессиональных качеств и готовности к использованию электромузыкального инструментария на занятиях по специальному циклу подготовки. Исходя из этого, все задания были разделены на несколько групп, каждая из которых включала методики, направленные на выявление творческо-деятельностных и музыкально-педагогических аспектов готовности.

Заданиями констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы были:

- выявление исходного состояния владения навыками и способами проектирования в процессе музицирования в классе специального инструмента, вокала, дирижирования, аранжировки;
- определение начального уровня готовности будущих учителей к использованию электронного инструментария в соответствии сформулированными компонентами;
- изучение причин трудностей, которые возникают в процессе выполнения учебных проектов с использованием электронных средств;
- анализ результатов констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования.

На основе контент-анализа научных трудов в области разработки и применения информационно-коммуникативных технологий были выделены пять уровней применения информационных средств:

- 1) анализ ранее усвоенной информации в сфере информационных технологий, освоение основных терминов и категорий;
- 2) осмысление новой научной и учебной информации, интерпретация специальной терминологии;
- 3) определение содержания и логики учебных заданий, связанных с созданием авторских проектов на основе применения электронных средств;
- 4) самостоятельное решение проектных задач, которые выходят за рамки учебного плана;
- 5) обобщение и систематизация выводов, касающихся усвоенных проектных заданий с использованием музыкально-электронных средств.

С целью определения степени выполнения и усвоения учебного материала на каждом из этапов опытно-экспериментальной работы результаты оценивались с помощью коэффициента K_y : $K_y = T_y/T_n$, где T_n – время выполнения задания профессионалом. При $K_y < 0,7$ – обучение на данном уровне продолжается, при $K_y > 0,7$ – происходит переход на следующий уровень освоения нового учебного материала [1]. Таким образом, одним из важных критериев определения готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности является время. Для будущих учителей музыки готовность к проектной деятельности с использованием электронных средств как компьютеризованного средства требует дополнительных критериев диагностики, которые основываются на составляющей музыкального искусства и учитывают ее эстетические и культурологические особенности.

На основе интеграции требований к студентам в процессе освоения профессиональных компетенций в области проектной деятельности на основе использования электронных музыкальных средств, с учетом критериев и показателей готовности будущего учителя музыки к практической работе, были условно выделены ее четыре уровня:

- *низкий*, предполагающий использование одного из электронных музыкальных средств в качестве метода учебной деятельности, направленного на обоснование содержания и разработки учебного проекта;
- *средний*, включающий владение навыками инструментовки и электроакустики в процессе создания и разработки авторского музыкально-исполнительского проекта;
- *достаточный*, отражающий возможность применения комплексного подхода, включающего аранжировку, элементы импровизации, использование различных стилей и жанров в процессе написания авторского музыкально-исполнительского проекта;
- *высокий*, включающий презентацию авторского музыкально-исполнительского или музыкально-театрализованного проекта с учетом личностных мотивационных, эмоциональных, интеллектуальных, операционных, волевых качеств будущего учителя музыки, необходимых для разрешения поставленной цели, способность создавать музыкально-исполнительский продукт с использованием электронных средств, позволяющий эффективно его применять в будущей профессиональной деятельности.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялось определение мотивации и познавательного интереса, эмоционально-ценностного отношения, определенности и творческо-деятельностной способности будущих учителей музыки к созданию учебных проектов на основе использования электронного музыкального инструментария. Диагностика начального уровня готовности будущих учителей музыки к созданию авторских проектов на основе использования электронных музыкальных средств осуществлялась с помощью проблемных вопросов, ответы на которых позволяли получить сведения о соответствующем уровне проектной компетенции на основе выше обозначенных компонентов, результатах выполнения творческих заданий.

Диагностика осуществлялась с помощью ранговой шкалы измерений путем установления связи между числовыми величинами и качественными результатами, позволяющими измерять соответствующие показатели. Такой подход позволил определить уровень готовности обучающихся к проектной деятельности с использованием электронных средств будущими учителями в соответствии с сформулированными критериями. Оценивание осуществлялось по пятибалльной системе, в которой 1 и 2 балла характеризовали низкий уровень цифровой музыкально-инструментальной компетентности в процессе применения электронного музыкального инструментария, 3 – средний, 4 – достаточный и 5 – высокий.

Результаты измерений мотивационной готовности к проектной деятельности на основе применения электронных средств обучения будущих учителей музыки определялись по следующим показателям: наличие позитивной мотивации к инновационной музыкально-исполнительской деятельности средствами электронных средств, уровень познавательных интересов формирования основных элементов проектной работы с использованием электронного инструментария как метода достижения художественно-эстетической цели, направленность к самосовершенствованию и самопознанию средствами электронной музыки.

В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено, что 70% студентов использовали в учебной и практической деятельности электронные музыкальные инструменты, при чем – 27% – регулярно. Это являлось свидетельством того, что обучающиеся владеют электронными музыкальными средствами в образовательном процессе. Практически половина испытуемых отметила свой значимый интерес к электронной музыке, а 89% отметили, что отсутствие электронно-музыкального инструментария обедняет современную музыку. Ответы свидетельствовали о знании обучающимися критериев анализа и самоанализа, позволяющих отметить наличие личностно творческих качеств, которые необходимы при создании учебных проектов с использованием электронных средств. С другой стороны, следует отметить противоречия в ответах респондентов между низким уровнем устойчивого интереса к профессиональному обучению с использованием электронных средств как способа достижения художественной цели (24%), возможностью самосовершенствоваться средствами электронной музыки (26%) и наличием позитивной мотивации к инновационной деятельности (89%). Анализ результатов анкетирования свидетельствовал, что низкий уровень музыкально-инструментальной компетентности будущих учителей музыки, недостаток знаний по методике проектной работы с применением электронной музыки в профессиональной работе становились стимулирующим фактором актуализации мотивационного критерия.

Исследование готовности в соответствии с эмоционально-ценностным критерием проводилось по следующим критериям: наличие эмоционально-эстетического опыта в сфере электронной музыки, способность к поиску средств художественной выразительности в процессе электронной интерпретации музыкальных произведений, развитие мультитембрального мышления при использовании средств электронной музыки. Отвечая на предложенные вопросы о наличии опыта, способности к поиску новых средств музыкальной выразительности, использования мультитембрального электронного инструментария, большинство обучающихся не смогли дать обстоятельные ответы, которые бы свидетельствовали о фундаментальности их знаний по проектной деятельности на основе электронных средств.

Для определения начального уровня овладения основами проектной деятельности с применением электронного музыкального инструментария для обучающихся по специальности «Педагогическое образование. Музыка» было предложено задания на определение их мультитембральных возможностей. Студенты выполнили инструментовку одного из

классических и народных произведений, включенных в программный репертуар, используя тембры различных инструментов. Выполнение данного задания стимулировало их фантазию и творческий поиск, позволило отойти от ранее сформированных исполнительских стереотипов, выйти за границы интерпретационных составляющих инструментальной деятельности, развивать элементы композиторского творчества. Задание было разделено на два этапа: на первом – студентам было предложено сделать виртуальную аранжировку выбранного произведения и теоретически обосновать избранную художественную концепцию, используя нотный клиф; на втором – реализовать ее на музыкальном инструменте с использованием электронного средства с показом нового варианта интерпретации.

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы с учетом когнитивно-познавательного и творческого-деятельностного компонентов являлось выявление степени понимания теоретической информации и освоения понятийного аппарата, связанного с проектной работой на основе использования электронного инструментария, формирование аналитических умений, наличие технологических способов действий и методических знаний в процессе проектной деятельности. Для выявления уровня сформированности теоретических основ, понятийного аппарата и терминологии для проектной работы с использованием электронного музыкального инструментария был выбран тест, который предполагал достаточно свободную форму ответов. Диагностика когнитивно-познавательного компонента выявляла уровни информативной эрудиции и возможности будущего учителя музыки размышлять и оперировать такими теоретическими понятиями, как секвенсинг, стереофония, тембральный анализ, контролеры, панорама, синтез звука, МІДІ-технология. В рамках выполнения данного тестового задания студенты демонстрировали не только знания, но и логику выполнения задания, овладение рядом понятий в соответствии с общим уровнем сформированности проектной деятельности на основе цифровых средств музыкально-инструментальной компетенции и информационной эрудированности.

Для выявления уровня методических знаний были выбраны задания, которые предполагали свободную форму художественно-творческого самовыражения в процессе исполнения музыкального произведения с использованием электронных средств. Форма музыкального произведения была выбрана с учетом исполнительских возможностей и методических умений как элементов профессиональной компетентности будущего учителя музыки. Владение приемами и методами, с помощью которых будущий учитель музыки квалифицировано может передать свой опыт ученикам (например, дидактический медиапроект с учетом новой музыкальной интерпретации), становилось гарантией эффективности и результативности педагогического процесса. Таким образом, наилучшей формой диагностики был выбран медийный музыкально-исполнительский проект, в котором студенты могли не только осуществить интерпретацию музыкального произведения, но и обосновать педагогическую целесообразность своих методических умений и художественно-творческих возможностей, выявить уровень владения проектными и цифровыми технологиями и практически проверить уровень владения методическими умениями и навыками в процессе профессиональной деятельности. Результаты презентации авторских проектов учитывали художественную выразительность, педагогическую направленность и технологичность представленных проектов. Во время работы над музыкально-исполнительскими проектами происходила модернизация стереотипов, акцентировалось внимание на творческую самореализацию личности. Отмечалось, что важным моментом являлось обогащение процесса художественного познания способами, которые давали возможность фиксировать и стимулировать оригинальные проявления личностных реакций и создавали необходимые условия для творческого самовыражения субъектов образовательного процесса (О.П. Рудницкая).

Отвечая на предлагаемые теоретические вопросы, которые требовали проектной компетентности с учетом применением электронного инструментария, большая часть студентов не дала положительных ответов, которые бы подтвердили фундаментальность их знаний, готовность к проектной деятельности на основе этого музыкального инструментария, осмысления особенностей процессов, которые ее сопровождают и раскрывают новые дидактические и художественные возможности этих инструментов. Поскольку именно эти качества способствуют саморазвитию и самопознанию личности будущих учителей музыки средствами электронного инструментария. В этой связи на низком уровне проявились технологические возможности (10,1%) и методическая готовность (3,4%) в процессе создания авторских музыкально-исполнительских проектов.

Для определения уровня готовности в соответствии с творческо-деятельностным компонентом владения основами создания авторских проектов на основе электронного инструментария были выделены следующие показатели: активность обучающихся в сфере художественно-эстетической трансформации окружающей действительности средствами электронных музыкальных инструментов; проявление способностей, самостоятельности при создании музыкально-исполнительских проектов электронными средствами.

Процесс создания и исполнения музыкального произведения на электронных музыкальных инструментах, по сути, не отличаются от его интерпретации акустическим инструментарием. Правила, которые необходимо учитывать в акустических ансамблях, отмечал А. Педжроло, предлагающий использовать МІДІ-секвенсинг, позволяющий упрощать запись и воспроизведение последовательности нот, сыгранных или запрограммированных композитором [2, С. 107]. Особенности методики работы с электронным инструментарием состоит в возможности исполнения музыкального материала в виде МІДІ-секвенции и осмысленности художественных результатов с целью дальнейшего их совершенствования. Таким образом, объединение технологических и методических знаний совместно с пониманием педагогического потенциала электронного инструментария позволяет будущим специалистам в сфере музыкально-педагогического образования эффективно реализовать свой профессиональный потенциал.

Анализ результатов выполнения творческих заданий подтвердил мнение о том, что большинство студентов не владеет в достаточной мере личностным потенциалом для проектной деятельности с использованием электронных средств: навыками самостоятельной работы по созданию электронной интерпретации музыкального произведения, методическими знаниями и умениями, способностью анализировать и осмысливать составляющие структуры авторского проекта с использованием электронной музыки, возможностью его создания. Такие проявления креативности, как оригинальность, активность в процессе трансформации музыкального материала с применением электронных средств, фантазия, которые свидетельствуют о высоком уровне деятельностного компонента, продемонстрировало лишь незначительное количество студентов. В абсолютном большинстве было выявлен низкий уровень всех показателей, соответственно критериям. Это позволило сделать вывод о необходимости формирования блока профессиональных качеств будущего учителя музыки, которые помогут ему в реализации условий применения электронного инструментария в проектной деятельности. Сформированность навыков, компетентность в использовании электронных средств представляют возможность будущим педагогам применять эти знания в нестандартных ситуациях, которые возникают в творческо-педагогическом процессе, совершенствовать и развивать аудиовизуальное художественное мышление.

Использование цифрового музыкального инструментария предполагает смену и трансформацию традиционных форм исполнительско-инструментальной деятельности будущего учителя музыки. Она предполагает другие важные качества в проектной работе, которая осуществляется методом творческого электронного проекта интерпретации. В этом процессе актуализируется критический анализ и самоанализ, который становится условием дальнейшего совершенствования

художественного содержания произведения и поиск адекватных методов и приемов его интерпретационного внедрения в электронном виде. Такой подход мотивирует будущего учителя музыки к внутреннему диалогу в границах музыкально-исполнительского проекта. Он реализуется в виде партитуры, фонограммы, звукорежиссерского сценария, мультимедийного музыкального электронного проекта или MIDI-файла.

Выводы. Таким образом, данные которые были получены в ходе опытно-экспериментальной работы с помощью наблюдений за учебно-воспитательным процессом, анкетирования, бесед со студентами и преподавателями, позволили сделать следующий вывод: формирование готовности студентов, обучающихся по специальности «Педагогическое образование. Музыкальное искусство» к проектной деятельности с помощью электронных музыкально-исполнительских средств в настоящее время является достаточно стихийным процессом. Техническое и технологическое развитие цифровых средств проектной деятельности опережает осмысление и применение инновационных технологий в образовательной сфере, для которой существуют определенные психологические преграды в применении электронного инструментария в связи со значительным уровнем сложности. Достаточно высокая мотивированность студентов в процессе проектной деятельности, позитивное эмоциональное отношение и осмысление значимой ценности такой деятельности соотносится с низкими показателями сформированности когнитивно-познавательной и творческо-деятельностной компонентов готовности будущих учителей музыки к применению электронного инструментария. Результаты проведенного исследования позволили говорить о том, что отношение большинства студентов к проектной деятельности на основе применения электронного музыкального инструментария в целом, позитивное: около 90% обучающихся считают, что они готовы к проектной деятельности на основе применения средств электронной музыки, однако в настоящее время не имеют соответствующих знаний, умений и навыков для эффективной деятельности на основе цифрового электронного музыкального инструментария. Также отмечалось, что способности, связанные с готовностью будущего учителя музыки к проектной деятельности на основе электронного инструментария, необходимо специально формировать. Изучение практического состояния организации профессиональной подготовки будущих учителей музыки подтвердило, что традиционные формы обучения не позволяют сформировать соответствующий уровень цифровой музыкально-исполнительской компетентности, который является условием использования дидактических возможностей электронного инструментария в образовательном процессе.

Литература:

1. Иванников, А.Д. Критерии готовности к использованию информационных технологий / А.Д. Иванников, А.И. Тихонов, В.Я. Цветков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – № 3. – С. 84-85
2. Pejrolo, A. Acoustic and MIDI Orchestration for Contemporary Composers / A. Pejrolo, R. DeRosa. – New York: Focal Press, 2007. – 484 p.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
студент 3 курса Уметбаев Аяз Раулевич
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье выполнен анализ теоретико-концептуальных ориентиров образования в интересах устойчивого развития. Установлено, что ученые и практики активно исследуют технологии устойчивого развития в системе общего и профессионального образования, выбирая в качестве интегрирующей платформы социальные, экономические и экологические концепции. Проанализирован опыт разработки технологий образования для устойчивого развития отечественных, зарубежных ученых; опыт работы школьных учителей; опыт работы преподавателей высших образовательных учреждений. Обоснована необходимость внедрения в методико-математическую подготовку будущих учителей начальных классов интегрированного образовательного модуля, в основу которого положены концептуальные положения: дидактическое содержание образования для устойчивого развития; дидактический принцип прочности знаний, который предполагает логическую последовательность учебного процесса; реализация межпредметных связей математики с другими учебными дисциплинами. К практической составляющей модуля предложены примеры текстовых задач, темы проектов социально-экономического и экологического содержания.

Ключевые слова: учителя начальных классов, устойчивое развитие, модернизация, методико-математическая подготовка, образование для устойчивого развития, интегративный модель.

Annotation. The article analyzes the theoretical and conceptual guidelines of education in the interests of sustainable development. It has been established that scientists and practitioners are actively exploring sustainable development technologies in the system of general and vocational education, choosing social, economic and environmental concepts as an integrating platform. The experience of developing educational technologies for the sustainable development of domestic and foreign scientists, the experience of school teachers, and the experience of teachers of higher educational institutions is analyzed. The necessity of introducing an integrated educational module into the methodological and mathematical training of future primary school teachers is substantiated, which is based on the following conceptual provisions: the didactic content of education for sustainable development; the didactic principle of the strength of knowledge, which presupposes a logical sequence of the educational process; the implementation of interdisciplinary links between mathematics and other academic disciplines. The practical component of the module includes examples of text problems and topics for projects with socio-economic and environmental content.

Key words: primary school teachers, sustainable development, modernization, methodological and mathematical training, education for sustainable development, integrative model.

Введение. Глобальные изменения, происходящие в современном мире, предполагают создание новых образов педагогической деятельности, прежде всего таких образовательных новшеств, которые связаны с эффективной

профессиональной подготовкой кадров для новой эпохи ориентированной на будущие поколения – специалистов инновационного типа с творческим, масштабным, ноосферным мышлением и развитыми компетенциями для устойчивого развития. Такой подход затрагивает и методико-математическую подготовку будущего учителя начальных классов, которая определяется не как узкоспециализированный образовательный процесс, а как консолидация социально-экономических и экологических знаний в содержательный контент методико-математической компетентности педагогов начального звена.

Проблематика относительно образовательных техник устойчивого развития почти сорок лет является одним из актуальных направлений в мировой образовательной парадигме и имеет общественный резонанс. В наиболее общем плане концептуальные ориентиры «устойчивого развития, как идеальной модели развития, при котором удовлетворение потребностей нынешних поколений осуществляется без ущерба для возможностей будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [6], создали осто́в для разработки многочисленных стратегий развития (выживания) человечества с разнообразными названиями: «образование для устойчивого развития», «сбалансированное образование», «образование для сложного мира», «гармоничное образование», «опережающее образование» и т.п.

Что касается определения научного феномена, то устойчивое развитие (англ. sustainable development) как гармоничное, жизнеустойчивое развитие наиболее точно, по мнению многих исследователей, дал А.Д. Урсул: «Устойчивое развитие – это управляемое системно-сбалансированное развитие, не разрушающее окружающую природную среду, а обеспечивающее выживание и безопасность человека и неограниченно долгое существование» [11, С. 15]. Как правило, представленные в отечественной и зарубежной литературе, пути формирования системы образования для устойчивого развития авторами связываются с экологизацией образовательного процесса на основе междисциплинарного подхода. Так, по известному мнению В.А. Садовниченко и Н.С. Касимова: «ОУР (образование устойчивого развития) в вузе предполагает переход от профессионального экологического, экономического... и др. вузовского образования к такой модели обучения, в основе которой должны лежать широкие междисциплинарные знания, базирующиеся на комплексном подходе» [10, С. 141].

Сегодня нет недостатка в исследованиях на обозначенную тему. Ученые активно и разнообразно исследуют технологии устойчивого развития в системе общего и профессионального образования, выбирая в качестве интегрирующей платформы социальные, экономические и экологические концепции. Однако, проблема реализации нового направления образования для устойчивого развития в контексте методико-математической подготовки педагогических кадров для начальной школы еще не получила своего окончательного решения.

Цель статьи заключается в том, чтобы обосновать эффективность и следствия модернизации содержательной составляющей методико-математической подготовки будущих учителей начальных классов с учетом концепции устойчивого развития.

Изложение основного материала статьи. Осуществленный в рамках указанной проблемы выборочный анализ научных и учебно-методических источников показал, что контекст устойчивого развития исследовали в различных аспектах Е.Н. Дзятковская, которая развенчала миф о том, что «устойчивое развитие и образование для устойчивого развития – иностранная, чуждая России идея» [2, С. 17]. Исследовательница пишет, что исторически идея целостного с природой гармоничного развития человеческого общества принадлежит именно ученым России 19-20 веков В.И. Вернадскому, В.В. Докучаеву, К.И. Циалковскому. Именно В.И. Вернадский выдвинул идею о превращении цивилизации в «новую планетарную геологическую силу», которая стихийно развиваясь «может привести к глобальным изменениям в биосфере и разрушить сами основы жизни человека, если общество не перейдет на новый этап своего развития, управляемый разумом» [2, С. 17-18]. Эта теория социоприродной гармонии [1, С. 257] по своей сути является концептуальным локомотивом нового направления образования для устойчивого развития через предметы естественно-научного цикла (химию, физику, биологию и др.) и формирование у подрастающего поколения качества предвосхищать последствия своих действий и поступков (для природы, общества, ноосферной экономики) с позиции выживания человечества [1, С. 258]. Перечисленные дисциплины (химия, физика, биология, экономика, безопасность жизнедеятельности) достаточно убедительно демонстрирует, насколько сложной является реализация образовательных технологий устойчивого развития на содержании отдельного предмета с использованием междисциплинарного подхода.

В.А. Иноземцев, В.Ю. Ивлев, Ю.В. Иноземцева [4] рассматривали информатизацию как фактор оптимизации информационного общества и обеспечение его устойчивого развития. Исследователи считают, что важность этой темы обусловлена отсутствием на кризисном этапе развития современной цивилизации новой идеологии информационного общества как фактора устойчивого развития. Идеология информационного общества, по мнению ученых, предусматривает модернизацию образования, создание механизмов и технологий интеллектуальной экономики, базирующихся на знаниях, на системе образования и направленных на обеспечение устойчивого развития современного социума. Авторы, рассматривая феномен «информатизации и развития информационно-коммуникационных технологий на формирование новой социальной реальности», возникающий в условиях глобализации, базируются на ноосферных измерениях и потребности реализации человеческого и социального факторов, которые направлены на выживание человека и общества в сложных процессах настоящего [4].

Проблема разработки технологий образования для устойчивого развития в гуманитарном научном дискурсе чрезвычайно актуальна и может быть условно распределена на следующие сферы: опыт работы зарубежных ученых; опыт работы школьных учителей; опыт работы преподавателей высших образовательных учреждений. В частности L.N. Kanandjebo преподаватель из университета Намибии [13] знакомит с результатами исследования по использованию потенциала математики будущими учителями в контексте образования устойчивого развития. Анкетирование показало, что большая часть будущих учителей осознают роль и место математических знаний в обеспечении образования в интересах устойчивого развития учащихся третьего класса. Однако, как отметили в своих комментариях студенты, основными сложностями при внедрении экологического образования в процесс обучения математики младших школьников являются недостаточное владение дидактическими технологиями, позволяющими интегрировать экологические и математические знания. Следовательно, профессиональная подготовка будущих учителей математики должна включать педагогические модули, которые учат студентов проводить уроки с элементами экологического образования.

Проблематике внедрения ключевых идей концепции устойчивого развития в учебные программы Польши посвящена статья Анны Мруз и ее коллег. [7]. Авторы конкретизировали типовые вопросы основных предметов школьного образования (польский язык, гуманитарные и социальные науки, иностранные языки, математика, естественные науки, ИТ и технологии, предметы художественно-эстетического цикла), которые представлены в учебных программах с целью поддержки образовательной инициативы в контексте стратегии устойчивого развития. Результаты экспериментальных опросов учителей средних школ убедительно показали, что они, хоть и стараются включать «темы, связанные с устойчивым развитием, в свои учебные программы», но «не имеют необходимой подготовки для реализации инициативы по включению ключевых концепций устойчивого развития в учебный процесс» [7, С. 198].

Опыт Республики Беларусь изучали С.Н. Анкуда, Т.Г. Булыгина, Н.Т. Ковалева, С.П. Кундас и др. Ученые отмечают, что в Беларуси внедрение элементов образования для устойчивого развития проходит на всех уровнях образования, что

нормативно отражено в «Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года» [8]. Педагогические новации устойчивого развития активно интегрируются в образовательную систему на дошкольном, общеобразовательном, профессионально-техническом, средне-специальном уровнях, а также на уровне высшего и дополнительного образования. Разрабатываются и издаются учебные пособия по образованию в интересах устойчивого развития, в которых принципы устойчивого развития включены в программы базовой подготовки и переподготовки преподавателей. Также много издаются разнообразных визуальных моделей-комплектов образовательных материалов по устойчивому развитию (Т.Н. Ковалева, С.П. Кундас, С.Н. Анкуда, Т.Г. Булыгина) [9], позволяющих акцентировать внимание на определенных интересных образах и формировать аналитические и творческие компетенции в этой сфере.

Опыт организации образовательного процесса в высших учебных заведениях на идеях устойчивого развития широко распространен в различных регионах Российской Федерации [12]. В частности, в Томской области в целях устойчивого развития реализуется на всех уровнях образования стратегия развития непрерывного экологического образования и просвещения населения. В Югорском государственном университете открыт Центр превосходства с углубленным изучением реальных экологических проблем Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. В высших учебных заведениях страны обучающимися и учеными ведется разработка социальных проектов повышения эффективности экологического образования и экологической культуры на различные темы, а именно: «Благополучие сельских территорий», «Здоровое питание», «Социокультурная безопасность и устойчивое развитие региона», «Гуманитарные технологии обеспечения национальной безопасности в поликультурном макрорегионе», «Социальное программирование когерентной среды будущего» и др. Образование для устойчивого развития в вузах страны направлено на формирование компетентности студентов, что достигается решением ключевых задач в интересах устойчивого развития на различных уровнях системы профессионального образования. При этом сохраняются традиционные направления в изучении основных предметов первых курсов, но в то же время открывается возможность для междисциплинарного изучения и анализа материала [12].

Актуальным для нашего исследования является монография «Идеи устойчивого развития в школе», в которой презентован «отечественный и зарубежный опыт адаптации идей устойчивого развития к предметным областям общего образования» [3]. Авторский коллектив видит образование для устойчивого развития как процесс обучения принятию решений, необходимых для обеспечения долгосрочного будущего, как развитие мышления, ориентированного на устойчивое будущее и соответствующие смысловые ценности и приоритеты. Монография является инновационным комплексным средством, которое поможет научить педагогов обеспечивать процесс перехода школьного образования на основе технологий опережающего образования для устойчивого развития, внедрять идеи и принципы устойчивого развития, технологии опережающего образования в учебную деятельность.

Потенциал внеклассной деятельности в формировании экологической культуры и грамотности учащихся общеобразовательных школ в интересах устойчивого развития раскрыт в публикации ученых Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева [5]. Исследователи уделили большое внимание организации внеклассных мероприятий экологического направления в школе, что, по их мнению, помогает существенно дополнить экологическую составляющую предметной деятельности на уроках. Авторы исходят из того, что достичь высокого уровня экологической образованности у подрастающего поколения возможно через «1) развитие эстетического чувства, умение видеть красоту природы; 2) грамотное обучение знанию законов окружающего мира и тех экологических рисков, которые встречаются; 3) приобретение учениками знаний и навыков безопасной жизнедеятельности человека» [5, С. 222].

Однако формирование устойчивого развития будущих учителей начальных классов средствами математического материала не было предметом специального исследования. Поэтому в методико-математическом образовании практическая реализация технологии устойчивого развития направлена на системный результат двух уровней. Первый уровень – это овладение будущими учителями начальных классов компетенциями устойчивого развития через модернизацию содержательного контента методико-математических дисциплин, и второй (высший) уровень – развитие методической потребности у педагогов систематически реализовывать идеи устойчивого развития в обучении математике младших школьников.

Прогнозируемый результат можно получить ориентируясь на следующие концептуальные положения: дидактическое содержание образования для устойчивого развития (знания: математические, краеведческие, экономические, математические навыки и умения, коммуникативные умения); дидактический принцип прочности знаний, который предполагает логическую последовательность учебного процесса (практическая составляющая по математике в среднем звене школы базируется на знаниях, умениях и навыках образования для устойчивого развития, приобретенных учащимися в начальных классах); реализация межпредметных связей математики с другими учебными дисциплинами.

Повышение качества методико-математической подготовки является неотъемлемой составной частью профессионального образования будущих учителей. В частности, вклад методико-математических дисциплин в образование устойчивого развития для будущих учителей начальных классов проявляется в том, чтобы показать, например, как научить младших школьников решать текстовые задачи, содержание которых включает знания о строении и функциях организма человека, нормах и правилах здорового образа жизни, ценностные ориентации на сохранение растительного и животного мира, экономии полезных ископаемых, бережное отношение к природе, стремления жить в мире и т.п.; сформировать у детей умения строить простейшие сравнительные таблицы, графики, диаграммы; заложить азы применения математической статистики для правильной жизнедеятельности.

Образование для устойчивого развития включает ряд педагогических методик, способствующих активному обучению и развитию умственной деятельности студентов. В поисках решения этой проблемы мы предлагаем в курсе «Методики преподавания математики в начальной школе» ввести интегрированный модуль, который поможет понять сложное и многоаспектное содержание концепции устойчивого развития. На занятиях студенты знакомятся с теоретическими аспектами устойчивого развития, опытом внедрения и практическим применением его преподавателями и учителями начальной школы. Одним из направлений практической составляющей модуля является подбор и самостоятельная разработка задач, заданий, упражнений, проектов, фрагментов уроков по математике экологического, экономического и социального содержания, способствующих углублению и расширению школьного курса элементарной математики. Студенты осваивают методы ознакомления учащихся с задачами, основными способами решения, приводят примеры практического применения. Например, при изучении темы: «Обучение решению текстовых задач» студентами была подобрана система задач экологического содержания для учащихся начальных классов.

1. За 2022 год в атмосферу человечество выбросило около 37 миллиардов тонн углекислого газа. Для земной цивилизации это опасно, так как углекислый газ имеет свойство удерживать тепло, которое излучает наша планета. Парниковый эффект может привести к потеплению и таянию ледников, наводнениям, климатическим катастрофам. Посчитайте сколько тонн газа попадает в атмосферу за один день? За одну секунду?

2. В апреле 2025 года в мире было выпущено 70 миллионов новых автомобилей. Ежедневно автомобиль выбрасывает в атмосферу почти 9 кг углекислого газа. Сколько килограммов углекислого газа выбросят в воздух автомобили во всем мире за один день? За один год?

3. Растительный покров природных зон Земли в течении года поглощает из атмосферы около 550 миллиардов тонн углекислого газа и возвращает около 400 миллиардов тонн кислорода. Сравните результаты предыдущей задачи и ответьте на вопрос: удастся ли компенсировать выбросы газа автомобилями выработкой кислорода растительностью земного шара?

4. Посадка из 400 молодых тополей на каждом листе за лето задерживает 340 кг пыли, а посадка вяза – в 6 раз больше. Сколько пыли задерживает посадка вяза из 400 деревьев? Сколько пыли удерживает одно дерево вяза? А тополя?

5. 220 кг макулатуры сохраняют от срубки одно дерево. Сколько деревьев сохранит тонна макулатуры?

Самостоятельная разработка и составление подобных задач помогает будущим учителям осознать, что функция, заданная аналитической формулой, может выражать зависимости между реальными величинами в самых разнообразных жизненных ситуациях и экономических процессах. Также во время работы над задачами студенты получают опыт методико-математической, экологической, экономической ориентированности, рефлексивно-оценочной и практической деятельности, который тесно связан жизнедеятельностью и направлен на дальнейшее изучение и перспективу решения проблем, затрагиваемых в содержании задач.

Еще одной формой активизации деятельности студентов в этом направлении является проектная деятельность. Среди презентованных проектов можно выделить темы: «Мы и экомир Крыма вокруг нас: математическая составляющая», «Математический Эверест», «Математическая направленность и содержание образования устойчивого развития», «Школа опережающего образования устойчивого развития» и др. Проекты в целом освещают региональный материал, дают студентам возможность обменяться опытом и имеют важное значение для обеспечения успеха образования для устойчивого развития. Также студенты привлекаются к оформлению выставок по научно-методическому обеспечению и собственных материалов по внедрению образования для устойчивого развития в учебно-воспитательном процессе начальной школы, к написанию статей в сборниках конференций.

Выводы. Анализ научного фонда доказал приоритетность и актуальность проблематики использования потенциала методико-математической подготовки будущих учителей начальных классов в контексте образования для устойчивого развития. Установлено, что практическая реализация образовательных технологий устойчивого развития ориентирована на системный результат, который заключается в учете дидактических, методических принципов формирования математических понятий, содержания, структуры, функций в контексте профессиональной подготовки студентов. Взаимодействие этих принципов направлено на формирование у будущих учителей начальной школы профессиональной компетентности в процессе методико-математической подготовки и практическую реализацию в контексте устойчивого развития.

Литература:

1. Глузман, Н.А. Ноосферное образование личности: вызовы времени / Н.А. Глузман // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции. – Брянск, 2022. – С. 257-261
2. Дзятковская, Е.Н. Новое направление образовательной деятельности – образование устойчивого развития / Е.Н. Дзятковская // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 11. – С. 16-22
3. Идеи устойчивого развития в школе. Отечественный и зарубежный опыт адаптации идей устойчивого развития к предметным областям общего образования: монография / под ред. А.Н. Захлебного, Е.Н. Дзятковской. – Москва: Центр «Образование и экология», 2017. – 170 с.
4. Иноземцев, В.А. Влияние информатизации и развития информационно-коммуникационных технологий на формирование новой социальной реальности / В.А. Иноземцев, В.Ю. Ивлев, Ю.В. Иноземцева // Гуманитарный вестник. – 2020. – № 4(84). – С. 1-14
5. Король, В.В. Современные аспекты организации внеклассной работы по проблемам экологического образования у учащихся средней образовательной школы / В.В. Король, В.А. Пашкова, Н.А. Даньшина, И.С. Ольхов // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – № 3. – С. 219-223
6. Макаров, И. Устойчивое развитие: Sci_pub | Лекторий / И. Макаров. – URL: https://vk.com/wall-76955355_636 (дата обращения: 10.07.2025)
7. Мруз, А. Устойчивое развитие в учебных программах средних школ / А. Мруз, И. Оцеткевич, Л. Томчик, К. Валотек-Щчаньска, Д. Ротт // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 182-204
8. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года // Экономический бюллетень НИЭИ Министерства экономики Республики Беларусь. – 2015. – № 4. – С. 4-99
9. Образование в интересах устойчивого развития: информационно-аналитический обзор / Т.Н. Ковалева [и др.]. – Минск: МГЭУ имени А.Д. Сахарова, 2007. – 103 с.
10. Поляруш, А.А. Образование для устойчивого развития с позиций диалектического метода познания / А.А. Поляруш // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 1-1(100). – С. 141-143
11. Урсул, А.Д. Перспективы образования: информационно-экологическая ориентация в интересах устойчивого развития / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // Педагогика и просвещение. – 2011. – № 4. – С. 14-25
12. Устойчивое развитие: приоритеты в области образования (опыт регионов России) / под ред. В.М. Захарова, А.В. Семенова, И.А. Соколова. – Москва: Московский университет им. С.Ю. Витте; Центр устойчивого развития и здоровья среды ИБР РАН, 2022. – 248 с.
13. Kanandjebo, L.N. Mathematics as a driver for sustainable development: Pre-service teachers' perspectives on awareness, challenges, and implications for teacher training / L.N. Kanandjebo // Interdisciplinary Journal of Education Research. – 2024. – № 6. – Р. 1-17

УДК 37.013

ассистент кафедры здоровья и реабилитации Горбунова Валерия Романовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрывается сущность здоровьесберегающей компетентности студентов вуза как интегративного личностного образования. Представлены и теоретически обоснованы основные критерии её оценки, включающие когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты. Описаны уровни развития данной компетентности и условия, способствующие её формированию в образовательной среде. Сделаны выводы о необходимости системного педагогического подхода к развитию здоровьесберегающей компетентности как важного результата высшего образования.

Ключевые слова: здоровьесбережение, компетентность, критерии, студенты, высшее образование.

Annotation. The article reveals the essence of the health-saving competence of university students as an integrative personal education. The main criteria for its assessment, including cognitive, activity-based, motivational-value and reflexive components, are presented and theoretically substantiated. The levels of development of this competence and the conditions conducive to its formation in the educational environment are described. Conclusions are drawn about the need for a systematic pedagogical approach to the development of health-saving competence as an important result of higher education.

Key words: health care, competence, criteria, students, higher education.

Введение. В условиях современной образовательной среды, характеризующейся высокой динамичностью, ростом информационных и психологических нагрузок на обучающихся, проблема сохранения и укрепления здоровья студентов приобретает особую значимость. Возрастание требований к профессиональной подготовке специалистов, сочетание интеллектуального и эмоционального напряжения, снижение физической активности, а также наличие стрессогенных факторов в процессе обучения в вузе создают объективную необходимость формирования у студентов устойчивых поведенческих стратегий, направленных на заботу о собственном здоровье. В этой связи актуализируется необходимость целенаправленного развития здоровьесберегающей компетентности как важного компонента профессиональной и личностной подготовки будущего специалиста.

Переход к компетентностной модели образования требует от вузов не только освоения знаний, но и формирования у студентов способности применять их в контексте реальных жизненных ситуаций, включая те, что касаются поддержания физического, психического и социального благополучия. Здоровьесберегающая компетентность становится тем интегративным качеством, которое обеспечивает не только выживаемость в условиях интенсивной образовательной среды, но и долгосрочную эффективность профессиональной деятельности. В условиях роста числа хронических заболеваний среди молодежи, увеличения числа студентов с признаками психоэмоционального выгорания и ухудшения показателей физического здоровья, задача формирования данной компетентности приобретает приоритетный характер.

В научной литературе наблюдается устойчивый интерес к вопросам здоровьесбережения в образовании, однако степень теоретической разработанности самой категории «здоровьесберегающая компетентность» остаётся недостаточной. Термин употребляется в ряде работ (И.П. Васильева, Т.Н. Петрова, А.В. Корниенко и др.) как интегральное понятие, но в большинстве случаев отсутствует единая трактовка его содержания, структуры и механизмов формирования. В исследованиях подчеркивается междисциплинарный характер данного феномена, сочетающего в себе педагогические, психологические, физиологические и социокультурные аспекты, однако систематизация этих подходов до настоящего времени остаётся фрагментарной. Кроме того, научные публикации, касающиеся критериев и уровней развития здоровьесберегающей компетентности студентов, носят в основном прикладной характер и не всегда опираются на целостную теоретическую базу.

Таким образом, возникает необходимость углублённого анализа и обобщения существующих научных подходов к определению сущности, структуры, критериев и уровней здоровьесберегающей компетентности студентов. Такой анализ позволяет не только конкретизировать методологические ориентиры в изучении данной компетентности, но и заложить основу для последующей разработки эффективных педагогических стратегий, направленных на её формирование в условиях высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов вуза приобретает особую значимость в современных условиях, когда уровень здоровья молодежи нередко оказывается под угрозой из-за высоких учебных и информационных нагрузок, недостаточного уровня двигательной активности и дефицита культуры здоровья. Осмысление феномена здоровьесберегающей компетентности требует, прежде всего, обращения к его сущностной характеристике, структурным компонентам и роли в системе высшего образования.

Актуальность теоретического осмысления понятия «здоровьесберегающая компетентность» определяется не только общим вектором на гуманизацию образования, но и необходимостью подготовки будущих специалистов, обладающих устойчивыми личностными ресурсами для сохранения и укрепления собственного здоровья в профессиональной деятельности. По мнению И.П. Васильевой, здоровьесберегающая компетентность представляет собой интегративное качество личности, сочетающее знаниевый, деятельностный и ценностный компоненты, обеспечивающее осознанный выбор и реализацию стратегий здорового образа жизни [2, С. 47].

В педагогической науке данное понятие трактуется с разных позиций, что обусловлено междисциплинарным характером явления. Э.Ф. Зеер рассматривает компетентность как сложное образование, включающее не только знание и умение, но и личностную включенность, рефлексивную готовность действовать в соответствии с нормами профессиональной этики и требованиями сохранения здоровья [3, С. 109]. Такой подход позволяет говорить о здоровьесберегающей компетентности как о проявлении профессионализма, сформированного в условиях образовательной среды, ориентированной на устойчивое развитие личности.

Компетентностный подход, по утверждению Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко, является одной из ключевых методологических основ современного образования, акцентирующей внимание на способности выпускника применять знания в жизненных и профессиональных ситуациях [5, С. 42]. В этом контексте здоровьесберегающая компетентность

может быть определена как способность студента осознанно регулировать свое поведение в сфере сохранения и укрепления здоровья, что является необходимым условием профессиональной и личностной состоятельности.

Анализ научных подходов позволяет выделить основные компоненты здоровьесберегающей компетентности: когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный. Когнитивный компонент включает представления о здоровье, знание факторов риска, основ профилактики заболеваний и принципов здорового образа жизни. По словам И.П. Васильевой, без осознания причинно-следственных связей между образом жизни и состоянием здоровья невозможно сформировать устойчивую мотивацию к его сохранению [2, С. 49].

Деятельностный компонент выражается в способности применять полученные знания на практике: планировать режим дня, рацион питания, организовывать физическую активность, контролировать психоэмоциональное состояние. Это подкрепляется навыками саморегуляции, стрессоустойчивости и адаптивности, которые, как подчеркивает В.П. Беспалько, формируются не столько через усвоение информации, сколько через активную деятельность и участие в специально организованных образовательных ситуациях [1, С. 154].

Мотивационно-ценностный компонент связан с внутренней установкой личности на сохранение и укрепление здоровья, наличием устойчивых мотивов и позитивных жизненных ориентаций. По мнению А.В. Хуторского, именно ценностное отношение к здоровью является ключевым элементом, определяющим глубину и прочность сформированной компетентности [6, С. 61]. Это отношение формируется в процессе включения студентов в деятельность, предполагающую осознание здоровья как важнейшего ресурса личного и профессионального развития.

В дополнение к вышеуказанным компонентам, представляется необходимым включить в структуру здоровьесберегающей компетентности также рефлексивный компонент, отражающий способность студента к самооценке своего отношения к здоровью, анализу собственных поведенческих стратегий и корректировке образа жизни. Как справедливо отмечает И.А. Колесникова, именно рефлексия обеспечивает переход от внешней мотивации к внутренней, от формального выполнения рекомендаций к осознанному выбору поведения [4, С. 21].

Обобщая представленные подходы, можно сделать вывод, что здоровьесберегающая компетентность представляет собой интегративное личностное качество, сочетающее знаниевые, поведенческие, ценностные и рефлексивные аспекты. Она не сводится к сумме знаний о здоровье или механическому следованию нормам, а проявляется в устойчивой установке на здоровый образ жизни, в способности адаптироваться к условиям учебной и будущей профессиональной деятельности без ущерба для физического и психического состояния.

В теоретическом плане целесообразно рассматривать здоровьесберегающую компетентность как системное образование, включающее не только когнитивные элементы, но и личностные смыслы, формируемые в процессе социализации и профессионализации студента. Важнейшей особенностью данной компетентности является ее трансдисциплинарность: она формируется не только в рамках учебных дисциплин, связанных с медициной или физическим воспитанием, но и в процессе освоения всех направлений подготовки, включая гуманитарные и технические науки.

Таким образом, в контексте высшего образования здоровьесберегающая компетентность может рассматриваться как метапредметная и метапрофессиональная характеристика, необходимая для формирования целостной, жизнеспособной, социальной и профессиональной личности. Ее развитие требует системного подхода, включающего не только образовательные технологии, но и создание благоприятной развивающей среды, способствующей принятию студентами ответственности за свое здоровье как неотъемлемой части жизненного успеха.

Определение критериев оценки уровня развития здоровьесберегающей компетентности студентов представляет собой важнейшую задачу педагогической диагностики в системе высшего образования. Без четкой системы критериев невозможно организовать эффективное управление образовательным процессом, направленным на формирование у студентов устойчивых установок на сохранение и укрепление здоровья. Критерии позволяют объективно зафиксировать степень сформированности необходимых знаний, умений, мотиваций и личностных качеств, а также определить динамику развития компетентности в процессе обучения.

В педагогической литературе представлены различные подходы к формулировке критериев оценки компетенций. По мнению И.А. Колесниковой, критерии должны быть соотнесены со структурой самой компетентности, отражать ее многокомпонентный характер и учитывать как внешние поведенческие проявления, так и внутренние психолого-педагогические характеристики [4, С. 20]. В этом контексте целесообразно выделить несколько взаимосвязанных критериев: когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивный.

Когнитивный критерий отражает объем, глубину и осознанность усвоенных знаний, связанных с вопросами сохранения здоровья, профилактики заболеваний, гигиены, организации режима труда и отдыха, основ психофизиологии и других аспектов здоровьесберегающей деятельности. По словам В.П. Беспалько, знание как компонент компетентности не является самоцелью, но служит основой для принятия обоснованных решений и построения целенаправленного поведения в различных жизненных ситуациях [1, С. 203]. Таким образом, при оценке когнитивного уровня важно учитывать не только наличие знаний, но и их применимость, структурированность и взаимосвязанность.

Операционально-деятельностный критерий позволяет судить о степени сформированности у студента практических умений и навыков, необходимых для реализации здорового образа жизни. Это включает умение организовать личное пространство с учетом санитарно-гигиенических требований, осуществлять контроль за уровнем физической активности, использовать техники стресс-менеджмента и саморегуляции. В исследованиях Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко подчеркивается, что деятельностный аспект любой компетенции раскрывается через способность субъекта действовать самостоятельно, осознанно и в соответствии с ценностными ориентирами [5, С. 96]. Следовательно, практическое применение знаний служит критически важным показателем уровня развития компетентности.

Мотивационно-ценностный критерий связан с внутренними убеждениями, установками, приоритетами и мотивацией студента к ведению здорового образа жизни. По мнению А.В. Хуторского, ключевой задачей образования становится формирование у обучающихся устойчивых ценностных ориентаций, в рамках которых здоровье воспринимается как важнейшая жизненная ценность, требующая сознательной заботы и ответственности [6, С. 59]. Именно на этом уровне происходит интеграция знаний и умений в устойчивую личностную позицию. Отсутствие внутренней мотивации сводит на нет любые внешние усилия по формированию здоровьесберегающей компетентности, даже при наличии у студента необходимых знаний.

Рефлексивный критерий отражает способность обучающегося к самоанализу, критическому осмыслению своих поведенческих стратегий в отношении здоровья, а также готовность корректировать привычки и модели поведения. Как отмечает И.П. Васильева, только при наличии рефлексии возможен переход от формального соблюдения предписаний к глубоко личностному отношению к вопросам здоровья [2, С. 50]. Рефлексивность позволяет студенту осознавать не только последствия своих поступков, но и влияние образа жизни на профессиональную деятельность, психоэмоциональное состояние и социальную реализацию.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что использование комплексной системы критериев оценки здоровьесберегающей компетентности позволяет не только зафиксировать текущий уровень сформированности этого качества у студентов, но и определить направления педагогического воздействия, направленного на его развитие. Критерии должны быть четкими, операционализированными, соответствующими возрастным и профессиональным особенностям студентов, а также реалистичными с точки зрения их диагностики в условиях реального образовательного процесса.

При этом важно учитывать, что сами по себе критерии не могут быть универсальными для всех образовательных программ и направлений подготовки. Их содержание и акценты могут варьироваться в зависимости от специфики профессии, социального контекста, индивидуальных особенностей обучающихся. Однако базовая структура критериев, опирающаяся на когнитивный, деятельностный, мотивационный и рефлексивный компоненты, может служить основой для построения дифференцированных моделей оценки.

Особую значимость приобретает вопрос выбора диагностических инструментов и методов. Согласно мнению Э.Ф. Зеера, диагностика в образовании должна носить не репрессивный, а развивающий характер, способствовать самопознанию и личностному росту студента [3, С. 168]. Это означает, что предпочтение следует отдавать методам, обеспечивающим включенность обучающегося в процесс оценки: анкетированию с элементами самооценки, рефлексивным эссе, наблюдению в динамике, групповым обсуждениям, кейс-анализу. Такой подход способствует не только получению достоверной информации, но и формированию у студента навыков самонаблюдения, самоконтроля и критического мышления.

Вместе с тем необходимо учитывать определенные ограничения, связанные с субъективностью интерпретации результатов, возможностью социальной желательности в ответах и зависимостью уровня развития компетентности от внешних условий – среды, культурных норм, образа жизни семьи и т. д. Это требует гибкости в применении критериев, возможности их адаптации и постоянной верификации на практике.

Таким образом, критерии оценки здоровьесберегающей компетентности студентов должны рассматриваться как инструмент педагогического сопровождения развития личности. Они выполняют не только диагностическую, но и прогностическую, корректирующую и мотивационную функцию. Важно, чтобы они не сводились к формальной отчетности, а способствовали осознанию студентом значимости здоровья как ресурса профессиональной и личной эффективности.

Оценка уровней развития здоровьесберегающей компетентности студентов вуза предполагает наличие четко сформулированной типологии, позволяющей дифференцировать степень сформированности соответствующих знаний, умений, мотиваций и личностных установок. Наличие такой градации позволяет не только отслеживать динамику развития компетентности в образовательном процессе, но и формулировать целевые педагогические задачи для различных групп обучающихся.

По мнению И.А. Колесниковой, уровневый подход в оценке компетентностей позволяет связать результат образования с реальными показателями профессиональной и личностной подготовки, а также выявить проблемные зоны в образовательной среде [4, С. 22]. Исходя из структуры здоровьесберегающей компетентности, представленной в предыдущих главах, целесообразно выделить три основных уровня её развития: низкий, средний и высокий. Каждый из этих уровней имеет свои качественные характеристики, проявляющиеся в познавательной, поведенческой, ценностной и рефлексивной сферах.

Низкий уровень развития здоровьесберегающей компетентности характеризуется фрагментарным и поверхностным знанием основ здорового образа жизни, отсутствием устойчивой мотивации к соблюдению принципов здоровья, пассивным или формальным отношением к мероприятиям по сохранению здоровья. По словам И.П. Васильевой, студенты на этом этапе зачастую воспринимают вопросы здоровья как внешние требования, не осознавая их значимости для личной и профессиональной самореализации [2, С. 47]. Такое состояние может быть обусловлено как недостаточной педагогической поддержкой, так и влиянием социальной среды, в которой забота о здоровье не является приоритетом.

Средний уровень предполагает наличие у студентов базовых знаний о факторах, влияющих на здоровье, выборочно сформированные навыки здоровьесберегающего поведения, а также осознанный, но еще нестабильный интерес к теме. По мнению Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко, на этом этапе у студентов формируется внутренняя установка на изменение своего образа жизни, однако поведенческие модели еще могут носить ситуативный и непоследовательный характер [5, С. 127]. Это уровень перехода от внешней мотивации к внутренней, когда студент начинает осознавать взаимосвязь между своими действиями и состоянием здоровья, но еще не всегда способен поддерживать устойчивые привычки.

Высокий уровень развития здоровьесберегающей компетентности отличается целостным и системным восприятием здоровья как ценности, устойчивыми когнитивными знаниями, сформированными поведенческими стратегиями и выраженной внутренней мотивацией к сохранению и укреплению здоровья. Как отмечает А.В. Хугорской, на этом уровне компетентность становится частью личностной идентичности, пронизывая все сферы жизнедеятельности субъекта [6, С. 63]. Такие студенты демонстрируют активную позицию, участвуют в оздоровительных проектах, осознанно планируют свой режим дня, рацион питания, формы физической активности, умеют регулировать психоэмоциональное состояние и способны к критической оценке своих привычек и поведения.

Следует подчеркнуть, что движение от одного уровня к другому не происходит автоматически. Оно требует создания определенных педагогических условий, среди которых особое значение имеют: включенность студентов в деятельность, связанную с саморазвитием и самообразованием; наличие рефлексивных практик в образовательной среде; поддержка со стороны преподавателей и тьюторов; междисциплинарность подходов к формированию компетентности. По мнению Э.Ф. Зеера, развитие любой профессиональной компетентности, в том числе здоровьесберегающей, возможно только в условиях образовательной среды, стимулирующей субъектную позицию обучающегося и поддерживающей его личностный рост [3, С. 204].

Кроме того, важным фактором является создание среды, способствующей неформальному обучению, где вопросы здоровья интегрируются в различные аспекты вузовской жизни: от учебных курсов до внеучебных мероприятий. В.П. Беспалько подчеркивает, что формирование компетентности невозможно без комплексного подхода, объединяющего традиционные и инновационные педагогические технологии, ориентированные на активное участие студента в образовательном процессе [1, С. 217].

Таким образом, выделение уровней развития здоровьесберегающей компетентности студентов позволяет структурировать педагогическую работу, направленную на её формирование, и выстраивать индивидуальные траектории сопровождения обучающихся. Эта модель уровней должна рассматриваться не как фиксированная шкала, а как динамическая система, учитывающая личностные особенности студентов, специфику их образовательной программы и контекст социальной среды.

Необходимо учитывать, что развитие компетентности происходит в условиях взаимодействия множества факторов, среди которых решающими являются личностная активность студента и наличие педагогической поддержки, способной направить его усилия в конструктивное русло. Уровни здоровьесберегающей компетентности не являются изолированными состояниями, они отражают процесс становления личности, её способности к осознанному принятию ответственности за

свое здоровье и здоровье окружающих. Следовательно, педагогическая задача заключается не в том, чтобы "перевести" студента на следующий уровень, а в том, чтобы создать условия для его самостоятельного продвижения, развития внутренней мотивации и устойчивой личностной установки на здоровье как ценность.

Выводы. Рассмотрение сущности, критериев и уровней развития здоровьесберегающей компетентности студентов позволяет утверждать, что данное понятие выступает как интегративное личностное образование, включающее когнитивные, поведенческие, мотивационно-ценностные и рефлексивные компоненты. Оно формируется на стыке различных научных подходов и охватывает не только знания и умения, но и систему личностных установок, необходимых для ведения здорового образа жизни и сохранения профессиональной работоспособности в долгосрочной перспективе.

В процессе теоретического анализа установлено, что здоровьесберегающая компетентность не может рассматриваться как изолированная педагогическая цель – она встроена в общую структуру профессионального становления студента и связана с формированием его ответственности за здоровье как личное, так и общественное. Систематизация научных источников позволила выделить четыре ключевых критерия оценки данной компетентности: когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивный. Каждый из них отражает определенный аспект формирования компетентности и может быть использован как основа для диагностической и коррекционной работы в образовательной среде.

Обоснование уровневой структуры здоровьесберегающей компетентности дало возможность предложить модель, включающую три взаимосвязанных уровня – низкий, средний и высокий. Каждый из этих уровней отражает степень интеграции знаний, установок и поведения, а также готовность студента к самостоятельному и осознанному управлению собственным здоровьем. Продвижение от низкого уровня к высокому требует не только информационного насыщения, но и создания развивающей образовательной среды, ориентированной на активное участие студента, формирование рефлексии и личностную мотивацию.

Выводы, сделанные в ходе исследования, подтверждают необходимость комплексного подхода к формированию здоровьесберегающей компетентности студентов вуза, в рамках которого должны быть учтены как индивидуальные особенности обучающихся, так и специфика образовательного процесса. Развитие данной компетентности возможно только при условии целенаправленного педагогического сопровождения, опирающегося на системную диагностику и адаптацию форм и методов работы к потребностям и уровню развития студентов.

Таким образом, здоровьесберегающая компетентность должна рассматриваться как важнейший результат профессионального образования, имеющий не только педагогическое, но и социальное значение. Теоретическое осмысление её критериев и уровней закладывает основу для дальнейших прикладных исследований, направленных на разработку эффективных образовательных стратегий, способствующих формированию у будущих специалистов устойчивой позиции, основанной на ценности здоровья и готовности к его сохранению в условиях быстро меняющегося мира.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогические технологии / В.П. Беспалько. – М.: Логос, 2020. – 336 с. – ISBN 978-5-98704-643-7
2. Васильева, И.П. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе вуза / И.П. Васильева // Педагогика. – 2021. – № 10. – С. 45-51
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-8316-0
4. Колесникова, И.А. Критерии и уровни сформированности компетенций в высшем образовании / И.А. Колесникова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 3. – С. 18-24
5. Петрова, Т.Н. Компетентностный подход в подготовке кадров для индустрии гостеприимства / Т.Н. Петрова, А.В. Корниенко. – СПб.: Речь, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-9268-3123-3
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 58-64

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО Горбунова Наталья Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАСКРЫТИИ И РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПОСТДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается роль инновационных образовательных технологий в раскрытии и развитии системы ценностей личности в постдипломном образовании. Анализируются теоретические подходы к формированию ценностных ориентаций, а также механизмы влияния интерактивных и цифровых методов на личностное и профессиональное становление обучающихся. Особое внимание уделяется интеграции технологий с педагогическим сопровождением, что обеспечивает осознанный выбор ценностей, развитие рефлексивных и этических компетенций. Сделан вывод о том, что инновационные технологии создают условия для индивидуализированного обучения и формирования устойчивой системы ценностей, гармонично соединяющей личностные и профессиональные ориентиры.

Ключевые слова: инновационные технологии, ценности личности, постдипломное образование, профессиональное развитие, педагогика.

Annotation. The article examines the role of innovative educational technologies in the disclosure and development of the system of personality values in postgraduate education. The article analyzes theoretical approaches to the formation of value orientations, as well as the mechanisms of influence of interactive and digital methods on the personal and professional development of students. Special attention is paid to the integration of technology with pedagogical support, which ensures an informed choice of values, the development of reflective and ethical competencies. It is concluded that innovative technologies create conditions for individualized learning and the formation of a stable value system that harmoniously combines personal and professional orientations.

Key words: innovative technologies, personality values, postgraduate education, professional development, pedagogy.

Введение. Современное постдипломное образование сталкивается с необходимостью комплексного развития личности обучающихся, что включает не только профессиональную подготовку, но и формирование устойчивой системы ценностей.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях динамично развивающегося общества ценностные ориентиры становятся ключевым фактором профессиональной и социальной компетентности, а также личностной зрелости. По мнению Э.Ф. Зеера, ценностные установки личности определяют мотивацию, поведение и способность к принятию этически обоснованных решений в профессиональной деятельности [4, С. 112].

Современные образовательные технологии открывают новые возможности для раскрытия потенциала обучающихся и формирования их ценностной системы. В исследованиях А.В. Корниенко и Т.Н. Петровой подчеркивается, что интеграция инновационных методов в образовательный процесс позволяет создавать условия для осознанного выбора и закрепления профессионально-этических ориентиров, а также стимулирует рефлексию и критическое осмысление получаемых знаний [6, С. 102]. При этом, как отмечает Т.В. Андреева, взрослые обучающиеся, обладающие сформированными жизненными и профессиональными ценностями, предъявляют повышенные требования к индивидуализации образовательных программ, что делает особенно актуальным исследование механизмов использования технологий для развития ценностной системы [1, С. 67].

На сегодняшний день проблема формирования ценностных ориентиров в постдипломном образовании изучена в различных аспектах: рассматриваются теоретические модели ценностного развития, анализируются психологические и педагогические условия формирования ценностей, исследуется влияние образовательных технологий на личностное и профессиональное становление [3, С. 45; 5, С. 21]. Вместе с тем, систематическое обоснование роли инновационных технологий именно в раскрытии и развитии ценностной системы личности требует дальнейшего теоретического осмысления, что делает тему исследования своевременной и значимой для современной педагогической практики.

Изложение основного материала статьи. Вопрос формирования и развития системы ценностей личности в постдипломном образовании представляет собой одну из ключевых проблем современной педагогики. По мнению А.С. Дмитриева, ценностные ориентации личности формируют основу профессионального и социального поведения, определяя мотивы и цели деятельности обучающегося [3, С. 45]. В исследованиях Зеера Э.Ф. подчеркивается, что профессиональное образование, включая постдипломное, должно не только передавать знания и навыки, но и способствовать становлению устойчивой системы ценностей, обеспечивая гармоничное сочетание личностного и профессионального развития [4, С. 112].

Особенности постдипломного образования создают специфические условия для ценностного развития личности. По словам Т.В. Андреевой, взрослые обучающиеся обладают сформированными базовыми жизненными ориентациями и мотивацией к развитию профессиональных компетенций, что требует от образовательного процесса индивидуализированного подхода и учета личностных особенностей [1, С. 67]. В работах И.П. Васильевой отмечается, что в постдипломном образовании актуально использование технологий, способствующих саморефлексии и осознанию личностных ценностей, что позволяет обучающимся выстраивать собственную траекторию профессионального и личностного роста [2, С. 49].

В структуре ценностей личности особое место занимают профессиональные, этические и социальные ориентиры. По мнению И.А. Колесниковой, формирование этих компонентов предполагает не только усвоение знаний и норм поведения, но и активное включение обучающегося в оценку и переосмысление собственных ценностных установок [5, С. 21]. Ключевым фактором успешного развития ценностной системы является осознанность и способность к саморегуляции, что, по словам Э.Ф. Зеера, обеспечивает устойчивость личностных ориентиров в профессиональной деятельности [4, С. 118].

Современные подходы к организации ценностного развития акцентируют внимание на интеграции педагогических методов и инновационных технологий. В исследованиях А.В. Корниенко и Т.Н. Петровой подчеркивается, что использование интерактивных методов, проектной деятельности и цифровых образовательных платформ позволяет более эффективно вовлекать обучающихся в процессы осознания и формирования ценностных ориентиров [6, С. 102]. При этом важна комплексная организация образовательного процесса, в котором технологии служат не самоцелью, а инструментом стимулирования рефлексивной активности и критического мышления.

Анализ теоретических исследований позволяет выделить несколько ключевых особенностей ценностного развития в постдипломном образовании. Во-первых, ценности личности формируются на базе существующих представлений и опыта, что требует учета индивидуальной траектории обучения и профессионального контекста [3, С. 78]. Во-вторых, устойчивость ценностной системы обеспечивается через практическое применение знаний и навыков в реальных профессиональных ситуациях, что способствует их закреплению и переосмыслению [4, С. 124]. В-третьих, образовательные технологии выступают как средство организации активной познавательной и рефлексивной деятельности, позволяя выявлять и корректировать ценностные ориентиры обучающихся [6, С. 110].

Таким образом, формирование системы ценностей личности в постдипломном образовании предполагает комплексное сочетание теоретического осмысления, практической деятельности и использования современных педагогических технологий. Взрослые обучающиеся проявляют высокий уровень самостоятельности и ответственности, что открывает возможности для персонализированного подхода и глубокого погружения в ценностные аспекты профессионального развития. Понимание этих особенностей позволяет создавать образовательные программы, направленные на гармоничное сочетание личностного и профессионального роста, где ценностные ориентиры становятся интегральной частью образовательного опыта.

Инновационные образовательные технологии рассматриваются как ключевой инструмент модернизации постдипломного образования, обеспечивающий не только передачу знаний, но и формирование личностных и профессиональных ценностей. По словам Т.В. Андреевой, инновационные технологии включают широкий спектр методов и средств, направленных на активизацию познавательной деятельности, стимулирование критического мышления и развитие рефлексивных навыков у обучающихся [1, С. 102]. В исследованиях А.В. Корниенко и Т.Н. Петровой подчеркивается, что внедрение интерактивных платформ, проектных и кейс-методов позволяет взрослым слушателям самостоятельно осмысливать содержание обучения, соотносить его с профессиональным опытом и личными ценностями [6, С. 115].

Согласно И.П. Васильевой, инновационные технологии можно классифицировать по различным критериям: по форме организации деятельности обучающихся (групповая, индивидуальная, смешанная), по средствам реализации (цифровые платформы, мультимедийные инструменты, адаптивные образовательные системы) и по направленности на развитие компетенций (познавательные, социальные, ценностные) [2, С. 48]. Такой подход позволяет комплексно интегрировать технологии в образовательный процесс, обеспечивая баланс между освоением профессиональных навыков и развитием личностных ориентиров.

В работах Э.Ф. Зеера отмечается, что технологии становятся эффективными именно в сочетании с педагогическим сопровождением, которое направлено на формирование осознанной ценностной позиции обучающегося. Использование интерактивных методов и симуляционных моделей способствует развитию этических и профессиональных ориентаций, стимулирует рефлексию и способствует самопознанию [4, С. 137]. Таким образом, технология рассматривается не как цель сама по себе, а как средство активизации внутренних ресурсов личности.

Анализ современных исследований показывает, что инновационные технологии обладают высоким потенциалом для формирования ценностной системы личности. По мнению И.А. Колесниковой, применение проектной деятельности и кейс-методов позволяет обучающимся не только усваивать знания, но и сопоставлять их с собственными убеждениями и профессиональными стандартами, что способствует развитию критического мышления и морально-этической компетентности [5, С. 22]. В работах А.С. Дмитриева также подчеркивается, что интерактивные и адаптивные технологии создают условия для индивидуальной траектории обучения, позволяя учитывать уникальный опыт и мотивацию каждого взрослого слушателя [3, С. 80].

На основе анализа теоретических подходов можно выделить несколько особенностей педагогического потенциала инновационных технологий. Во-первых, они обеспечивают активное вовлечение обучающихся в процесс осмысления ценностей, что повышает значимость образовательного опыта и способствует его закреплению. Во-вторых, технологии позволяют моделировать профессиональные и социальные ситуации, стимулируя развитие этических ориентиров и критического осмысления собственных действий. В-третьих, цифровые и интерактивные средства предоставляют возможности для обратной связи и саморефлексии, что усиливает эффект формирования ценностных компетенций.

Следует отметить, что инновационные технологии создают не только возможности, но и определенные вызовы. По мнению А.В. Корниенко и Т.Н. Петровой, чрезмерная технологизация без педагогического сопровождения может привести к формальному освоению знаний и снижению уровня внутренней мотивации обучающихся [6, С. 120]. В этом контексте важно обеспечивать интеграцию технологий с методами, направленными на личностное и ценностное развитие, что требует от педагогов высокого уровня компетентности и гибкости в построении образовательного процесса.

Таким образом, инновационные технологии в постдипломном образовании выполняют несколько ключевых функций: активизируют познавательную деятельность, стимулируют критическое и этическое осмысление, обеспечивают персонализированный подход и развитие рефлексивных навыков. Их интеграция позволяет формировать устойчивую систему ценностей, учитывающую как профессиональные, так и личностные ориентиры, что открывает перспективы для создания образовательных программ нового поколения, ориентированных на комплексное развитие личности взрослого обучающегося.

Влияние инновационных технологий на раскрытие и развитие системы ценностей личности в постдипломном образовании проявляется в многообразии педагогических подходов и методов. По мнению Э.Ф. Зеера, технологии создают условия для осознанного выбора ценностей и их интеграции в профессиональную деятельность, позволяя обучающимся анализировать свои действия и решения в различных образовательных и практических ситуациях [4, С. 145]. В работах А.В. Корниенко и Т.Н. Петровой отмечается, что активное использование интерактивных методов и цифровых платформ способствует формированию устойчивых ценностных ориентаций, поскольку обучающийся становится субъектом собственной образовательной траектории и может соотносить новые знания с уже имеющимися убеждениями [6, С. 125].

По словам И.А. Колесниковой, технологии открывают возможности для реализации индивидуальных образовательных маршрутов, учитывая личностные и профессиональные потребности каждого слушателя, что напрямую влияет на формирование профессиональной и этической позиции [5, С. 23]. При этом А.С. Дмитриев подчеркивает, что ценностное развитие невозможно без практического осмысления и рефлексии, которые активно стимулируются средствами мультимедиа, проектной деятельности и кейс-методов [3, С. 85]. Такие технологии позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, в которых обучающийся может наблюдать последствия своих решений, оценивать их с точки зрения профессиональных и моральных стандартов и корректировать собственное поведение.

Анализируя теоретические подходы к использованию инновационных технологий, можно выделить несколько механизмов их воздействия на ценностное развитие. Во-первых, технологии стимулируют рефлексию, позволяя обучающимся осознавать и переосмысливать собственные ценности, что способствует их систематизации и интеграции в профессиональную деятельность. Во-вторых, интерактивные методы и цифровые платформы создают условия для сотрудничества и обмена опытом между обучающимися, что развивает социальные компетенции и способствует формированию коллективных ценностных ориентиров [2, С. 50]. В-третьих, адаптивные технологии позволяют дифференцировать образовательные задачи, учитывая индивидуальные особенности личности, что усиливает мотивацию к осознанному ценностному выбору и самостоятельному принятию решений.

По мнению Т.В. Андреевой, именно сочетание педагогической поддержки и технологических инструментов обеспечивает глубину ценностного освоения, поскольку обучающийся получает не только информацию, но и возможность активно интерпретировать ее через призму личных и профессиональных ориентиров [1, С. 108]. В работах И.П. Васильевой подчеркивается, что инновационные технологии способствуют формированию этической компетентности и профессиональной ответственности, что особенно важно в контексте постдипломного образования, где обучающиеся уже обладают определенным профессиональным опытом [2, С. 52].

На основе анализа представленных исследований можно выделить ключевую роль технологий в раскрытии потенциала личности. Они позволяют формировать устойчивую систему ценностей, стимулируют саморефлексию, критическое мышление и социальную активность. Важным аспектом является то, что технологии не заменяют педагогическую работу, а выступают как средство усиления ее эффективности, создавая условия для глубокого осмысления личностных и профессиональных ориентиров. Это обеспечивает интеграцию ценностей в практическую деятельность, формирует внутреннюю мотивацию и повышает значимость образовательного опыта.

Таким образом, применение инновационных технологий в постдипломном образовании способствует не только приобретению профессиональных компетенций, но и комплексному развитию личности, формированию устойчивой системы ценностей и профессионально-этической позиции. Они обеспечивают активное участие обучающихся в образовательном процессе, стимулируют критическое осмысление информации и позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории, которые максимально соответствуют личным и профессиональным целям каждого слушателя.

Выводы. Проведенный анализ теоретических подходов к роли инновационных технологий в развитии системы ценностей личности в постдипломном образовании позволяет сделать ряд выводов. Формирование ценностной системы является комплексным процессом, включающим осознание личностных и профессиональных ориентиров, рефлексию и активное применение знаний в профессиональной деятельности, что подтверждается исследованиями Э.Ф. Зеера [4, С. 118] и А.С. Дмитриева [3, С. 80]. Постдипломное образование, характеризующееся высокой мотивацией и сформированными жизненными ценностями обучающихся, требует индивидуализированного подхода, позволяющего учитывать опыт, профессиональные цели и личностные особенности каждого слушателя, как отмечает Т.В. Андреева [1, С. 67].

Инновационные образовательные технологии, включая интерактивные платформы, проектные методы и кейс-методы, выступают инструментом активизации познавательной деятельности и стимулирования рефлексии, что способствует осознанному выбору и укреплению ценностей. По мнению А.В. Корниенко и Т.Н. Петровой, использование технологий позволяет создавать персонализированные образовательные траектории, в которых обучающиеся интегрируют новые знания с уже имеющимися ценностными ориентирами [6, С. 125]. При этом успешное развитие ценностной системы зависит

от сочетания технологических средств с педагогическим сопровождением, что обеспечивает критическое осмысление информации и формирование устойчивых этических и профессиональных компетенций [5, С. 23].

Анализ литературы позволяет выделить, что ключевым механизмом воздействия технологий на ценностное развитие является стимулирование саморефлексии, критического мышления и социальной активности обучающихся. Интерактивные и адаптивные методы создают условия для моделирования профессиональных ситуаций, сопоставления личных и профессиональных ориентиров и корректировки поведения, что усиливает внутреннюю мотивацию и способствует закреплению ценностных установок [2, С. 50]. Технологии обеспечивают комплексный подход к развитию личности, объединяя когнитивные, социальные и этические аспекты образовательного процесса и формируя условия для гармоничного сочетания личностного и профессионального роста.

В результате систематизации материалов можно заключить, что инновационные технологии играют ключевую роль в раскрытии и развитии ценностной системы личности в постдипломном образовании. Они не только способствуют усвоению знаний и развитию компетенций, но и стимулируют осознанное формирование профессионально-этических ориентаций, интеграцию личностных и профессиональных ценностей, развитие критического мышления и рефлексивных навыков. Использование технологий в сочетании с педагогическим сопровождением создает условия для индивидуализированного обучения, повышает эффективность образовательного процесса и обеспечивает формирование устойчивой системы ценностей, адекватной требованиям современного профессионального и социального контекста.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Инновационные образовательные технологии и личностное развитие взрослых / Т.В. Андреева. – М.: Педагогика, 2020. – 288 с. – ISBN 978-5-8112-5560-1
2. Васильева, И.П. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе вуза / И.П. Васильева // Педагогика. – 2021. – № 10. – С. 45-51
3. Дмитриев, А.С. Ценности и ценностные ориентации личности: теория и практика формирования / А.С. Дмитриев. – СПб.: Питер, 2019. – 224 с. – ISBN 978-5-496-02234-5
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-1234-7
5. Колесникова, И.А. Критерии и уровни сформированности компетенций в высшем образовании / И.А. Колесникова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 3. – С. 18-24
6. Корниенко, А.В. Компетентностный подход и инновационные технологии в подготовке специалистов / А.В. Корниенко, Т.Н. Петрова. – СПб.: Речь, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-403-01378-2
7. Минченко, И.В. Автоматизированные системы проверки знаний студентов на основе ИИ / И.В. Минченко // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 6. – С. 22-27
8. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 58-64

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Горшкова Марина Абдуловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

студент 5 курса исторического факультета Ефремов Андрей Вячеславович

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

САМООТВЕРЖЕННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ №1 ГОРОДА БЕСЛАН КАК ФУНДАМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. статья посвящена осмыслению подвига учителей школы № 1 г. Беслан как основы формирования патриотического сознания школьников. Автор анализирует трагедию 2004 года через призму педагогики мужества, опираясь на идеи А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и К.Д. Ушинского. Подробно описаны методы патриотического воспитания: Урок-память (акция «Капля жизни», минута молчания); Проектная деятельность («Помним. Чтим. Не допускаем»); Музейная педагогика (работа с артефактами: очки И. Каниди, опаленный журнал). Доказывается, что героизм педагогов (И. Каниди, Н. Гуревой) трансформирует историческую память в ресурс воспитания гражданственности. Статья соответствует Указу Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и предлагает практические инструменты для педагогов.

Ключевые слова: педагогика мужества, патриотическое воспитание, Беслан, учителя-герои, Иван Каниди, музейная педагогика, урок-память, проектная деятельность, традиционные ценности, гражданская идентичность.

Annotation. The article examines the heroism of teachers at School No. 1 in Beslan as a foundation for shaping patriotic consciousness among students. The author analyzes the 2004 tragedy through the lens of pedagogy of courage, drawing on the ideas of Makarenko, Sukhomlinsky, and Ushinsky. Practical methods of patriotic education are detailed: Memorial lessons ("Drop of Life" ritual, moment of silence); Project-based learning ("We Remember. We Honor. We Prevent"); Museum pedagogy (work with artifacts: Ivan Kanidi's glasses, charred class register). The heroism of teachers (I. Kanidi, N. Gurieva) is shown to transform historical memory into a tool for civic education. The study aligns with Presidential Decree № 809 on traditional values and provides actionable tools for educators.

Key words: pedagogy of courage, patriotic education, Beslan, heroic teachers, Ivan Kanidi, museum pedagogy, memorial lesson, project-based learning, traditional values, civic identity.

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у подрастающего поколения осознанного патриотизма в условиях современных геополитических вызовов и попыток фальсификации исторической памяти. Подвиг учителей школы №1 г. Беслан (сентябрь 2004 г.) представляет собой уникальный педагогический феномен высочайшего мужества и самопожертвования, обладающий мощным, но недостаточно систематизированным в методическом плане воспитательным потенциалом. Его осмысление в рамках традиционных российских духовно-нравственных ценностей [13] является приоритетной задачей образовательной политики.

Изложение основного материала статьи. Труд учителя играет важную роль в жизни общества. В нашей стране традиционно профессия учителя считается одной из социально-значимых, ведь именно благодаря ему у детей формируются традиционные ценностные установки [6, С. 129]. Важную роль при этом в последнее десятилетие играет патриотическое воспитание школьников. Современная российская педагогика сочетает в себе идеи таких великих педагогов прошлого как А.С. Макаренко [9], В.А. Сухомлинского [10] и К.Д. Ушинского [12], так и современные подходы к воспитательному процессу. При этом, педагогическая наука в процессе патриотического воспитания школьников делает акцент на великие достижения прошлого и настоящего, а также на подвигах людей, которые стали неотъемлемой частью нашей истории [4, С. 150]. В центре внимания оказывается мужество людей, которые проявили его в экстремальной ситуации во имя высшей цели, несмотря на риски и трудности. При этом подчеркивается, что мужество – это не врожденное качество, а нравственно-волевая добродетель, формируемая в процессе целенаправленного воспитания и преодоления трудностей [11, С. 100-101]. Педагогика мужества, таким образом, представляет собой систему принципов и методов, направленных на формирование у школьников:

1. Устойчивых нравственных убеждений и иерархии ценностей, где общественное благо и долг занимают значимое место.
2. Способности к рефлексии и критической оценке ситуаций, требующих проявления воли и принципиальности.
3. Эмоционально-волевой готовности к преодолению страха, сомнений и внешнего давления ради следования своим убеждениям.

Именно через осмысление примеров подлинного мужества у школьников происходит интериоризация высших нравственных ценностей, формируется гражданская позиция и закладывается фундамент патриотического сознания, понимаемого как активная любовь к Родине, готовность к ее защите и ответственность за ее будущее. Это особенно актуально в условиях возрастающих внешних угроз, в том числе международного терроризма [3, С. 104-105]. Террористические группировки начиная с 1990-х годов прошлого века совершали теракты на всем постсоветском пространстве. Одним из самых масштабных и страшных терактов стал захват школы № 1 в городе Беслан. Тогда погибло 333 человека, из них 186 детей и 17 учителей [1]. В те страшные сентябрьские дни учителя совершили подвиг, защищая детей от террористов и успокаивая своих подопечных. Учителя бесланской школы стали символом мужества и выполненного до конца учительского долга. Одним из учителей-героев Беслана был 74-летний учитель физкультуры Иван Константинович Каниди [7, С. 30-34]. Он, как и другие люди, оказался в заложниках, однако ему в силу его пожилого возраста террористы предложили покинуть здание школы. Каниди отказался, решив остаться со своими учениками, которых он всячески поддерживал, периодически требуя у террористов воды для детей. Когда начался штурм, Каниди вступил в схватку с террористом, который собирался стрелять в детей. Силы были неравны и учитель был застрелен, но он сумел выиграть несколько секунд времени и многие дети успели убежать. Так, ценой своей жизни, учитель физкультуры Иван Каниди спас жизни своим воспитанникам. Его подвиг не был забыт, сегодня в Беслане есть школа его имени, построенная на средства правительства Греции [14], которое таким образом почтило память своего героического соотечественника.

Другая учительница школы №1 Гуриева Надежда Ильинична потеряла во время теракта двух детей, выжила лишь ее младшая дочь. Надежда Гуриева вернулась к преподаванию спустя два месяца после теракта [7, С. 32]. Ее подвиг как учителя заключается в преодолении душевной боли и возврату к работе, несмотря на все пережитое. Подвиг учителей бесланской школы стал эталоном педагогического мужества и выполненного до конца педагогического долга. Таким образом, история подвига учителей Беслана – важное средство формирования патриотизма у обучающихся. Задача современных педагогов – сохранить память о подвиге своих коллег в рамках формирования у детей патриотического сознания, что согласуется с указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [13].

Одной из задач педагога при этом является организация мемориальных мероприятий, направленных на ознакомление ребенка с подвигами героев России. Методика организации и проведения такого рода мероприятий может быть при этом весьма разнообразной. Одним из них является проведение урока-памяти, посвященному трагедии в Беслане. Целью такого урока является формирование патриотического сознания через осмысление подвига учителей и Беслана как примера гражданского мужества и любви к Родине. К задачам урока относятся:

1. Историко-патриотические:
 - a. Познакомить с событиями 1-3 сентября 2004 г. в Беслане.
 - b. Раскрыть роль учителей как защитников детства на примере реальных историй (И. Каниди, Гуриева).
2. Нравственно-эмоциональная:
Формирование отрицания терроризма как явления, противоречащего гуманизму.

Планируемые результаты урока-памяти:

1. Личностные:
 - a. Осознание ценности мирной жизни и неприятия экстремизма.
 - b. Идентификация с героями-педагогами как нравственными ориентирами.
2. Метапредметная:
Навык анализа исторических событий через призму гуманизма.
3. Предметные:
 - a) Понимание связи подвига бесланских учителей с понятием «гражданский патриотизм».
 - b) Знание мемориальных практик сохранения исторической памяти.

В ходе урока-памяти учитель рассказывает о событиях в Беслане и подвиге педагогов делая акцент на героизме, опуская жестокое подполье, затем проводится акция памяти – «Капля жизни»: ученики поливают цветы из бутылки с водой – символ помощи заложникам. В конце урока проходит минута молчания, посвященная жертвам теракта. Такой урок сочетает документальную строгость, эмоциональное воздействие и практическую направленность, превращая память о трагедии в ресурс воспитания ответственности за будущее России. Благодаря использованию на уроке мемориальных практик усиливается эмоциональное воздействие на детей, которые в ходе урока осознают ценность человеческой жизни и проникаются идеями гуманизма. Таким образом, урок-память о теракте в Беслане один из самых эффективных, однако не единственных способов увековечить память погибших педагогов.

Большое значение при работе с материалами по теракту в Беслане имеет проектная деятельность. Так как проект может сочетать в себе несколько целей, таких как историческое просвещение, патриотическое воспитание и профилактику экстремизма, деятельность такого рода в школах становится одним из важных способов организации работы учащихся со столь сложной темой [5, С. 270]. Проект «Беслан. Помним. Чтим. Не допускаем» можно разделить на несколько основных этапов:

1. Подготовительный – формирование проектных групп.

2. Исследовательский – подготовка группами сообщений о педагогах – героях и создание общего плаката «Солидарность против терроризма».

3. Заключительный – презентация готового проекта, рассказ о педагогах-героях, обсуждение, оформление «Уголка памяти» и подведение итогов.

Ожидаемые результаты:

1. У учеников сформируется негативное отношение к любым формам терроризма.
2. Создание школьного «Уголка памяти», посвященному жертвам теракта в Беслане.

Таким образом, проектная деятельность играет важную роль в сохранении памяти о жертвах теракта в Беслане [8, С. 180] и патриотическом воспитании школьников, обеспечивая эмоциональную вовлеченность и практическую значимость. Ее значение раскрывается через несколько аспектов:

1. Трансляция исторической памяти через личное участие.
2. Формирование осознанного патриотизма (понимание патриотизма как готовности пожертвовать собой во имя других на основе анализа подвига учителей).
3. Развитие гражданской солидарности и активной гражданской позиции.
4. Практико-ориентированные результаты.

Проектная деятельность обеспечивает сохранение памяти о теракте в Беслане, где школьники не просто узнают о трагедии, а становятся агентами патриотического воспитания, создавая продукты, которые делают историю частью их гражданской идентичности.

Наконец, еще одним способом знакомства учащихся с подвигом учителей может служить использование методов музейной педагогики. Ее методы, основанные на визуализации и эмоциональном вовлечении, позволяют сформировать у школьников осознанное отношение к героизму педагогов и ценности мирной жизни. Конечно же, главным методом музейной педагогики является урок-экскурсия, которые предполагают работу с пространством музея. Современные образовательные реалии создают возможности для активного взаимодействия школ и музеев, поэтому рассматривая вопрос изучения подвига педагогов целесообразно остановиться на посещении музея памяти жертв теракта в Беслане (очном или виртуальном) [5]. Использование урока-экскурсии для рассказа о теракте в Беслане играет большую роль в патриотическом воспитании школьников, сочетая эмоциональное воздействие и формирование гражданских ценностей через глубокое погружение в историю. Благодаря наличию в музее подлинных предметов (опаленный классный журнал, очки учителя И. Каниди, детские рисунки заложников) делают трагедию осязаемой. Экспонаты становятся «немыми свидетелями», вызывая глубокую рефлексию о подвиге педагогов, закрывших детей от пуль. Это в свою очередь дает ученикам понимание, что патриотизм – это готовность пожертвовать собой ради своих соотечественников, бескорыстная помощь людям и постоянный труд на благо Родины. Благодаря такому патриотическому воспитанию у детей формируется любовь к Родине, к своим согражданам, дети усваивают гуманистические идеи. Таким образом, урок-экскурсия – инструмент патриотического воспитания подрастающего поколения, ведь именно благодаря наглядности понятие «Родина» у детей ассоциируется не с абстрактными символами, а с людьми, которые творят историю.

Теракт в бесланской школе стал символом трагедии, поэтому использование данной темы в патриотическом воспитании требует строгого соблюдения этических принципов и учета психологических особенностей школьников. Ключевая задача педагога – сделать акцент на нравственном выборе людей, фокусируясь не на деталях насилия, а на подвиге и человеческом достоинстве. Это предполагает:

1. Приоритет психологической безопасности [2]:
 - a. Исключение натуралистичных описаний, фото/видео с актами жестокости;
 - b. Обязательна возрастная дифференциация.
2. Акцент на подвиге, а не жестокости.
3. Педагогический такт как основа доверия:
 - a. Отказ от спекуляции эмоциями;
 - b. Право ребенка на молчание и альтернативные формы рефлексии (рисунок, стих).

Соблюдение этических принципов предотвращает психологическую травматизацию школьников, позволяя педагогу формировать у детей ответственность за себя и окружающих, а также навыки сопереживания, тогда как использование шокирующих материалов вызывает у половины школьников тревожные состояния, снижающие эффективность работы педагога.

Владимир Сухомлинский писал: «Воспитание – это прежде всего человековедение» [10, С. 120-130]. Подвиг бесланских учителей, интегрированный в образовательное пространство через продуманные методики, превращает трагедию в силу созидания. Формируя поколение, для которого защита Родины – не пустые слова, а готовность повторить выбор Ивана Каниди: пожертвовать собой ради спасения других. В этом – непреходящее значение жертвы бесланских педагогов и высшая миссия педагогики.

Выводы. Учителя школы № 1 воплотили в себе квинтэссенцию педагогического призвания, доказав, что профессия педагога – это не просто передача знаний, а жизненное служение, где долг перед детьми превышает личное спасение. Иван Каниди, отказавшийся покинуть учеников и принявший пули террористов, Надежда Гуриева, нашедшая силы вернуться к работе после гибели собственных детей, – их поступки есть высшее проявление той самой «педагогики мужества», о которой писали Макаренко и Сухомлинский.

Предложенные в статье методы – урок-памяти, проектная деятельность, музейная педагогика – не просто сохраняют память о трагедии. Они трансформируют ее в действенный ресурс воспитания:

1. Урок-памяти с акцией «Капля жизни» учит сопереживанию;
2. Проект «Помним. Чтим. Не допускаем» формирует гражданскую солидарность через исследование и творчество;
3. Экскурсия в виртуальный или реальный музей Беслана делает подвиг осязаемым через подлинные артефакты, связывая личное переживание с понятием Родина.

При этом необходимо отметить, что все предложенные методы патриотического воспитания должны адаптироваться в соответствии с возрастом обучающихся, ведь тема теракта в Беслане достаточно трагична и упоминание жестоких подробностей может травмировать слабую детскую психику. Так, на уроке-памяти акцент нужно сделать на подвиге и героизме учителей, не спекулируя эмоциями. Говоря о проекте «Помним. Чтим. Не допускаем» учитель должен обозначить этические критерии проекта во избежание ухода учениками от рассказа о героях и памяти о них в рассказ о насилии и жестокости во время работы над проектом. Наконец, каждая экскурсия в музей создается в соответствии с возрастом, при этом педагог должен ознакомиться с материалом, который будет преподноситься школьникам.

Учитывая все вышеперечисленное, эти практики отвечают ключевой задаче, обозначенной в Указе Президента №809: воспитывать патриотизм не как абстракцию, а как готовность к нравственному выбору.

Память о Беслане – не только скорбь, но и этический компас. Она учит, что:

1. Мужество – результат воспитания воли и убеждений.
2. Патриотизм – это защита жизни и достоинства людей здесь и сейчас.
3. Педагог – не транслятор знаний, а живой пример, чья сила духа становится «социальным ДНК» нации. «Умирая, они стали бессмертными. Помня о них, мы становимся людьми» (Надпись в музее школы № 1 г. Беслан).

Литература:

1. Бельдюгина, Л. Педагогическая трагедия. Каждый третий учитель, спасая своих учеников, погиб в школе или пропал без вести / Л. Бельдюгина // Российская газета. – 2004. – № 3572. – 1 с.
2. Психологические и педагогические проблемы образования в условиях цифровой трансформации и социальных вызовов: сборник статей / ред. Н.В. Бордовская, С.Т. Посохова. – Москва: КноРус, 2022. – 149 с.
3. Гадиева, А.Н. Роль государства и гражданского общества в противодействии терроризму / А.Н. Гадиева // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 24. – С. 103-107
4. Донгаузер, Е.В. Гуманистическая направленность профессиональной подготовки современных педагогов / Е.В. Донгаузер, И.А. Степанова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 148-152
5. Дорохова, Т.С. Проектная деятельность в преподавании педагогики / [Т.С. Дорохова]; науч. ред. Т.С. Дорохова, Е.В. Донгаузер // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей. – Екатеринбург: Ажур, 2016. – С. 266-275
6. Дорохова, Т.С. Профессиональная ментальность российского педагога / Т.С. Дорохова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 126-131
7. Дорохова, Т.С. Самоотверженность как характерная черта профессии педагога: история и современность / Т.С. Дорохова, Ю.С. Тарагара, В.И. Сафрайдер // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сборник научных трудов V Международной конференции. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 30-34
8. Зуева, Ф.А. Проектный метод в системе повышения квалификации педагогов / Ф.А. Зуева // Технологическое образование в регионе: опыт, достижения, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Пермь, 2010. – С. 179-182
9. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – Москва: Художественная литература, 1987. – 623 с.
10. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
11. Тарагара, Ю.С. История Беслана: формы и методы формирования патриотического сознания у обучающихся / [Ю.С. Тарагара]; науч. ред. Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузера // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей. – Екатеринбург, 2021. – С. 89-102
12. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – Москва: Юрайт, 2025. – 258 с.
13. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 // Собрание законодательства РФ. – 2022. – № 46. – Ст. 7866.
14. Беслан: десятилетие спустя. Возвращение к новой жизни // Крым.Реалии: сайт. – URL: <https://ru.krymr.com/a/beslan/26560446.html> (дата обращения: 03.08.2025)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Диких Элина Радиковна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

О СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена описанию профессиональной деятельности педагога в контексте персонификации образовательной среды школы. Автор рассматривает персонификацию как процесс адаптации образовательной среды к условиям персонификации образования. Подчеркивается важность готовности педагога реализовать образовательные стратегии персонификации образовательной среды. Выделяя три ключевые стратегии (событийность, самоопределение и сопровождение), автор описывает соответствующие группы профессиональных задач, стоящих перед педагогом. Особое внимание уделяется вопросам формирования доверительных взаимоотношений с учащимися и родителями, а также другими участниками образовательного процесса. Отмечается синергетический характер сотрудничества участников процесса персонификации среды. Организации сотрудничества между акторами персонификации образовательной среды отводится место в рамках четвертой группы профессиональных задач педагога. Автором предлагается новая классификация задач профессиональной деятельности педагога, направленной на персонификацию образовательной среды школы. В статье подробно рассматриваются различные аспекты реализации указанных задач. Подводя итог, автор подчеркивает необходимость комплексного подхода к формированию и поддержанию персонифицированной образовательной среды, что требует постоянного обновления методов и технологий обучения, а также активного участия всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: персонификация, образовательная среда, профессиональная деятельность педагога, профессиональные задачи, образовательные стратегии.

Annotation. The article is devoted to the description of the professional activity of a teacher in the second personification of the educational environment of the school. The author considers personification as a process of adaptation of the educational environment to the conditions of the personification of education. The substantive methodology for implementing the pedagogical strategy of personification of the educational environment is emphasized. By highlighting three key strategies (eventfulness, self-determination and support), the author describes the corresponding groups of professional tasks facing the teacher. Particular attention is paid to the issues of forming trusting relationships with students and parents, as well as other participants in the educational process. The synergetic nature of cooperation between participants in the process of personification of the environment is noted. The organization of cooperation between actors of personification of the educational environment is given a place within the framework of the fourth group of professional tasks of the teacher. The author proposes a new classification of tasks of professional activity of a teacher aimed at personalization of the educational environment of the school. The article examines in detail various aspects of realization of the specified tasks. In conclusion, the author emphasizes the need for a comprehensive approach to the formation and maintenance of a personalized educational environment, which requires constant updating of teaching methods and technologies, as well as the active participation of all participants in the educational process.

Key words: personification, educational environment, professional teaching activities, professional tasks, educational strategies.

Введение. Педагогическая наука богата результатами исследований в области изучения образовательной среды и средового подхода в образовании (Ю.С. Мануйлов [2], Н.М. Таланчук [6], В.А. Ясвин [9] и др.). В современной психолого-педагогической литературе, посвященной идеям средового подхода в образовании, в качестве базовой модели образовательной среды наибольшее распространение получила модель образовательной среды, состоящая из субъектно-социального (человеческий фактор), пространственно-предметного (физическое окружение) и технологического (программа обучения) компонентов [9].

Современные исследования образовательной среды рассматривают вектор ее персонификации. На сегодняшний день сложились предпосылки в области изучения персонификации образовательной среды: учеными лаборатории персонификации образования Омского государственного педагогического университета (далее – ОмГПУ) [3] были определены теоретико-методологические основы изучения персонификации образовательной среды, выявлена и обоснована связь персонификации среды с качеством образования, определены и обоснованы образовательные стратегии и сценарии персонификации образовательной среды, описан диагностический инструментарий и модель диагностики персонификации образовательной среды.

Тем не менее, на сегодня остаются не решенными вопросы изучения профессиональной деятельности педагога по персонификации образовательной среды. Целью статьи определим описание содержания профессиональной педагогической деятельности по персонификации образовательной среды школы.

Опираясь на результаты исследований по персонификации образовательной среды школы [3] и рассматривая профессиональную педагогическую деятельность как деятельность по решению профессиональных задач [8], можем говорить о том, что профессиональная педагогическая деятельность по персонификации образовательной среды школы может быть определена как совокупность профессиональных задач по реализации образовательных стратегий персонификации образовательной среды школы. В общем понимании образовательная стратегия заключается в определении приоритетов образовательной организации, выборе модели деятельности, средств и альтернатив, обеспечивающих высокие результаты на длительную перспективу. Исследование ученых ОмГПУ позволило сформулировать стратегии как ориентиры педагогической и управленческой деятельности по персонификации образовательной среды: стратегия самоопределения, стратегия событийности и стратегия сопровождения [3].

Изложение основного материала статьи. Так, опишем группы профессиональных задач педагога по персонификации образовательной среды школы. Первые три группы задач нами определены с опорой на результаты исследований персонификации образовательной среды коллектива ученых ОмГПУ и соотносятся с готовностью реализации стратегий ее персонификации.

Первая группа профессиональных задач педагога по персонификации образовательной среды школы решает задачи реализации образовательной стратегии событийности. В рамках реализации стратегии событийности осуществляется персонификация пространственно-предметного компонента образовательной среды школы. Целью педагогической деятельности при разработке и осуществлении стратегии событийности становится вовлечение школьника в содержательное общение и эмоционально привлекательную деятельность, которая стимулирует интерес, развивает инициативу и способствует личностному росту с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Группа задач по реализации стратегии событийности будут включать в себя:

- Задачи по включению в образовательную среду школы разнообразных субъектов, объектов, явлений и процессов, которые определяют ее широту и обеспечивают возможность выбора с учетом направленности обучающегося (организация экскурсий, путешествий, образовательных событий, конкурсов, олимпиад, стажировок, командировок, проектов, осуществление взаимодействия с внешними акторами и т.д.).

- Задачи по насыщению среды условиями и возможностями, определяющими ее интенсивность с учетом запроса обучающегося (осуществление индивидуального подхода к организации процесса обучения, реализация формирующего оценивания, владение интерактивными технологиями организации образовательного процесса, внеурочной деятельности и каникулярного времени).

- Задачи по насыщению образовательной среды эмоциональной яркостью с учетом интересов и склонностей обучающегося (выстраивание доверительных взаимоотношений с обучающимися и родителями, осуществление педагогической помощи и поддержки обучающимся, выстраивание комфортного взаимодействия с коллегами, эмоциональное оформление пространственно-предметной среды в соответствии с потребностями обучающихся).

- Задачи по развитию социальной активности образовательной среды, ее созидательного социального потенциала с учетом образовательного запроса обучающегося (инициирование социально-значимых событий, осуществление трансляции достижений школы в социальное пространство, работа со средствами массовой информации, поддержка связи с выпускниками и включение их потенциала в развитие школы).

Вторая группа профессиональных задач педагога по персонификации образовательной среды школы решает задачи персонификации субъектно-социального компонента образовательной среды школы и соотносится с готовностью реализации образовательной стратегии самоопределения. Цель деятельности педагога в содействии самоопределению школьника состоит в том, чтобы создать условия, стимулирующие ребенка к активной познавательной, научной, творческой, социальной и соревновательной деятельности, соответствующей его уникальным способностям, интересам, устремлениям, состоянию здоровья, чертам характера и жизненным ценностям.

Ко второй группе задач по персонификации образовательной среды школы будут относиться:

- Задачи по развитию сознательной включённости в образовательную среду всех членов образовательного сообщества, субъектов образовательного процесса в целях осознания субъектной принадлежности к образовательной организации (развитие традиций школы, вовлечение в развитие традиций и важных событий школы родителей, поддержание контактов с выпускниками школы).

- Задачи по развитию концепции деятельности и развития школы с учетом интересов и образовательного запроса обучающегося (участие в обсуждении и проектировании стратегии развития школы, вовлечение обучающихся и их родителей в процессы стратегического планирования деятельности школы).

- Задачи развития ценностного отношения к образовательной среде школы с позиций осознания собственных возможностей для ее развития и сохранения традиций (аксиологические задачи отношений с коллегами, обучающимися, родителями)

- Задачи обеспечения согласованности образовательной среды школы с внешней средой с учетом образовательного запроса обучающегося, а также обеспечения образовательного выбора в соответствии с запросом (осуществление сотрудничества с внешними социальными партнерами (организациями), инициирование открытых проектов, участие в проектировании и реализации сетевых образовательных программ).

Третья группа профессиональных задач педагога по персонификации технологического компонента образовательной среды школы решает задачи реализации образовательной стратегии сопровождения. Главная цель реализации стратегии сопровождения – осуществление принципов педагогики поддержки, подразумевающую помощь школьникам в самостоятельном преодолении трудностей и эффективном решении проблем посредством актуализации их внутренних ресурсов, инициативности и самостоятельности.

К третьей группе профессиональных педагогических задач по персонификации образовательной среды школы относятся:

- Задачи обеспечения адекватности образования требованиям общества при согласованности с требованиями обучающегося (готовность к изменениям, к использованию современных технологий организации образовательного процесса школы).

- Задачи обеспечения структурированности образовательной среды при взаимодействии с обучающимся (постановка четких образовательных целей и ожиданий от обучаемого, однозначность обратной связи, понятность и обоснованность поощрений и взысканий).

- Задачи по обеспечению безопасности образовательной среды в достижении субъектно-значимых образовательных целей обучающегося (обеспечение безопасности во взаимоотношениях обучающихся; с учителями, администрацией школы с использованием технологий педагогической помощи, поддержки и сопровождения).

- Задачи по обеспечению устойчивости образовательной среды при сохранении субъектности обучающегося (обеспечение стабильности собственной профессиональной деятельности, решение профессиональных педагогических задач с ориентацией на развитие личности обучающегося вне зависимости от внешних факторов давления).

На основании результатов исследования персонификации обучения ученых РГПУ имени А.И. Герцена [7] можно сделать вывод о важности коммуникации в профессиональной деятельности педагога в решении задач персонификации обучения. Так, продуктивная диалоговая коммуникация рассматривается как одно из условий, содействующих самоопределению школьника и выступает одной из ключевых характеристик персонификации образовательного процесса. Так как предметом коммуникации в контексте персонификации образования становится постановка личностно-значимых для ученика задач, то решение этих задач, очевидно, определяет достижение личностно-значимых целей образования. Кроме этого, в ракурсе профессиональной деятельности педагога коммуникация не осуществляется вне деятельности. Соответственно, с помощью коммуникации осуществляется профессиональная педагогическая деятельность, коммуникация помогает глубже осознать смысл профессиональной деятельности. Кроме этого коммуникация позволяет осуществить принцип полисубъектности: общение и налаживание коммуникационных каналов с разными субъектами. Это реализует принцип нелинейности образования в аспекте его персонификации.

В контексте персонификации образовательной среды школы, коммуникация рассматривается как взаимодействие, контакт субъектов образовательного процесса (педагогов, администрации, обучающихся, родителей, социальных партнеров и т.д.). В этом направлении появляется смысл рассматривать коммуникацию как сотрудничество в решении задачи персонификации образовательной среды школы. Сотрудничество в нашем исследовании рассматривается как совместная деятельность субъектов образовательного процесса в целях персонификации образовательной среды школы.

В логике идей синергетического подхода современную организацию можно рассматривать как неравновесную открытую систему, которая способна реагировать на внешнее воздействие самоорганизацией структур. Целостность таких организаций характеризуется взаимозависимостью каждой из ее важнейших частей, зависимостью каждой из ее частей от всей системы и зависимостью всей системы от ее части. Элементами (частями, подсистемами) организаций являются их работники-акторы. [5] «Процессы управления в организациях осуществляются совокупной деятельностью акторов. Устойчивость связывается с эффективностью взаимодействия людей-акторов в процессах принятия решений... Акторы для достижения своих целей организуются во временные рабочие группы (команды), в том числе во временные иерархии, для решения междисциплинарных задач» [1, С. 65].

Элементы системы (сотрудники) связаны определенными взаимосвязями, благодаря чему система в целом обладает свойствами, превосходящими простую сумму свойств её компонентов. Когда взаимодействия между структурными компонентами системы являются целевыми и согласованными (скоординированными), то есть между сотрудниками существуют отношения сотрудничества, такую систему можно охарактеризовать как высокоорганизованную. Поэтому сотрудничество – готовность, стремление помочь, найти общий язык с коллегами, учет интересов всех взаимодействующих лиц – рассматривается нами как управленческая стратегия персонификации образовательной среды школы.

Тогда четвертая группа профессиональных задач педагога по персонификации образовательной среды школы решает задачи осуществления сотрудничества с субъектами образовательного процесса в целях персонификации образовательной среды.

Задачи этой группы могут быть представлены через осуществление сотрудничества педагогами школы через сотрудничество в рабочей группе, коллективе или команде [4].

Персонификация образовательной среды школы в рамках деятельности рабочей группы педагогов. При этом варианте взаимодействия педагогов школы задача персонификации ставится руководителем, шаги по ее решению также задаются руководителем, они не являются личностно значимыми для педагогов. Педагоги в группе не зависят друг от друга при решении поставленных задач. Очевидно, что такого рода взаимодействие в долгой перспективе будет достаточно формальным, тем не менее, для решения локальной задачи (например, организации определенного образовательного события в школе) этот вариант может быть оптимальным и результативным.

Второй – персонификация образовательной среды школы в деятельности коллектива школы. При этом варианте взаимодействия педагоги школы объединяются общей идеей персонификации, заданной руководителем, тем не менее, роли в коллективе определены всегда, а также деятельность педагогов по персонификации образовательной среды школы реализуется в той мере, в которой определяется руководителем. Педагоги могут частично зависеть друг от друга при решении задач персонификации, тем не менее, члены коллектива имеют личную индивидуальную заинтересованность. Результат персонификации образовательной среды школы коллективом педагогов будет достигнут и он будет результатом коллективного труда.

Третий – персонификация образовательной среды школы в деятельности команды школы. В этом случае цель персонификации осознается и разделяется всеми участниками команды, она личностно значима для каждого участника. Педагогами команды осознается личная ответственность за результат, тем не менее, результат рассматривается как общее достижение. Этот вариант взаимодействия педагогов школы, очевидно, является наиболее эффективным. Так, в команде могут быть решены стратегические задачи персонификации образовательной среды школы, а именно еще один важный аспект сотрудничества – взаимодействие с внешними акторами персонификации образовательной среды школы (социальные партнеры, ученые, преподаватели вузов, учителя других школы и др.). Так второй блок задач этой группы – осуществление взаимодействия с внешними субъектами образовательного процесса школы.

Выводы. Таким образом, профессиональная деятельность педагога по персонификации образовательной среды школы может быть представлена как совокупность групп профессиональных задач, которые соотносятся с содержательным контекстом деятельности: реализацией стратегий персонификации образовательной среды (событийности, самоопределение и сопровождения), а также осуществлением сотрудничества между педагогами коллектива школы.

Литература:

1. Виттих, В.А. Концепция управления открытыми организационными системами / В.А. Виттих // Известия Самарского научного центра РАН. – 1999. – № 1. – С. 55-76
2. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Москва; Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
3. Персонификация образовательной среды школы как условие качества образования: монография / О.И. Берёзкина, Н.А. Васильева, Э.Р. Диких, Е.И. Зарипова, Н.С. Макарова, И.В. Феттер. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2024. – 154 с.
4. Рыскулова, М.Н. Группа, коллектив, команда. Соотношение понятий / М.Н. Рыскулова // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gruppa-kollektiv-komanda-sootnosheniye-popyatiy> (дата обращения: 03.05.2025)
5. Самойлов, Е.А. Коммуникация и сотрудничество как ключевые компетенции / Е.А. Самойлов // Наука и школа. – 2011. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-i-sotrudnichestvo-kak-klyuchevye-kompetentsii> (дата обращения: 11.07.2025)
6. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. – 1997. – № 5. – С. 32-41
7. Трансформация общего образования: персонифицированное обучение / А.Ю. Аксенова, И.Ю. Гутник, Ю.В. Егорова [и др.]. – Санкт-Петербург: РГПУ имени А.И. Герцена, 2023. – 176 с. – ISBN 978-5-8064-3337-5. – EDN PMNPRL
8. Тряпицына, А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования / А.П. Тряпицына // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-professionalnoy-podgotovki-studentov-buduschih-uchiteley-k-resheniyu-zadach-modernizatsii-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения: 11.07.2025)
9. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – Москва: Народное образование, 2019. – 448 с.

Педагогика

УДК 37.013.73

кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);

обучающаяся направления подготовки 44.03.01

Педагогическое образование Валигура Олеся Алексеевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАСЛЕДИИ К.Д. УШИНСКОГО

Аннотация. В статье рассмотрены элементы антропологической ориентации образовательного процесса в наследии К.Д. Ушинского, отмечено значение педагогической антропологии как нового и перспективного направления педагогической мысли, создателем и идеологом которой он являлся. Подчеркнута значимость идеи развития, которая является базовой для педагогической антропологии. Охарактеризовано понятие «организм», через которое педагог определял сущность процесса воспитания. Рассмотрена трактовка К.Д. Ушинского связи физиологии и психических явлений, а также представление ученого о связи природы сознания с деятельностью. Указано, что важное значение для К.Д. Ушинского имел вопрос веры и религиозного воспитания, а также роль в этих вопросах школы и педагогов. Выявлено представление педагога о смысле жизни, который определяется деятельностью и формирует предмет и цель воспитания. Особое внимание уделяется идее необходимости применения в педагогическом процессе вуза достижений антропологических наук, которые всесторонне изучают человека и способствуют его воспитанию.

Ключевые слова: педагогическая антропология, наследие К.Д. Ушинского, человек, воспитание, подготовка педагогов.

Annotation. The article examines the elements of the anthropological orientation of the educational process in the legacy of K.D. Ushinsky, noting the importance of pedagogical anthropology as a new and promising direction of pedagogical thought, the creator and ideologist of which he was. The importance of the idea of development, which is basic for pedagogical anthropology, is emphasized. The concept of «organism» is characterized, through which the teacher defined the essence of the education process. The article considers K.D. Ushinsky's interpretation of the connection between physiology and mental phenomena, as well as the scientist's idea of the connection between the nature of consciousness and activity. It is indicated that the issue of faith and religious education, as well as the role of schools and teachers in these matters, was of great importance to K.D. Ushinsky. The teacher's idea of the meaning of life, which is determined by activity and forms the subject and purpose of education, is revealed. Special attention is paid to the idea of the need to apply the achievements of anthropological sciences in the pedagogical process of the university, which comprehensively study a person and contribute to his upbringing.

Key words: pedagogical anthropology, legacy of K.D. Ushinsky, man, education, teacher training.

Введение. Педагог мирового значения Константин Дмитриевич Ушинский практически сформировал и обосновал теоретическую основу русской научной педагогики, его наследие охватывает множество аспектов и носит практический характер. Особое внимание он уделял вопросам педагогической антропологии, как перспективному направлению, новаторскому для той эпохи. К.Д. Ушинского волновали, в первую очередь, уровень знаний и подготовка учителей; тех, кто призван работать с молодым поколением. Идеи ученого в этой сфере не теряли актуальности на протяжении длительного промежутка времени и востребованы на современном этапе, поскольку нарастающий антропологический кризис вновь привлек внимание научного сообщества к человеку, а значит, к проблемам его воспитания и обучения, их осмыслению с точки зрения педагогики и философии. Проблема интерпретации трансформаций в образовании остается наиболее

актуальной для подготовки специалистов в области наук гуманитарного цикла, в первую очередь, психолого-педагогических.

Полноценными и достоверными источниками послужили труды самого К.Д. Ушинского, который последовательно изложил свои идеи и их аргументацию [7; 8; 9].

Наследие великого педагога изучается множеством авторов, часть из которых рассматривает непосредственно проблемы педагогической антропологии; среди них – А.Ю. Голобородько, Т.Д. Скуднова, Е.А. Макарова, С.В. Долецкая [1; 4; 5]. Другая часть, среди них А.Г. Бермус, О.И. Васильева, Е.А. Князев, исследуют близкие к ней направления или отдельные аспекты проблемы человека и его воспитания [2; 3; 6].

Цель статьи – раскрыть элементы антропологической ориентации образовательного процесса в наследии К.Д. Ушинского.

Изложение основного материала статьи. Создателем педагогической антропологии по праву можно назвать К.Д. Ушинского, который одним из первых отечественных педагогов детально обосновал сущность педагогики, сформулировал принципы педагогической деятельности, сделал её систематической и теоретически обоснованной. Отдельные схожие идеи высказывались и до него, они послужили определённой почвой для концепции автора [4; 5].

Немецкая классическая философия, с основоположниками которой К.Д. Ушинский часто соглашался или вступал в спор, также оказала определенное влияние на его философские представления. Будучи опытным педагогом и имея серьезные знания в области философии, психологии, физиологии, Константин Дмитриевич пришел к мысли о возможности комплексного использования знаний о человеке из различных областей наук, достижений практического характера и опыта педагога. Свои идеи и их обоснование он изложил в своем двухтомном труде, первый том которого раскрывает особенности физиологии, а второй содержит рассуждения о проблемах нравственности и свободе веры, затрагивая философские аспекты «вечных вопросов» человеческого бытия [8, С. 53].

Сам К.Д. Ушинский довольно скептически относился к своему труду, критически оценивал его положительные стороны и недоработки, но при этом хорошо понимал новизну и оригинальность своего подхода. Следует отметить, что следующей серьезной попытки со стороны научной мысли так и не было предпринято, а соображения К.Д. Ушинского оказались актуальны для последователей и современников.

Вслед за Н.И. Пироговым, он большое значение уделял физиологической составляющей человека и высказал уверенность, что прежде воспитания должно стоять всеобъемлющее знание о его предмете [8, С. 23].

Из обширного цикла гуманитарных наук, исследующих человека, которые педагог назвал антропологическими, он выделил три по их роли в педагогике: философия являлась инструментом для создания теории, поскольку философские идеи раскрывают сущность человека и составляют основу деятельности; психология нужна для эффективного понимания внутреннего мира; история дает возможность педагогу передавать приобретенный на протяжении веков педагогический опыт.

К.Д. Ушинского беспокоил недостаточный уровень знаний педагогов его эпохи. Для преодоления отсталости он предполагал открыть соответственный факультет, где планировал обучение в ключе своей концепции [6, С. 112].

По мнению педагога, результаты последних научных достижений могли создать базу для по-настоящему успешной педагогической практики. Для этого и необходимы достижения антропологических наук, которые всесторонне изучают человека, без чего невозможно использовать воспитание как искусство формирования полноценного человека [8, С. 32-33].

«Значимой для современной подготовки педагогов является и мысль К.Д. Ушинского о важности формирования системного профессионального мировоззрения и мышления» [3, С. 10].

Проблему воспитания педагог разбил на две больших сферы: «развитие» и «организм» [8, С. 61]. Автор не всегда давал конкретные определения процессов внутри этих сфер, отмечая недостаточный уровень развития науки своего времени, но при этом, выделял сущностные характеристики описываемых явлений. Одно из них – «сила развития», которая служит ведущим отличием живого от неживого в бытии [8, С. 65].

Идея развития являлась базовой для педагогической антропологии, с ее помощью педагог объяснял формирование физиологии ребенка и его психологии.

Следующее основополагающее и очень широкое понятие – организм, который понимался как система целостная, имеющая определенный план развития и выполняющая его в процессе жизнедеятельности. Именно через него мыслитель определял сущность воспитания. Такое понимание позволило ему сформулировать не только цель и методы педагогики, но и стало базисным для педагогической антропологии в целом. Ушинский также выделил главные признаки организма и раскрыл их сущность [8, С. 63].

Он определил роль нервной системы: «Отличительным признаком жизни является чувство и движение, а отличительным органом живого (или животного) организма нервная система, посредством которой совершаются и чувство, и движение» [8, С. 93].

Эта связь была очевидной для педагога, но она не являлась непосредственной. К.Д. Ушинский считал это великой тайной творения, неразрешимой для науки. Будучи человеком своего времени, он представлял нервную систему связующим звеном между внешним и внутренним миром («душой») [8, С. 270]. О самом процессе этой связи ученый ничего не писал и также считал его загадкой творения. Следует отметить, что К.Д. Ушинский здесь показал очень хорошее проникновение в психофизиологическую проблему и глубину знаний; тонкую интуицию, поскольку эта проблема окончательно не решена и по сей день.

Ученый четко различал психические и физиологические проявления. Следует сказать, что в XIX в. широко обсуждалась проблема природы психики и сущности психического, однако психология как наука, вместе с ее методами, еще не возникла. Доступным для педагога методом являлось самонаблюдение, которое использовалось для анализа внутренних движений человека.

Рассуждения ученого отражали уровень представлений его эпохи, в ряде случаев, выходя за его рамки. Природу сознания он связывал с деятельностью [8, С. 665]. В вопросе об адекватности этой связи К.Д. Ушинский ссылаясь на ощущение истинности происходящего, присущее человеку, что выглядит крайне необубедительно, поскольку индивидуальный жизненный опыт каждого уникален и внутренний мир в каждом случае по-своему искажает реальность.

В вопросе познания К.Д. Ушинский, в определенной мере, противоречил сам себе, поскольку констатировал необходимость практического опыта и, при этом, писал о «врожденных верованиях». Ученый называл примеры «врожденных верований»: уверенность человека в причинности всего происходящего; в обладании свободой воли; в единстве физического и психического миров. Ко «врожденным верованиям» он относил веру, которой уделял не меньшее значение, чем разуму. Иначе говоря, познание невозможно без контакта данных, полученных органами чувств, с верованиями. К.Д. Ушинский писал о ценности всех сторон психики в ходе воспитания. Вера, по утверждению ученого, выполняла функцию дополнительного источника знаний, поэтому была жизненно необходима человеку [7, С. 355-356].

Он доказывает это тем обстоятельством, что уже у детей присутствует врожденная способность верить, которую должен развить и поднять на новый уровень процесс воспитания.

В традиционно христианских традициях, религия мыслилась им, как внутренняя потребность человека [7, С. 28].

Одним из необходимых для воспитания проявлений религиозности сознания Ушинский считал совесть [9, С. 222-223].

С этими обстоятельством педагог связывал необходимость религиозного воспитания, но не причислял это к обязательным функциям школы [7, С. 29].

К сфере духа, присущей только человеку, кроме веры, педагог относил слово, эстетические и нравственные чувства, отдавая приоритет самосознанию, как способности наблюдения за своими душевными движениями [7, С. 58].

Кроме того, личность формируется через язык, значение которого в этом процессе было обосновано в ряде трудов ученого [8, С. 635].

Еще одним признаком духовности педагог считал возникновение потребностей, которые напрямую не являются физиологическими. Однако эти потребности возникали после появления самосознания, которое изменяет в человеке все, даже его инстинкты и дает возможность организовывать свой внутренний мир.

Ученый выделил главное свойство разума – способность видеть противоречия и устранять их. Рассудок же он считал явлением менее значимым: он лишь может отмечать отдельные фрагменты, но не видит их противоположности и единства. Иначе говоря, учитывая всеобщую причинность, человек понимает свободу выбора возможностей, когда он сам является причиной действий, событий или явлений. При этом в теории человек пользуется рассудком, а в практике – разумом. Это обстоятельство К.Д. Ушинский учитывал, говоря о тех мотивах, которыми должен руководствоваться педагог [8, С. 657-658].

Достичь необходимого уровня воспитатель может лишь изучая человеческую природу во всем многообразии, и именно это дают нам антропологические дисциплины [1].

Следует обратить внимание на то обстоятельство, что К.Д. Ушинский, вслед за Р. Декартом, говорил о дуализме, об одинаковой важности для человека обоих миров и их взаимосвязи.

Еще одной важной проблемой, играющей значительную роль в педагогической антропологии, является связь между целью и пониманием смысла жизни, когда первая формирует последний. Ученый утверждал, что иметь цель даже важнее, чем достичь ее. Смысл жизни определялся трудом [7, С. 374]. Труд требовался человеку в целом, развитие невозможно вне труда и деятельности.

Ученый отрицал желание наслаждения или свободы как цели жизни человека, так как они не создавали ее смысла. Только труд способствовал развитию человека, а в качестве необходимых атрибутов труда Ушинский признавал творчество и свободу. Именно с этих позиций сформулирован предмет и цель воспитания: человек и совершенствование его души через деятельность [7, С. 373].

Эти идеи К.Д. Ушинского дают возможность причислить его к основоположникам деятельностного подхода, определяющего нераздельность и единство смысла и деятельности. Здесь чувствуется сильное воздействие немецкой классической философии, которое ученый пропустил сквозь призму своего опыта и восприятия педагогического процесса.

Выводы. К.Д. Ушинский трактовал образ человека в рамках христианской традиции, но при этом использовал доступные ему результаты в сфере антропологии. Сформировав светский вариант педагогической антропологии, он включил в него не только структурные представления о физиологии и психологии человека, но и поставил проблему исследования более сложной сферы человеческого бытия – духовной. Педагог признавал роль религии в формировании личности человека.

Он напрямую связывал приобретение суммы знаний из ряда научных областей с подготовкой будущего педагога, учитывая при этом его личностные качества и значение опыта. Обладание как можно более широкими знаниями о человеке он находил обязательным для учителя, залогом успеха педагогического процесса.

Итогом размышлений ученого стало то, что целью педагогики он считал не формирование человека по соответствующему времени социальному образцу-идеалу, а сотворение деятельной и творческой личности, свободной и способной изменять мир к лучшему.

Литература:

1. Антропологическая педагогика К.Д. Ушинского в XXI веке / А.Ю. Голобородько, Т.Д. Скуднова, Е.А. Макарова [и др.]; отв. ред. Т.Д. Скуднова. – Таганрог: Волошина О.И., 2023. – 146 с.
2. Бермус, А.Г. Антропологический проект в образовании: опасности и перспективы (к 200-летию К.Д. Ушинского) / А.Г. Бермус // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: материалы IV Международного форума Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 27 сентября 2023 года. – Ростов-на-Дону: Издат.-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2024. – С. 10-17
3. Васильева, О.И. Идеи К.Д. Ушинского – вектор развития современного образования / О.И. Васильева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2(55). – С. 7-13. – DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-7-13
4. Долецкая, С.В. Дискуссионные вопросы педагогической антропологии / С.В. Долецкая // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: сборник трудов IV Международной научно-практической конференции, Евпатория, 10-11 декабря 2024 года. – Симферополь: Ариал, 2025. – С. 53-58
5. Долецкая, С.В. Формирование антропологических идей в русской православной педагогике: взгляды И.В. Киреевского и А.С. Хомякова / С.В. Долецкая // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 144-147
6. Князев, Е.А. К.Д. Ушинский – провозвестник личностно-ценностного подхода в образовании / Е.А. Князев // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2023. – Т. 22. – № 3. – С. 107-115. – DOI 10.20310/1810-231X-2023-22-3-107-115
7. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 10: Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / К.Д. Ушинский. – Москва: АПН РСФСР, 1950. – 668 с.
8. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 8: Человек как предмет воспитания. Т. 1. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Москва: АПН РСФСР, 1950. – 775 с.
9. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 9: Человек как предмет воспитания. Т. 2. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Москва: АПН РСФСР, 1950. – 627 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме менеджмента в образовании, направленной на развитие личности управленца. В исследовании подчеркивается, что личностная трансформация руководителя образовательной организации, успешность его взаимодействия, инициатива, организация и лидерство зависят от использования цифровых технологий. На основе анализа зарубежной и отечественной литературы представлено понятие и уровни осуществления управленческой деятельности. Дана характеристика компонентам управленческой готовности руководителя. Определены новые вызовы, теоретические и методологические основы развития управленческой готовности руководителя. Выделены составляющие трехкомпонентной модели управленческой готовности. В статье автор для обоснования возможностей обращается к теории возможностей (Дж. Гибсон) и теории перспектив (Д. Канеман, А. Тверски). Подробно останавливается на описании мотивационных, содержательных, организационных и технологических возможностях использования цифровых технологий в развитии управленческой готовности руководителя образовательной организации. Раскрыты преимущества использования цифровых инструментов для развития мотивации, обогащения содержания и организации управленческой деятельности. Представлены примеры и успешные кейсы в развитии компонентов управленческой готовности руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: управленческая готовность, руководитель, образовательная организация, цифровые технологии, мотивация, искусственный интеллект, онлайн-платформа, социальная сеть.

Annotation. This article addresses a pressing issue in education management, focusing on the development of managerial skills. The study emphasizes that the personal transformation of educational leaders, their successful interactions, initiative, organization, and leadership depend on the use of digital technologies. Based on an analysis of foreign and domestic literature, the concept and levels of managerial activity are presented. The components of a manager's managerial readiness are characterized. New challenges and the theoretical and methodological foundations for developing managerial readiness are identified. The components of a three-component model of managerial readiness are identified. In this article, the author draws on capability theory (J. Gibson) and prospect theory (D. Kahneman, A. Tversky) to substantiate these capabilities. The article dwells in detail on the description of the motivational, substantive, organizational and technological possibilities of using digital technologies in the development of managerial readiness of the head of an educational organization. The benefits of using digital tools for developing motivation, enriching content, and organizing management activities are revealed. Examples and successful cases of developing the management readiness components of educational institution leaders are presented.

Key words: managerial readiness, head, educational organization, digital technologies, motivation, artificial intelligence, online platform, social network.

Введение. В современных условиях функционирования системы образования руководитель образовательной организации (ОО) становится ключевой фигурой в обеспечении устойчивого развития учреждения, эффективного управления ресурсами и внедрения механизмов финансовой устойчивости. Одним из значимых направлений в профессиональной деятельности управленца выступает развитие управленческой готовности. Обновленные вызовы, государственная политика и результаты аналитических исследований подчеркивают, что руководитель должен сочетать адаптивность, цифровую грамотность, лидерские качества и стратегическое мышление и использовать возможности цифровых технологий для целенаправленного развития управленческой готовности, что делает данное исследование своевременным и практически значимым.

Проблема развития управленческой готовности руководителя, в том числе в сфере образования, раскрывается в исследованиях В.П. Жуковского, Ю.В. Сиягина, Е.Г. Чирковской. Так, В.П. Жуковский, Н.А. Жуковская, К.М. Зайнетдинова [8] рассматривают процесс развития через выявление смысловых и содержательных характеристик. Е.Г. Чирковская [10, 11] занимается изучением проблемы управленческой готовности руководителей государственной службы через исследование факторов успеха и показателей личностно-профессионального развития. Подробная модель управленческой готовности, раскрывающая содержательно ее показатели, представлена в статье Ю.В. Сиягиной [9].

Стремительные изменения, вызванные глобализацией, цифровизацией и ускорением технологического прогресса формируют новые вызовы для руководителя, требуя от него умений: работать в мультинациональных командах, учитывать культурные различия и выстраивать эффективные международные стратегии (мужкультурная коммуникация, стратегическое мышление, когнитивная гибкость) [3, С. 25], [12, С. 112]; использовать цифровые технологии, автоматизировать управленческий процесс и работать с большими данными для повышения прозрачности и эффективности принятия решений (цифровая грамотность, аналитические умения) [1, С. 89]; адаптироваться к неожиданным событиям, использовать неопределенность как возможность, организовывать и управлять распределенными командами (адаптивность, стрессоустойчивость, мотивация, коммуникация, лидерство и координация) [5, С. 210], [2, С. 34]; системно мыслить для решения глобальных проблем (устойчивость и социальная ответственность) [4, С. 42], [13, С. 23].

Методологическая основа развития управленческой готовности опирается на *деятельностный и компетентностный* подходы. Деятельностный подход рассматривает управление как процесс формирования личности руководителя [6, С. 111] через: мотивацию к развитию, обогащение новыми управленческими знаниями и активные управленческие действия, погружение в сетевые профессиональные сообщества (целостное осмысление области управленческой деятельности, системное действие в ней, освоение управленческих ценностей обогащение субъектным управленческим опытом). Компетентностный подход акцентирует развитие лидерства, коммуникации и стратегического мышления [10, С. 53].

Изложение основного материала статьи. Обзор научной литературы по проблеме исследования показал, что управленческая готовность представляет собой сложное, многоуровневое состояние, которое определяет способность руководителя эффективно осуществлять управленческую деятельность на определенном уровне иерархии в системе государственного или корпоративного управления. Она включает три ключевых уровня: личностный, характеризующийся устойчивым состоянием готовности, отражающим мотивацию, ценностные установки и внутренние ресурсы личности, которые обеспечивают желание и способность руководителя выполнять управленческие функции; функциональный, охватывающий совокупность знаний, навыков, умений и компетенций, необходимых для продуктивного выполнения профессиональных задач; психофизиологический, связанный с преднастройкой к деятельности, включающей

стрессоустойчивость, эмоциональную стабильность и способность поддерживать высокий уровень работоспособности в условиях давления. Структура управленческой готовности включает когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий и рефлексивный компоненты. Когнитивный компонент охватывает знания и аналитические навыки, мотивационно-ценностный – ценности и мотивацию к управлению, поведенческий – практические навыки управления, а рефлексивный – способность к самоанализу и обучению на основе опыта.

В научной и методической литературе представлена трехкомпонентная модель управленческой готовности. Эта модель включает лидерскую составляющую, отражающую способность руководителя выступать в роли стратегического лидера, обладающего харизматичностью, четким видением целей и устойчивой системой ценностей, включающую стратегическое лидерство, настойчивость и целеустремленность, а также социальные и межличностные компетенции [9, С. 22].

Вторая составляющая – экспертно-аналитическая, отражающая способность руководителя глубоко анализировать управленческие вызовы, рассматривать ситуацию в широком контексте и быть открытым к новым знаниям, включая масштабность мышления, готовность к обучению и изменениям *dungeon*, а также экспертно-аналитическую компетентность.

Третья составляющая – менеджерская, охватывающая практические навыки управления, включая организацию процессов, самоуправление и командную работу, такие как управленческая компетентность, готовность к командной работе и компетенции самоуправления. Каждая из этих составляющих формирует уникальный профиль управленческой готовности, который зависит от индивидуальных особенностей руководителя и уровня управления, на котором он действует и существует в тесной взаимосвязи.

В обосновании и определении возможностей цифровых технологий в развитии управленческой готовности руководителей лежат *теория Дж. Гибсона* (отражающая разные возможности использования инструментов цифровизации для развития качеств личности) и *теория перспектив (Д. Канеман, А. Тверски)* (акцентирующая внимание на отборе цифровых инструментов управления для принятия управленческих решений в условиях риска и неопределенности). На основе анализа теорий выявлены три группы возможностей цифровых технологий в развитии управленческой готовности руководителя: содержательные, мотивационные и организационно-технологические.

Содержательные возможности заключаются в использовании искусственного интеллекта (ИИ), систем управления обучением, платформ обучения для обогащения руководителями новыми знаниями об эффективном процессе управления, развития его качеств и умения, проектирования управленческих практик. Так, ИИ объединяет в себе целый набор инструментов, который способен проработать развитие управленческой готовности руководителя с разных сторон. Он помогает объективно оценить сильные и слабые стороны руководителей, выявить профессиональные дефициты, определить ключевые направления для роста, предложить рекомендации по улучшению навыков управления временем на основе рабочих ситуаций, моделировать управленческие сценарии, разработать персонализированные программы развития, что способствует росту профессионализма и управленческих компетенций. Объективность (исключение влияния эмоций и субъективности, получение беспристрастной оценки), скорость и точность (использование алгоритмов для анализа анкет, опросов, вычисление и подготовку результата) становятся важными факторами, влияющими на отбор данного инструмента.

В отечественной практике примером успешного применения ИИ является использование аналитических систем в крупных корпорациях, где алгоритмы ИИ помогают оценивать лидерский потенциал сотрудников и разрабатывать индивидуальные траектории развития.

Различные платформы (Скиллбокс, Нетология) предоставляют доступ к образовательным программам, которые охватывают широкий спектр тем – от стратегического менеджмента до управления изменениями. Они также создают возможности для обмена опытом через форумы, вебинары и профессиональные сообщества. Онлайн-обучение особенно эффективно для развития «мягких навыков» (социальных навыков), таких как лидерство, мотивация и коммуникация.

Примером успешной реализации является программа подготовки резерва управленческих кадров в одном из федеральных органов исполнительной власти РФ, где участники прошли серию тренингов по стратегическому лидерству и цифровым технологиям, что привело к росту их управленческой эффективности на 18% по итогам годовой оценки [10, С. 64]. Внедрение LMS позволило участникам получать доступ к актуальным образовательным материалам и обмениваться опытом, что увеличило вовлеченность в обучение на 25%.

Другим примером становится развитие умений работать с большими данными, внедрять гибкие методологии, такие как Agile и Scrum, и управлять виртуальными командами.

Мотивационные возможности использования цифровых технологий отражают мобилизацию мотивации к личностно-профессиональному развитию и становлению управленца-профессионала, развитию лидерских качеств и стремление к использованию эффективных инструментов управления образовательной средой. Популярным инструментом развития положительной мотивации становится использование ИИ-ассистента, которые открывают новые возможности для профессионального роста, создают комфортную, поддерживающую среду, которая стимулирует интерес и желание развиваться.

Представим успешные кейсы по мотивированию руководителя к профессиональному развитию с помощью ИИ-ассистента:

Кейс 1. ИИ-ассистенты предлагают персонализированные программы повышения квалификации; анализируют текущий уровень знаний руководителя, его профессиональные цели и интересы, чтобы рекомендовать соответствующие курсы, вебинары и материалы. Применение ассистента в работе руководителя позволяет чувствовать, что развитие подстроено непосредственно под его индивидуальные потребности.

Кейс 2. ИИ-ассистенты предоставляют мгновенные ответы на вопросы, связанные с профессиональной деятельностью. Например, руководитель может в реальном времени получить рекомендации по проведению совещания, подготовке планов или решению сложных ситуаций, что, в свою очередь, обеспечивает ощущение постоянной поддержки повышает уверенность и мотивацию.

Кейс 3. Многие ИИ-системы внедряют игровые элементы: награды, рейтинги, прогресс-бар. Например, руководитель может видеть свой рост компетенций или получать «бейджи» за прохождение определенных этапов обучения. Подобные игровые приемы стимулируют желание продолжать развиваться.

Кейс 4. Автоматизация рутинных задач (составление отчетов, анализ данных) позволяет педагогам сосредоточиться на творческих аспектах работы. Свободное время можно направить на изучение новых подходов и развитие профессиональных навыков, что повышает внутреннюю мотивацию.

Кейс 5. ИИ-ассистенты могут помогать руководителям подключаться к профессиональным сообществам, участвовать в дискуссиях, получать рекомендации на основе опыта коллег. Включенность в обмен передовым опытом повышает интерес к саморазвитию.

Для реализации ИИ-ассистента в практике развития управленческой готовности руководителя имеются инструменты, позволяющие оптимизировать его работу. Для разработки материалов совещаний предложены платформы Giga Chat, Яндекс GPT и Grok, которые помогают генерировать идеи, создавать презентации. Платформы Coursera и Microsoft Learn

предоставляют рекомендации по курсам и новым профессиональным темам, подключая руководителя к изучению новых материалов в соответствии с выявленными профессиональными дефицитами.

Таким образом, персональный ассистент руководителя помогает почувствовать успех (ИИ-ассистенты помогают руководителю видеть свои достижения и прогресс, что создает положительное эмоциональное подкрепление), осуществляет поддержку в условиях отсутствия осуждения (ИИ действует как нейтральный помощник, исключая критику, что уменьшает стресс и повышает уверенность), развивает чувство инновационности (использование ИИ само по себе ассоциируется с передовыми технологиями, что вызывает интерес и желание быть «на гребне волны»).

Организационно-технологические возможности позволяют создать основу взаимодействия в развитии управленческой готовности для обмена опытом и знаниями через использование различных онлайн-платформ, дают возможность применять инструменты в управлении образовательным процессом, а также использовать социальные сети для распространения информации о лучших практиках управления.

Онлайн-платформы позволяют руководителям делиться успехами и трудностями, обсуждать лучшие практики и разрабатывать совместные решения, получать советы от коллег, что помогает развивать им управленческие навыки. В качестве онлайн-платформ подразумеваются веб-сайты или приложения, где руководители обсуждают опыт и находят поддержку от других руководителей или педагогов. Основные преимущества данного инструмента заключаются в доступности (когда удобно и где угодно, для этого достаточно лишь наличие ПК, ноутбука, телефона и наличие интернета); разнообразие (большое количество таких платформ, приложений, под различные ситуации, необходимость и вкус руководителя); анонимность (комфортность обмена опытом, отсутствие страха делиться проблемами и сложными ситуациями). Например, российская платформа «Лидеры России» предоставляет участникам доступ к кейсам, вебинарам и менторским программам, что помогает развивать стратегическое мышление и лидерские качества.

Популярность для организации управленческого процесса в образовании набирают цифровые онлайн-доски (Holst, Miro), сервисы и мобильные приложения для планирования, построения и распределения задач по типу «канбан» (Agnessa Mini, Focus To-Do, Forest, Evernote, MyLife Organized, Todoist, SingularityApp, Yandex Tracker). Например, функциональное приложение Agnessa Mini содержит в себе 6 инструментов планирования (планировщик дел и целей, органайзер, ежедневник, напоминания и список задач, автоматический расчет прогресса), работает автономно, имеет функцию группировки задач, создания напоминаний, рефлексии дня, фиксации отметок своего психологического состояния и запись ответов текстом, либо голосовым сообщением. Evernote популярная платформа для хранения и организации любой информации, а также для поиска по ней с помощью интеллектуальных алгоритмов. Todoist - планировщик, который можно адаптировать под разные методы организации задач, включая матрицу Эйзенхауэра. Стоит отметить, что выбор подходящего приложения, сервиса зависит от индивидуальных потребностей руководителя, однако все они обеспечивают значительные преимущества в организации времени и задач использование этих технологий не только упрощает работу, но и делает ее более осознанной и целенаправленной.

Технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) открывают новые горизонты для развития управленческих навыков, позволяя руководителям погружаться в реалистичные симуляции рабочих ситуаций. VR/AR создают контролируемую среду, где можно отрабатывать навыки принятия решений, управления конфликтами или кризисного менеджмента без реальных рисков. Например, руководитель может пройти симуляцию переговоров с ключевым клиентом или управлением командой в условиях кризиса, получая мгновенную обратную связь о своих действиях. Е.А. Ярославова в работе «Этика лидерства в современном управлении» отмечает: «Технологии VR/AR позволяют руководителям развивать эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость в условиях, максимально приближенных к реальным» [13, С. 25].

Тренинги с использованием VR позволяют моделировать ситуации, требующие быстрого принятия решений, такие как устранение аварий или координация работы в экстремальных условиях. Как подчеркивает В.Д. Шадриков, «виртуальная реальность помогает формировать у руководителей способность к быстрому анализу и адаптации к нестандартным ситуациям» [12, С. 115].

Выводы. Таким образом, вызовы современной реальности обуславливают поиск и использование новых подходов к развитию управленческой готовности руководителя образовательной организации от уровня которой зависит успех ее деятельности.

Определено, что управленческая готовность как сложное, многоуровневое состояние позволяет руководителю осуществлять его трудовые функции профессиональной деятельности на личностном, функциональном и психофизиологическом уровне.

Анализ педагогической и управленческой литературы позволяет выделить компоненты управленческой готовности руководителя и сложившуюся в управленческой практике модель ее развития. Данная модель опирается на исследования зарубежных исследователей и включает в себя лидерскую, экспертно-аналитическую и менеджерскую составляющую.

Цифровые технологии обладают значимыми возможностями в актуализации мотивационного потенциала руководителя, обогащении содержания и организации его деятельности. В основе их выявления лежат теории, отражающие равные возможности использования инструментов цифровизации и акцентирующие внимание на отборе цифровых инструментов управления для принятия управленческих решений в условиях риска и неопределенности. Содержательные возможности позволяют обогатить руководителя новыми управленческими знаниями и проектировать управленческие практики. Мотивационные возможности формируют основу развития и стремления к использованию эффективных инструментов управления. Организационные возможности оптимизируют управленческий процесс, вносят разнообразие в реализацию функций управления и создают доступные форматы управленческого взаимодействия. Технологические возможности использования цифровых технологий определяют преобразующий фон развития управленческой готовности, внедрения инструментов становления личности управления профессионала, обеспечивают личностную трансформацию через практику взаимодействия, инициативу, организацию и лидерство. Это всё позволяет нам сказать о том, что развитие управленческой готовности - непрерывный процесс, требующий усилий и адаптации методов под задачи организаций, что делает его стратегическим приоритетом для успеха.

Литература:

1. Brynjolfsson, E. The Second Machine Age / E. Brynjolfsson, A. McAfee. – New York: W.W. Norton, 2014. – 320 p.
2. Edmondson, A. The Fearless Organization / A. Edmondson. – Hoboken: Wiley, 2019. – 256 p.
3. Kotter, J.P. Leading Change / J.P. Kotter. – Boston: Harvard Business School Press, 1996. – 208 p.
4. Senge, P. The Fifth Discipline / P. Senge. – New York: Doubleday, 1990. – 424 p.
5. Taleb, N.N. The Black Swan / N.N. Taleb. – New York: Random House, 2007. – 400 p.
6. Баркова, Ю.К. Взаимосвязь управленческого потенциала и когнитивных характеристик руководителей разных уровней управления / Ю.К. Баркова, Е.В. Селезнева, Ю.В. Синягин // Управленческое консультирование. – 2021. – № 5(149). – С. 17-31

7. Вознюк, А.В. Взаимосвязь между составляющими мотивационного компонента психологической готовности к управлению педагогическими работниками и характеристиками руководителей образовательных организаций / А.В. Вознюк // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2014. – № 2(18). – С. 111-117
8. Жуковский, В.П. Профессиональная готовность руководителя образовательной организации к управленческой деятельности / В.П. Жуковский, К.М. Зайнетдинова, Н.А. Жуковская // Вестник Костромского государственного университета. – 2019. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-rukovoditelya-obrazovatelnoy-organizatsii-k-upravlencheskoy-deyatelnosti>. – 12.06.2025
9. Синягин, Ю.В. Управленческая готовность как интегративный показатель развития личностно-профессиональных ресурсов руководителя / Ю.В. Синягин, Е.Г. Чирковская // Личность: ресурсы и потенциал. – 2019. – № 2. – С. 5-9
10. Чирковская, Е.Г. Динамика личностно-профессионального развития руководителей государственной службы / Е.Г. Чирковская, К.А. Клычникова, А.К. Черкасова // Развитие профессионализма. – №2(4). – 2017. – С. 53-58
11. Чирковская, Е.Г. Субъективно значимые факторы успеха руководителей системы государственного управления / Е.Г. Чирковская // Образование личности. – 2017. – С. 72-76
12. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
13. Ярославова, Е.А. Этика лидерства в современном управлении / Е.А. Ярославова. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 208 с.

Педагогика

УДК 378.14.015.62 378.147

доктор педагогических наук Ефимова Валентина Михайловна

Институт «Таврическая академия» академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат биологических наук Миненко Наталья Александровна

Институт «Таврическая академия» академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

НАВЫКИ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ В СФЕРЕ АКТИВНОГО ТУРИЗМА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования навыков оказания первой помощи у будущих специалистов активного туризма. Исследуется состояние безопасности в горно-лесной местности и выявляются основные причины травматизма туристов. На основе анализа статистических данных и опыта спасательных служб предложены рекомендации по совершенствованию подготовки специалистов. Обоснована необходимость углубленного освоения навыков первой помощи с учетом специфики работы в труднодоступных районах.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, формирование навыков, будущие специалисты, оказания первой помощи пострадавшим, активный туризм.

Annotation. The article addresses the issue of developing first aid skills among future active tourism specialists. The safety situation in mountain-forest areas is explored, and the main causes of tourist injuries are identified. Based on the analysis of statistical data and the experience of rescue services, recommendations for improving specialist training are proposed. The need for in-depth development of first aid skills, taking into account the specifics of working in hard-to-reach areas, is substantiated.

Key words: professional training, skills development, future specialists, first aid provision to injured persons, active tourism.

Введение. Уникальные природные ландшафты, богатство исторического наследия, значительный рекреационный потенциал являются основой совершенствования индустрии туризма в стране. В стране разработаны и реализуются глобальные проекты, в частности, Национальный проект «Туризм и гостеприимство», нацеленные на совершенствование отрасли. Одним из направлений реализации задач Проекта является развитие системы подготовки кадров для индустрии туризма и гостеприимства, адаптированной к оперативным запросам работодателей и потребителей туристских услуг. В настоящее время туристская отрасль страны нуждается в полумиллионе подготовленных специалистов, способных удовлетворить этот спрос.

Среди вопросов обучения специалистов в сфере туризма особое место занимают проблемы профессиональной подготовки к обеспечению безопасности туристских услуг. В определенной степени развитие внутреннего туризма «открыло» потенциал новых локаций Заполярья, сибирской тайги, Алтая, как территорий активного и экстремального туризма. В Республике Крым значительно возрос интерес к активному и экстремальному туризму в горно-лесной местности [12].

Как следствие, сложилось объективное противоречие между стремительным ростом потребности населения в разнообразных услугах внутреннего туризма, интересом к активным и экстремальным видам досуга и недостаточным уровнем готовности будущих специалистов к работе в реальных условиях отрасли с учетом требований безопасности и охраны труда. Одним из аспектов профессиональной деятельности гида-проводника является способность оказать первую помощь пострадавшим (ППП) в нестандартной ситуации. Однако формирование навыков будущих специалистов к действиям по оказанию первой помощи (ПП), особенности ее оказания в труднодоступных участках горно-лесной местности, ранее не исследовалась.

Цель: выявить и обосновать необходимые практические навыки оказания ППП в подготовке будущего специалиста в сфере активного туризма.

Изложение основного материала статьи. Вступившие в силу с начала марта 2025 года документы об основах туристской деятельности в стране, определяют ряд новых требований к кадрам в сфере туризма [11]. В документе закреплены основные положения по обеспечению безопасности в туризме, сформулированы требования, обращенные к профессиональной деятельности в нестандартных условиях. Достаточно сложно на этапе подготовки будущего специалиста обеспечить указанные требования, максимально приблизить к реальной практике будущей деятельности. Формирование компетенций в сфере безопасности и охраны труда у будущих специалистов предусмотрено (ОПК-7 в ФГОС ВО 43.03.02 «Туризм»), однако практико-ориентированные и ценностные компоненты сформированности недостаточно представлены в доступных материалах [5; 6; 7]. Сформированность данной компетенции в значительной степени обеспечивает решение широкого спектра профессиональных задач выпускников высших учебных заведений, однако ряд аспектов нуждаются в

уточнении и дополнительном изучении, учете региональных особенностей профессиональной деятельности в сфере туризма.

Крым – одна из наиболее привлекательных туристских территорий Российской Федерации. Кроме традиционного излюбленного морского побережья, все более привлекательным местом активного отдыха становятся труднодоступные участки горно-лесной местности. В крымские горы стремятся организованные туристы и самостоятельные любители альпинизма и скалолазания, горных прогулок. Как следствие, растет количество случаев травматизма туристов, возникают проблемы своевременного оказания помощи. Будущие гиды-экскурсоводы нуждаются в совершенствовании навыков оказания ППП в нестандартных ситуациях в соответствии с требованиями законодательства.

В Национальном стандарте РФ «Туристические услуги. Безопасность активных видов туризма. Общие положения» сформулированы основные понятия данного вида деятельности. В общем представлении понятие «активный туризм» является путешествиями, походами и экскурсиями в природной среде с активными способами передвижения, для которых требуются специальная физическая подготовка и владение определенными навыками и умениями, в том числе по использованию снаряжения и средств передвижения [2]. Активный туризм объединяет в себе все путешествия, связанные с передвижением по заданному маршруту, такие как спелеотуризм, водный, лыжный, вело, рафтинг и т.д. [8]. Пешеходный туризм остается самым распространенным видом рекреации. Это связано с кажущейся его простотой, не требующей специальных средств передвижения и специального снаряжения, что влечет за собой увеличение потока самостоятельного туризма [7]. Однако, в самостоятельном туризме значительно возрастают риски возникновения неблагоприятных последствий, сопряженные с низким уровнем защищенности и личной безопасности [3; 10].

Способность обеспечивать безопасность обслуживания потребителей в сфере туризма включает совокупность ряда важных практических навыков. Предупредить возможные случаи травматизации и своевременно оказать помощь – взаимосвязанные задачи в обеспечении безопасности в активном туризме. Для обсуждения данных вопросов и отбора практико-ориентированного содержания подготовки будущих специалистов в сфере туризма обратились к экспертам – специалистам МЧС и профессиональным гидам-экскурсоводам, непосредственно обеспечивающим безопасность в отрасли. Нестандартные ситуации, требующие оказания помощи, как специализированной, так и предусмотренной в профессиональной подготовке будущих специалистов, происходят практически ежедневно. Так, к примеру, 2.06.2025, пресс-служба чрезвычайного ведомства проинформировала о несчастном случае, который произошел на восточном склоне горы Сокол. По неосторожности мужчина упал с высоты 10 метров на маршруте «Истукан» и получил травмы разной степени тяжести. Эвакуировать его из горно-лесной местности пришлось спасателям со специальным оборудованием. Такие случаи в Крыму, особенно в весенне-летний период, происходят достаточно часто.

Информация о несчастных случаях и травмах, нестандартных ситуациях с туристами, поступает в МЧС и доступна для анализа. Обращает внимание то, что в горно-лесной местности Крыма даже во время ограниченного потока туристов из-за эпидемии ковид-19 обращений за помощью было очень велико. Например, горной поисково-спасательной частью Специализированного отряда Главного управления МЧС России по Республике Крым в 2021 году было проведено 116 спасательных работ, оказана помощь различного характера 212 людям. За данный период среди всех случаев, требующих оказания первой помощи пострадавшим туристам, выделяются травмы различной локализации, преимущественно травмы нижних конечностей – 48,9%; травмы головы – 3,8%, падение с высоты (множественные травмы) – 14,4%, прочие травмы – 3,3% (Рисунок 1).

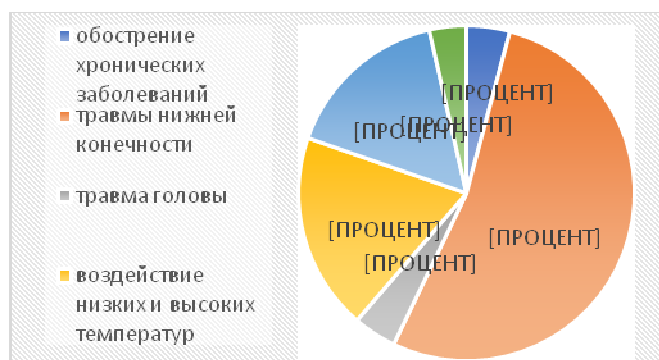


Рисунок 1. Соотношение видов повреждений от общего числа эвакуированных туристов, нуждающихся в оказании первой помощи (в %)

Переохлаждение либо перегрев как причина состояния, требующего ППП, зафиксированы в 17,6%, обострение хронических заболеваний – 3,8%, тяжелое алкогольное опьянение – 7,1% случаев.

Анализ основных причин травм туристов в горно-лесной местности за период 2021-2024 годы выявил многолетнюю динамику показателей (Рисунок 2). Показана устойчивая тенденция показателей травматизации и происшествий за пятилетний период: преобладают травмы нижних конечностей и множественные травмы, вызванные падением с высоты.

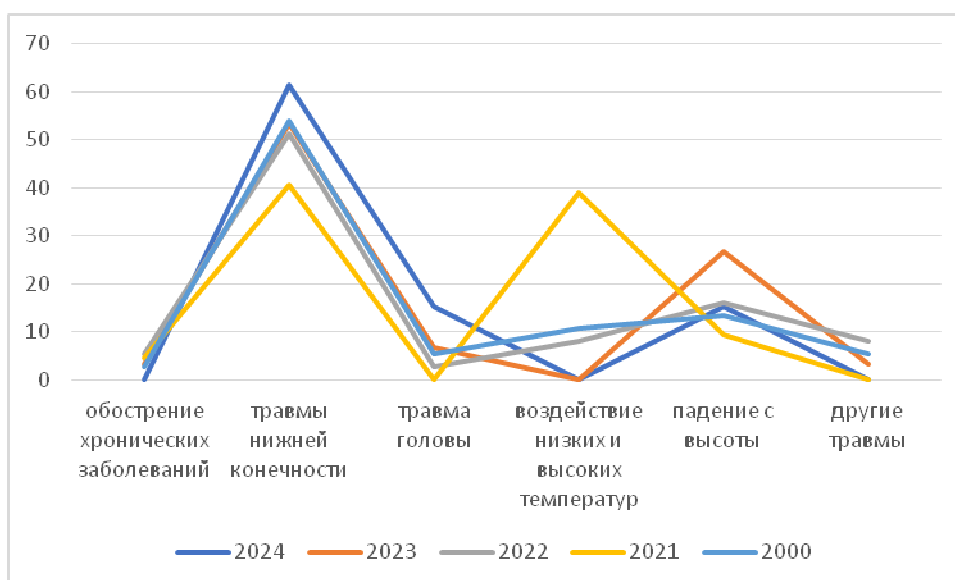


Рисунок 2. Соотношение основных видов травм и нарушений здоровья туристов, нуждающихся в оказании ППП, за пятилетний период (2000-2024)

Выявленные нами тенденции достаточно устойчивы, позволяют прогнозировать объем и содержание необходимой помощи пострадавшим, ориентируют на особое внимание в профессиональной подготовке формированию навыков у будущих специалистов в сфере туризма. Таким образом, владение приемами оказания ППП является основой помощи в нестандартных ситуациях с учетом специфики травм в горно-лесной местности.

Еще одним аспектом обеспечения безопасности в активном туризме является первичная профилактика травматизма в активном туризме. По данным сотрудников МЧС, среди основных причин травм, требующих оказания ППП вплоть до необходимости срочной эвакуации, является недостаточность опыта у туристов, непониманием того, как действовать в той или иной ситуации, усталостью, неправильным подбором обуви и т.д. По мнению ряда специалистов, основными причинами травм является неполноценный инструктаж туристов, недостаточно подготовленный выбор маршрута и экипировки. Кроме того, внимания заслуживают вопросы, связанные с обострением хронических заболеваний у туристов. На этапе подготовки к походу, тем более многодневному походу или маршруту повышенной сложности, необходимо отметить при инструктаже наличие противопоказаний для участия в мероприятии, наличие необходимых медикаментов, необходимых в нестандартной ситуации. Основными причинами проведения аварийно-спасательных работ в 58% случаев были обусловлены ошибочными действиями самих туристов, в частности, недооценкой сложности маршрута, отсутствием специального оборудования или навыков его использования (например, эвакуация с высоты производилась в 7% случаях всех проведенных специалистами работ). Еще одной из причин проведения аварийно-спасательных работ составила недооценка климатических условий, из-за чего требовалась срочная эвакуация вследствие переохлаждения или теплового удара (почти 40% нуждающихся в эвакуации). Из числа всех спасенных, 25% (52 человека) нуждались в эвакуации, связанной с травмами и обострением хронических заболеваний.

С позиций обеспечения безопасности в активном туризме важным является умение ориентироваться на местности. Так, за последнее время в МЧС были 49 выездов на поисково-спасательные работы, направленные на установление текущего местонахождения пропавшего человека или группы людей, оказание им первой помощи и доставка их в безопасное место. В ходе поисково-спасательных работы 91 человек был найден в горно-лесной местности. Причиной большого числа поисковых работ может служить недооценка планируемого маршрута, отсутствие или отказ технических средств навигации, отсутствие навыков ориентирования, а также климатические и резко меняющиеся погодные условия.

Результаты нашего анализа согласуются с данными других авторов [5; 6]. Так, А.И. Мартынов распределяет коэффициент аварийности в спортивном туризме следующим образом: 44% – психологическая неготовность спортсменов; 35% – недостаточное развитие физических качеств; 12% – недостаточная технико-тактическая подготовленность; 3% – неправильный выбор экипировки. Основной причиной автор считает недостаток опыта и знаний – «первичной беспечностью» [6]. К аналогичным выводам пришел Ю.В. Байковский, отметив, что подготовка на начальном этапе в условиях горного туризма является основополагающей в туризме [1]. Утверждения исследователей подтверждают наше мнение о том, что сформированность общепрофессиональной компетенции ОПК-7 как способность обеспечивать безопасность обслуживания потребителей, является ведущей в подготовке будущих специалистов к профессиональной работе в активном туризме.

Таким образом, к основным проблемам обеспечения безопасности в условиях горно-лесной местности относятся: ошибочные действия самих туристов (неполноценный инструктаж); отсутствие специального оборудования или навыков его использования; недооценка сложности маршрута (несоответствие маршрута и физических/психологических возможностей, хронических заболеваний туристов). Способность обеспечивать безопасность обслуживания потребителей в активном туризме рассматривается нами как результат сформированности риск-ориентированного мышления у будущих специалистов, ценностного отношения к жизни и здоровью, готовности к субъект-субъектному взаимодействию в условиях профессиональной деятельности.

Вопросы оказания ППП обсуждаются специалистами разных ведомств и в различных контекстах. Однако, открытыми остаются вопросы, как и в каком объеме оказывается помощь пострадавшим туристам во время походов, в горах и в разнообразных нестандартных ситуациях; как осуществляется взаимодействие со службами спасения; как организованы способы информирования и коммуникации и ряд иных практических вопросов. Специалисту по туризму – гиду-проводнику – приходится достаточно часто сталкиваться с нестандартными ситуациями по оказанию первой помощи в горно-лесной местности Крыма, поэтому подготовка к оказанию первой помощи пострадавшим должна быть углубленной, практико-ориентированной и учитывать опыт спасателей МЧС в горно-лесной местности.

Содержание подготовки будущих специалистов в сфере туризма к оказанию ППП регламентируется требованиями Приказа Министерства здравоохранения Российской Федерации от 03.05.2024 № 220н «Об утверждении Порядка оказания первой помощи» и определяет порядок оказания ПП и перечень состояний [9]. В обновленном документе расширен перечень перечня состояний, при которых оказывается ПП [9] в сравнении с аналогичным документом, утвержденным ранее [4] (Таблица 1). В редакции Приложения № 1 к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 3 мая 2024 г. № 220н дополнены состояния, при которых оказывается ППП: укусы или ужаления ядовитых животных, судорожный приступ, сопровождающийся потерей сознания; острые психологические реакции на стресс. Новое дополнение актуально для будущих экскурсоводов и гидов, поскольку ранее по данным наших опросов, именно обращения за помощью чаще всего связаны с укусами или ужалениями ядовитых животных, контактами и некоторыми растениями, судорожными приступами, сопровождающимися потерей сознания и т.п.

Поскольку в рамках Национального проекта «Туризм и гостеприимство» планируется увеличение числа туристических поездок, в том числе в дестинациях, развивающих активный и экстремальный туризм, подготовка будущих специалистов должна учитывать углубленное освоение навыков ППП. Одной из форм углубленного освоения таких навыков необходима разработка обновленных учебно-методических комплексов и проведение обучения кадров для индустрии туризма и гостеприимства в ДПО.

Проведенный нами анализ основных причин травматизации туристов в горно-лесной местности за период 2021-2024 годы выявил устойчивые тенденции травматизации и происшествий, при которых требуются как определенные мероприятия при подготовке к занятиям активным туризмом, так и формирование практических навыков по оказанию ПП по новым требованиям. По-видимому, сформировалась настоятельная потребность в обеспечении подготовки специалистов в сфере активного туризма, организации работы по профилактике травматизма в активном туризме; к взаимодействию со спасательными службами, к совершенствованию практических навыков по оказанию ПП в условиях нестандартных ситуаций вне доступной медицинской помощи. Решение проблемных вопросов формирования для работы в сфере активного туризма нуждается в консолидированном взаимодействии специалистов МЧС, практического здравоохранения, психологов и преподавателей высшей школы. Речь идет не просто об освоении определенных навыков и приемов оказания ПП, в подготовке будущих специалистов в сфере туризма необходимо использование технологий и методов развития риск-ориентированного мышления, создание нового поколения интерактивных симуляторов и тренажеров, доступных для обучения как гидов-экскурсоводов, так и желающих заниматься активными видами туризма.

Выводы. Формирование навыков оказания первой помощи пострадавшим является важным компонентом профессионального образования для специалистов туристической сферы.

Одним из путей повышения готовности специалистов туризма к профессиональной деятельности в активном и экстремальном туризме является непосредственное взаимодействие обучающихся со специалистами МЧС, изучение опасностей и требований безопасности в условиях будущей деятельности.

Дальнейшее изучение формирования навыков оказания первой помощи пострадавшим у будущих специалистов в сфере активного туризма определяется потребностью в методическом обосновании и разработке технологий развития навыков ценностного отношения к безопасности, углубленном освоении приемов оказания первой помощи, принятия ответственных решений на основе риск-ориентированного мышления в нестандартных ситуациях.

Литература:

1. Байковский, Ю.В. Теория и методика тренировки в горных видах спорта (альпинизм, скалолазание, ледолазание, ски-альпинизм, горный туризм, велотуризм, водный туризм, спелеология, каякинг, каньонинг, бэйсклаймбинг, фрирайд): монография / Ю.В. Байковский. – Москва: ТВТ Дивизион, 2019. – С. 290-303. – ISBN 978-5-98724-073-1. – URL: <https://lib.rucont.ru/efd/304390> (дата обращения: 31.03.2023)
2. ГОСТ Р 54601-2011. Туристские услуги. Безопасность активных видов туризма. Общие положения. – Введ. 2012-01-01. – Москва: Стандартинформ, 2011. – 12 с. – URL: <https://internet-law.ru/gosts/gost/51980/> (дата обращения: 28.03.2025)
3. ГОСТ Р 56643-2022. Национальный стандарт Российской Федерации. Туризм и сопутствующие услуги. Личная безопасность туриста. Общие требования. – Введ. 2023-07-01. – Москва: Стандартинформ, 2022. – 16 с. – URL: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=255781> (дата обращения: 28.03.2025)
4. Ефимова, В.М. Методическое сопровождение подготовки студентов бакалавриата к оказанию первой помощи / В.М. Ефимова, Н.Н. Скоромная, Л.П. Яцкова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – 93 с.
5. Кобец, П.Н. Обеспечение безопасности туристической индустрии – одна из важнейших составляющих ее эффективного развития / П.Н. Кобец // НПЖ «Диалог». – 2020. – № 2(16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-bezopasnosti-turisticheskoy-industrii-odna-iz-vazhneyshih-sostavlyayushih-ee-effektivnogo-razvitiya> (дата обращения: 13.05.2025)
6. Мартынов, А.И. Безопасность и надежность в альпинизме / А.И. Мартынов, И.А. Мартынов. – Москва: ТВТ Дивизион, 2006. – 288 с. – ISBN 5-98724-032-8
7. Оборин, М.С. Развитие самостоятельного туризма как актуальная тенденция спроса / М.С. Оборин // Сервис plus. – 2022. – Т. 16. – № 1. – С. 15-24. – DOI 10.24412/2413-693X-2022-1-15-24. – EDN MHGOKK
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 24.01.1998 № 83 «О специализированных службах по обеспечению безопасности туристов». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202001280022> (дата обращения: 28.03.2025)
9. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 03.05.2024 № 220н «Об утверждении порядка оказания медицинской помощи при проведении физкультурных и спортивных мероприятий». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405310015> (дата обращения: 28.03.2025)
10. Рябова, Т.В. Самостоятельный туризм как вид досуговой деятельности / Т.В. Рябова, Е.В. Эртман // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal). – 2016. – № 8(6). – С. 124-127
11. Федеральный закон от 24.11.1996 № 132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462/ (дата обращения: 28.03.2025)
12. Шамилева, Э.Э. О туристско-рекреационном комплексе Республики Крым / Э.Э. Шамилева // МНИЖ. – 2020. – № 10-1(100). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-turistsko-rekreatsionnom-komplekse-respubliki-krym> (дата обращения: 13.05.2025)

УДК 378.147

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Залавина Татьяна Юрьевна

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Дёрина Наталья Владимировна

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ЦИФРОВЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье уделяется внимание важному аспекту процесса обучения в техническом вузе – формированию навыков самоорганизации обучающихся технических направлений подготовки. Обосновывается идея о том, что для успешной самореализации в профессиональной деятельности будущим конкурентно способным личностям необходимо такое качество, как самоорганизация. В работе проанализирована степень научной разработанности проблемы специфики процесса самоорганизации студентов вузов в трудах российских ученых. Выделяются и описываются характерные особенности терминов «самоорганизация» и «культура самоорганизации». Ученые приходят к общему мнению, что самоорганизация рассматривается как составная часть культуры личности. Актуальность статьи обусловлена тем, что одним из ключевых способов в развитии умений самоорганизации учебно-профессиональной деятельности в современном образовательном процессе являются цифровые образовательные технологии. Особое внимание уделяется цифровым дидактическим материалам. Уточняется мысль о том, что учебная нагрузка обучающихся частично переходит в область самостоятельного изучения и поэтому стали активно использоваться онлайн-курсы для самостоятельного освоения студентами. Предлагается для обсуждения открытый цифровой субкурс по самоорганизации, разработанный на платформе LMS Moodle для студентов технических направлений подготовки разных институтов «МГТУ им. Г.И. Носова». Результаты апробации онлайн-субкурса свидетельствуют об успешном решении поставленных цели и задач, ведущих к осознанному пониманию обучающимися профессиональной значимости знаний, умений и опыта самоорганизации, обогащению индивидуального опыта культуры самоорганизации на учебно-профессиональных занятиях.

Ключевые слова: технические направления обучения, конкурентно способная личность, сознательное отношение, успешная самореализация, образовательные онлайн-технологии, дидактические материалы, цифровой субкурс, самоорганизация, культура самоорганизации, самостоятельная работа.

Annotation. The article focuses on an important aspect of the learning process at a technical university. It is the formation of self-organization skills for students of technical training areas. The article substantiates the idea that for successful self-realization in professional activity, future competitively capable individuals need such a quality as self-organization. The paper analyzes the degree of scientific elaboration of the problem of the specifics of the process of self-organization of university students in the works of Russian scientists. The characteristic features of the terms "self-organization" and "culture of self-organization" are highlighted and described. Scientists come to the general opinion that self-organization is considered as an integral part of the culture of personality. The relevance of the article is due to the fact that digital educational technologies are one of the key ways to develop the skills of self-organization of educational and professional activities in the modern educational process. Special attention is paid to digital didactic materials. It clarifies the idea that the educational load of students is partially shifting to the field of independent study, and therefore online courses for self-study by students have become actively used. An open digital subcourse on self-organization, developed on the LMS Moodle platform for students of technical fields of study at various institutes of the Nosov Moscow State Technical University, is proposed for discussion. The results of the online subcourse attest to the successful solution of the goals and objectives set, leading to a conscious understanding by students of the professional importance of knowledge, skills and experience of self-organization, enriching the individual experience of the culture of self-organization in educational and professional classes.

Key words: technical areas of study, competitively capable personality, conscious attitude, successful self-realization, online educational technologies, didactic materials, digital subcourse, self-organization, culture of self-organization, independent work.

Введение. В условиях быстро меняющегося мира и технологического прогресса, умение организовывать себя становится необходимым навыком для будущих инженерных кадров. В современном образовательном процессе цифровые дидактические материалы являются одним из ключевых моментов в развитии умений самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов технических специальностей. Самоорганизация как способность управлением своим временем, ресурсами и усилиями студентами технического вуза может стать эффективным способом в достижении поставленных ими целей.

Педагогический процесс характеризуется синтезом традиционных и инновационных технологий обучения. При этом отечественный и зарубежный опыт внедрения цифровых ресурсов позволяет выявить преимущества оптимальной интеграции цифровых образовательных технологий с целью повышения эффективности и разнообразия учебных занятий, способствуя усилению мотивации студентов технической подготовки и улучшению результатов обучения.

От многих факторов таких, как профессиональная компетентность преподавателя, учебные планы, педагогические условия, а также разработка и применение актуальных и эффективных онлайн-курсов зависит достижение данной цели.

Таким образом, рассматриваемая проблема представляется на данный момент актуальной и требует внимания к выбору ключевых педагогических условий с целью формирования культуры самоорганизации студентов в процессе профессиональной подготовки студентами технического вуза.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с современными требованиями к модернизации высшего образования предпринимаются эффективные подходы с целью повышения результативности и эффективности профессиональной деятельности будущих специалистов, а значит на передний план выдвигается требование развития высокого уровня самоорганизации у обучающихся.

Термины «самоорганизация», «культура самоорганизации» были и остаются ключевым центром исследований многих учёных. Ученый Н.М. Таланчук определяет самоорганизацию как составную часть культуры личности, в которой имеют место составление плана действий тайм-менеджмента, расстановка приоритетов и достижение поставленных целей [19]. В понимании ученого самоорганизация – это осознанный подход к своей жизни, самодисциплина и ответственность.

Культура самоорганизации личности студента рассматривается ученым О.Н. Князьковой как составляющая формирования общей культуры студента в процессе профессиональной подготовки. Важным является осознание самим обучающимся собственной роли в достижении успешных результатов учебной деятельности, будущей профессиональной

деятельности, включая мотивацию к самоорганизации, саморазвитию, приобретение навыков самоконтроля, самоанализа, самооценки [10, С. 428-432].

В последние десятилетия появилось множество актуальных научных работ, в фокусе которых находятся понятия самоорганизации, культуры самоорганизации, педагогические условия реализации формирования навыков и умений самоорганизации в ЦОС у студентов вузов и др. Степень научной разработанности проблемы специфики процесса самоорганизации студентов вузов раскрыта в трудах таких ученых, как С.С. Амирова [1], Е. В. Гунина, К. А. Мартемьянова, А. И. Лебедева [6], Султаналиева Ш. К., Бектурова Э. О. [18] и других. Концепция переосмысления процесса формирования умений самоорганизации в обучении с позиции инновационных подходов предложена в исследованиях ученых Ю.К. Бабанского [3], Н. Н. Давыдовой [7] и их коллегами. Организация педагогико-методического обеспечения информационной образовательной среды вуза раскрыта в работах ученых Д.З. Ахметовой [2], В.К. Власовой, Г.И. Кириловой [4], Е.С. Полат [15], И.В. Роберт [16], Т.В. Шориной [20] и других.

В результате теоретико-аналитического подхода к изучению научных работ можно прийти к выводу, что понятие самоорганизации интегрирует процесс движения к цели (учебной, профессиональной), управление личностными мотивом, волей, осуществляется комплексом имеющихся и приобретенных навыков к анализированию, целеполаганию, планированию, оцениванию, корректированию. Навыки самоорганизации определяются учеными как автоматизированные компоненты деятельности составляющей самоорганизации, включая процессы анализа, целеполагания, реализацию действий в соответствии с планом, оценивание, корректировку (Ч.И. Низамова [13], Н.В. Дерина, Л.И. Савва [8], О.Н. Князькова [10], Н.М. Таланчук [19]).

В современной образовательной практике самостоятельная работа обучающихся с учебными материалами представляет собой одну из значимых компонентов в организации учебного процесса вузов. Очевидно, это связано с трансформацией образовательной системы с использованием смешанных форм обучения и учебная нагрузка студентов частично переходит в область самостоятельного изучения (Т.Ю. Залавина [9], N.V. Derina, L.I. Antropova, T.Yu. Zalavina [21]).

Одновременно с традиционными формами и методами преподавания учебных дисциплин современные преподаватели используют широко информационные технологии. Активно стали использоваться онлайн-курсы для самостоятельного освоения студентами (С.И. Горбунова, Л.И. Ефремова [5], М.Б. Лебедева [11], М.М. Махаметова [12], М.А. Николаева, Н.В. Шрамко [14], Н.Л. Романова [17]). В качестве самостоятельной работы студентам предлагается самостоятельно познакомиться с дополнительными информационными источниками с целью более глубокого погружения в дисциплину. На этом этапе некоторые обучающиеся сталкиваются с такой проблемой, как целесообразное распределение времени, чтобы освоить большой объем цифрового образовательного контента, включая уровень сформированности личностных качеств самостоятельности, ответственности, самоконтроля, инициативности и многих других.

Таким образом, появилась целесообразность разработки универсального цифрового субкурса, направленного на развитие навыков самоорганизации обучающихся вузов. Оптимальным решением стала разработка открытого цифрового субкурса в цифровой образовательной среде Магнитогорского государственного технического университета имени Г.И. Носова и предназначен для студентов разных институтов технических направлений (Рисунок 1).

Структура цифрового субкурса «Самоорганизация в ЦОС технического вуза»



Рисунок 1. Структура цифрового субкурса «Самоорганизация в ЦОС технического вуза»

Цель субкурса «Самоорганизация в ЦОС технического вуза» – сформировать у студентов технических направлений подготовки знаний о культуре самоорганизации и ее ценности для будущих специалистов, практических умений и навыков в области культуры самоорганизации в условиях ЦОС «МГТУ имени Г.И. Носова», в том числе с целью интегрирования будущих специалистов в межкультурную и профессиональную коммуникацию.

Субкурс представлен 3-уровневой системой формирования культуры самоорганизации студентов-будущих специалистов производственной сферы в условиях ЦОС технического вуза: Уровень 1. Базовая самоорганизация в ЦОС. Уровень 2. Уверенная цифровая самоорганизация в ЦОС. Уровень 3. Продвинутое самоорганизация в ЦОС. Каждый уровень системы формирования культуры самоорганизации представлен учебными тематическими модулями, реализующими свои учебно-воспитательные цели и задачи.

Каждый модуль представлен лекциями, заданиями для самостоятельной работы и семинарских занятий, лабораторных работ, перечнем вопросов для дискуссий и тем для докладов, интерактивными заданиями в соответствии с лекционно-тематическими материалами. Основная часть времени отводится самостоятельной работе студентов, так как формирование культуры самоорганизации связано с активной деятельностью самого студента, роль преподавателя сосредоточена на оказании помощи в процессе сопровождения студента в самообучении, самоопределении, самоорганизации и самореализации.

В электронный формат субкурса включены: «Руководство пользователя», «Методические рекомендации для студентов по планированию и организации самостоятельной работы, подготовке к практическим занятиям, подготовке устных выступлений к семинарам, подготовке лабораторных заданий», «Тематический план с гиперссылками на полезные электронно-справочные материалы» на отдельные разделы субкурса, «Силлабус», «Навигатор», интерактивные тесты для

самопроверки после каждого модуля, интерактивный «Итоговый тест для самопроверки», включая вопросы и ответы по субкурсу и поддержка обучающихся (Рисунки 2, 3).



Рисунок 2. Вопросы и ответы по субкурсу и поддержка обучающегося

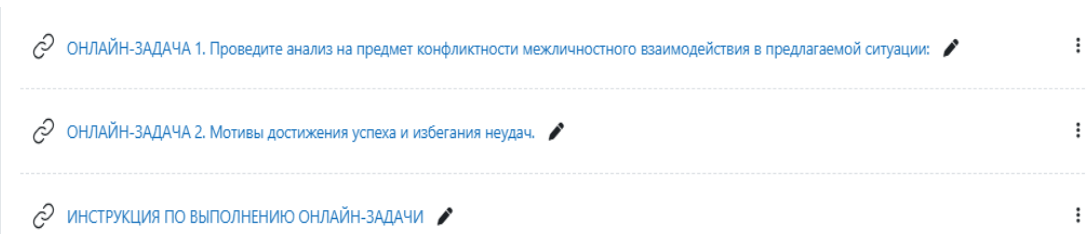


Рисунок 3. Пример онлайн-задач и инструкции по выполнению онлайн-задач

В результате изучения учебного материала субкурса студенты будут знать: основные термины и понятия, связанные с самоорганизацией; основные принципы самоорганизации, её приоритетной роли в достижении поставленных целей; уметь: осуществлять поиск литературы и других документов для изучения дисциплины; определять свой уровень культуры самоорганизации; выявлять свои сильные и слабые стороны по основным компонентам культуры самоорганизации; иметь: опыт работы с научными документами по изучаемой дисциплине; опыт овладения способностями к самоорганизации деятельности в ЦОС технического университета в процессе эффективного взаимодействия; опыт создания личностных «продуктов» – результатов своей деятельности в виде презентаций, эссе, рефератов, выступлений, проектирования ситуаций успеха, проектов построения индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов самообучения; свой рефлексивный опыт путем самоанализа, самоконтроля, самокоррекции основных видов деятельности в процессе профессиональной подготовки; а в итоге, сформулировать свою личностную стратегию формирования культуры самоорганизации и продолжить дальнейшее обучение самостоятельно.

Следует обратить особое внимание на то, что в процессе обучения и в процессе цифровизации образования стоит личность преподавателя. Поэтому в подготовке онлайн-занятий, онлайн-курсов и т.п. педагогический персонал обязательно должен владеть цифровой грамотностью, информационными технологиями и программными средствами. Для достижения этой цели требуется модернизация деятельности центров профессионального развития и организация единой онлайн-платформы поддержки.

Выводы. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, универсальность цифрового субкурса «Самоорганизация в ЦОС технического вуза» состоит в том, что он подходит для всех студентов технических направлений подготовки разных институтов университета. Обучающиеся стали чаще придерживаться сознательного отношения к планированию своих дел, анализу выполненных заданий и расстановке приоритетов при решении более одной задачи. Осваивая тематический материал модулей субкурса, студенты демонстрировали высокую степень вовлеченности, проявляли активную личностную позицию в обстоятельном анализе своей работы и стремлении к поиску инновационных решений. Участники цифрового субкурса отметили, что одной из сильных сторон является возможность работать в собственном ритме без жестких сроков, включая постоянный доступ к учебным материалам.

Литература:

1. Амирова, С.С. Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.С. Амирова. – Казань, 1995. – 27 с.
2. Ахметова, Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся / Д.З. Ахметова // Карельский научный журнал. – 2013. – № 4. – С. 55-58
3. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – Москва: Знание, 1981. – 96 с.
4. Власова, В.К. Алгоритмы мониторинга и контроля учебного процесса в условиях электронных образовательных ресурсов / В.К. Власова, Г.И. Кирилова // Качество. Инновации. Образование. – 2012. – № 7(86). – С. 36-40
5. Горбунова, С.И. Информационные технологии в образовании / С.И. Горбунова, Л.И. Ефремова // Системное управление. – 2012. – № 1(14). – 55 с.
6. Гунина, Е.В. Изучение самоорганизации и самообразования студентов / Е.В. Гунина, К.А. Мартемьянова, А.И. Лебедева // Научные исследования и инновации. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-samoorganizatsii-i-samoobrazovaniya-studentov> (дата обращения: 22.08.2025)
7. Давыдова, Н.Н. Управление процессами самоорганизации в образовательном учреждении, находящимся в позиции сетевого взаимодействия / Н.Н. Давыдова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-protsessami-samoorganizatsii-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii-nahodyaschimsya-v-pozitsii-setevogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 22.08.2025)
8. Дёрина, Н.В. Структурные компоненты культуры самоорганизации студентов вуза / Н.В. Дёрина, Л.И. Савва // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN423.pdf> (дата обращения: 22.08.2025)
9. Залавина, Т.Ю. Дидактический потенциал смешанного обучения в высшем образовании / Т.Ю. Залавина // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования: материалы I Национальной науч.-практ. конф., Магнитогорск, 30 ноября 2020 года. – Магнитогорск: изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та имени Г.И. Носова, 2020. – С. 381-383
10. Князькова, О.Н. О понятии «культура самоорганизации личности студента» / О.Н. Князькова // Молодой учёный. – 2012. – № 11(46). – С. 428-432
11. Лебедева, М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования / М.Б. Лебедева // Человек и образование. – 2015. – № 1(42). – С. 105-108

12. Махаметова, М.М. Плюсы и минусы онлайн-обучения / М.М. Махаметова // Современная педагогика. – 2017. – № 5(54). – С. 1-2
13. Низамова, Ч.И. Развитие самообразовательной компетенции студентов в учебной деятельности с применением приемов тайм-менеджмента / Ч.И. Низамова // Общественно-значимые инициативы в рамках реализации Хартии Земли: материалы Республиканской науч.-практ. конф., Казань, 30 октября 2020 г. – Казань: изд-во Академии наук РТ, 2020. – С. 429-433
14. Николаева, М.А. Онлайн-курс как средство развития навыков самоорганизации студентов педагогического вуза / М.А. Николаева, Н.В. Шрамко // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 259-271
15. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.В. Петров]; под ред. Е.С. Полат. – Москва: Академия, 1999. – 224 с.
16. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – Москва: Школа-Пресс, 2009. – 321 с.
17. Романова, Н.Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения / Н.Л. Романова // Педагогика высшей школы. – 2018. – № 2. – С. 5-8
18. Султаналиева, Ш.К. Развитие навыков самоорганизации студентов в образовательном пространстве / Ш.К. Султаналиева, Э.О. Бектурова // Бюллетень науки и практики. – 2022. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-navykov-samoorganizatsii-studentov-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 22.08.2025)
19. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса: пособие для рук. органов нар. образования, учеб. заведений и педагогов-новаторов / Н.М. Таланчук. – Казань: ИССО РАО, 1993. – 91 с.
20. Шорина, Т.В. Педагогическая технология визуализации учебной информации в высшей школе: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Шорина. – Казань, 2017. – 213 с.
21. Derina, N.V. Integration processes in Successful University and Corporate Professional Training in Foreign Languages / N.V. Derina, L.I. Antropova, T.Yu. Zalavina // Arab World English Journal. – 2018. – Vol. 9. – № 4. – P. 200-210

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительное искусство и дизайн Заргарян Ирина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ЦВЕТОВЫХ ГАРМОНИЙ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию формирования изобразительной грамотности студентов на основе изучения цветовой гармонии народного творчества. Рассматриваются особенности традиционной цветовой культуры как средства эстетического и художественного воспитания. Анализируются педагогические подходы к интеграции этнокультурного материала в учебный процесс. Отмечается значимость народного искусства для развития визуального восприятия, художественного мышления и культурной идентичности обучающихся. Делается вывод о целесообразности использования цветовой традиции народного искусства как эффективного инструмента формирования визуальной и изобразительной компетентности студентов.

Ключевые слова: изобразительная грамотность, народное творчество, цвет, художественное образование, этнокультура.

Annotation. The article is devoted to the theoretical substantiation of the formation of students' visual literacy based on the study of the color harmonies of folk art. The features of traditional color culture as a means of aesthetic and artistic education are considered. The pedagogical approaches to the integration of ethnocultural material into the educational process are analyzed. The importance of folk art for the development of visual perception, artistic thinking and cultural identity of students is noted. The conclusion is made about the expediency of using the color traditions of folk art as an effective tool for the formation of visual and visual competence of students.

Key words: visual literacy, folk art, color, art education, ethnoculture.

Введение. Формирование изобразительной грамотности студентов в современном образовательном пространстве становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалистов в области художественного и педагогического образования. В условиях стремительно развивающейся визуальной культуры, цифровизации и глобализации, способность к осознанному восприятию, интерпретации и созданию визуальных образов приобретает особое значение. Изобразительная грамотность представляет собой комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с визуальной информацией, её анализа, осмысления и художественного выражения. Особую роль в этом процессе играет обучение работе с цветом – одним из ключевых средств художественной выразительности. Именно через цвет осуществляется эмоциональное, символическое и композиционное воздействие на зрителя.

В последние годы всё большее внимание в педагогике уделяется этнокультурному компоненту художественного образования. Это связано с необходимостью не только сохранить традиции народной культуры, но и использовать их в качестве действенного инструмента воспитания, эстетического развития и формирования мировоззренческих установок у молодёжи. Народное творчество, в частности декоративно-прикладное искусство, хранит в себе целостную систему образов, символов и цветовой гармонии, которые веками формировались как результат коллективного художественного опыта. Цветовые гармонии, свойственные народным художественным традициям, основаны на устойчивых сочетаниях, отражающих этническую картину мира, отношение к природе, духовным ценностям и социальной структуре общества. Приобщение студента к этнической культуре своего народа через введение в учебные программы дисциплин, связанных с изучением отдельных направлений народного декоративно-прикладного искусства в его региональном, историческом и художественных аспектах способствует формированию духовно-нравственных качеств личности.

Актуальность обращения к цветовому наследию народного искусства обусловлена тем, что оно представляет собой не только художественное, но и педагогическое явление. Через изучение традиционных цветовой гармоний происходит формирование эстетического вкуса, развитие чувства цвета, способности к эмоционально-чувственному восприятию визуальной информации. По мнению О.В. Брусковой, именно в народной культуре зафиксированы образцы естественного и

гармоничного цветового мышления, которые могут служить надежной основой для обучения студентов [1, С. 89]. Это особенно важно на фоне визуальной перенасыщенности современной среды, в которой подлинная художественная гармония часто уступает место эклектике и агрессивной цветовой выразительности.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование педагогических возможностей формирования изобразительной грамотности студентов на основе изучения цветовых гармоний народного творчества. В контексте данной цели решаются следующие задачи: определить содержание и структуру понятия «изобразительная грамотность»; проанализировать особенности цветовых решений в народном искусстве; выявить педагогические условия и методы эффективного включения этнокультурного материала в образовательный процесс.

В процессе исследования использованы методы теоретического анализа научной литературы, сравнительно-сопоставительный подход, систематизация и обобщение педагогического опыта. Особое внимание уделяется изучению трудов, раскрывающих содержание традиционной цветовой культуры, методику преподавания изобразительных дисциплин, а также вопросы интеграции народного искусства в систему художественного образования. По словам Т.А. Казаковой, именно сопоставление традиционных и современных подходов к обучению цвету позволяет выстраивать эффективные модели подготовки студентов в области искусства и педагогики [4, С. 38].

Таким образом, рассмотрение народных цветовых гармоний как ресурса педагогического воздействия открывает новые возможности для формирования визуальной компетентности студентов, способствует приобщению к культурному наследию и развитию их творческого потенциала. Это делает выбранное направление исследования актуальным и значимым в рамках современного образовательного дискурса.

Изложение основного материала статьи. Художественное образование как элемент формирования творческой личности требует обращения к культурным традициям, в том числе – к цветовым гармониям, отражённым в народном искусстве. В последние годы актуализировалось изучение изобразительной грамотности как важной составляющей педагогического процесса, особенно в контексте развития визуального восприятия и художественного мышления студентов. По мнению Л.Н. Киселевой, изобразительная грамотность представляет собой интегративное качество, включающее способность к осмысленному восприятию и созданию художественных образов, а также понимание визуального языка искусства [5, С. 46].

Развитие изобразительной грамотности должно опираться не только на академические знания, но и на культурную традицию, в частности на народное декоративно-прикладное искусство. В работах Т.А. Казаковой подчеркивается, что цвет в народном искусстве выступает не просто как эстетическая категория, но как носитель смысла и символа, отражающий мировоззрение народа [4, С. 35]. Цветовые решения в народных орнаментах и композициях строятся на глубоко укоренившихся культурных кодах, которые формировались веками. Это делает их особенно ценными в образовательной практике, направленной на формирование художественного вкуса.

М.В. Кустова в исследовании о традициях цветового восприятия в русском народном искусстве указывает, что гармонии, присущие народной палитре, формируют у студентов чувство меры, ритма и композиции, что является неотъемлемой частью изобразительной грамотности [6, С. 15]. Визуальные практики народного искусства способствуют развитию зрительной памяти и образного мышления, что, в свою очередь, влияет на уровень художественного самовыражения студентов.

По словам Н.А. Дмитриевой, использование этнопедагогических элементов в учебной программе способствует не только сохранению культурного наследия, но и более глубокому усвоению художественного материала [3, С. 123]. Народное искусство несет в себе воспитательный потенциал, развивая уважение к традициям, эстетическую восприимчивость и патриотические чувства. Особенно эффективным считается включение заданий, связанных с анализом цветовых решений в народной росписи, вышивке, ткачестве и других формах.

В теоретических подходах С.Н. Глазачева подчеркивается, что интеграция элементов традиционной культуры в художественное образование позволяет сформировать у студентов целостную картину визуального мира, что способствует росту мотивации к учебной и творческой деятельности [2, С. 208]. В его работах прослеживается идея о том, что цвет, как культурный код, способен выполнять функцию образовательного посредника между поколениями.

А.А. Хазанкин и О.Н. Артемьева акцентируют внимание на том, что педагогическое проектирование в сфере изобразительного искусства должно учитывать традиционные визуальные каноны как основу формирования устойчивых навыков композиции и колористики [8, С. 97]. При этом необходимо соблюдать баланс между традицией и современностью, стимулируя творческое переосмысление, а не простое копирование.

В исследованиях О.В. Брусковой раскрывается этнокультурный потенциал цвета, который позволяет рассматривать цвет не только как художественный, но и как социокультурный феномен [1, С. 92]. Именно через народное творчество студенты получают доступ к многослойной системе символов, освоение которой становится важным шагом в развитии визуальной грамотности.

По мнению Д.С. Лихачева, народная культура формирует не только художественный вкус, но и мировоззренческие установки, что делает её важным элементом гуманитарного образования [7, С. 27]. Его выводы позволяют утверждать, что изучение цветовых гармоний народного искусства формирует у студентов более глубокое понимание визуального языка как средства общения и самовыражения.

Обобщая представленные подходы, можно утверждать, что формирование изобразительной грамотности студентов посредством изучения цветовых гармоний народного творчества является перспективным направлением художественно-педагогического образования. Такой подход способствует не только освоению художественных средств выразительности, но и воспитанию эстетического восприятия, уважения к культурным традициям и развитию творческого мышления. Система художественного образования, обогащённая этнокультурным содержанием, выполняет как познавательные, так и воспитательные функции, создавая условия для формирования гармонично развитой личности.

Цветовые гармонии в народном творчестве являются одним из ключевых элементов художественного языка, отражающих не только эстетические, но и символические, мировоззренческие представления народа. В традиционном искусстве каждого этноса цвет выполняет не только декоративную функцию, но и несет определенную смысловую нагрузку. В работах Т.А. Казаковой подчеркивается, что цвет в народном декоративно-прикладном искусстве связан с представлениями о добре и зле, жизни и смерти, земле и небе, и каждое сочетание цветов имеет устоявшийся культурный контекст [4, С. 36].

Художественное оформление или декорирование изделий прикладного искусства предполагает глубокое изучение основ орнаментальной композиции, народных традиций в подборе элементов и комбинирования цвета элементов и фона, и как следствие, творческий поиск цветовой композиции орнамента, в частности. Так как в структуре художественного оформления изделий использовался цвет и тон материала (цветные нити и цвет нити основы, красители, естественный цвет дерева и берёсты, окрас меха и цвета тканей), поэтому в данном исследовании мы должны рассмотреть вопросы, связанные с общей теорией цвета, такие как, изучение природы света и цвета; механизмы получения цветового богатства и смешение

красок; особенности восприятия цвета человеком и применение этого в художественной практике; механизмы комбинирования цветов и цветовых оттенков для создания цветовой гармонии; цветовые символы и субъективные цветовые предпочтения.

По словам М.В. Кустовой, цветовые гармонии в народной культуре формируются на основе длительных наблюдений за природой, что делает их органичными, сбалансированными и легко воспринимаемыми. Она отмечает, что в русском народном искусстве широко применяются контрастные и дополнительные сочетания цветов, основанные на принципе цветового равновесия: красный и зелёный, синий и жёлтый, белый и чёрный [6, С. 13]. Эти сочетания не случайны – они соответствуют мировоззренческим установкам и обрядовой практике.

В традиционной культуре цветовой решение изделий – вышивки, росписи, ткачества – нередко имело сакральное значение. Например, красный цвет в русском народном искусстве символизировал жизненную силу, красоту, радость и часто использовался в праздничной и свадебной символике. В то же время синий ассоциировался с небом, духовным началом, а зелёный – с возрождением, весной, плодородием. По мнению О.В. Брусковой, народное искусство развивалось в рамках определённого цветового канона, который передавался из поколения в поколение как визуальный код культуры [1, С. 90].

По мнению Д.С. Лихачева, народная традиция в цвете – это не просто декоративный приём, а форма сохранения и трансляции национальной памяти, «визуальное письмо», в котором закодированы ценности, нормы и культурные ориентиры народа [7, С. 26]. Такое восприятие цвета делает его важнейшим средством формирования культурной идентичности и может стать эффективным инструментом в обучении студентов основам композиции и цветовой грамотности.

Цветовые гармонии, использовавшиеся в народном творчестве, отличаются устойчивостью и повторяемостью. Они обеспечивают эмоциональную выразительность произведений, воздействуя на зрителя на подсознательном уровне. По словам С.Н. Глазачева, народное искусство формирует у человека не только чувство прекрасного, но и навыки композиционного мышления, способности к анализу и синтезу визуальной информации [2, С. 215]. Именно в цвете проявляется особый тип художественного мышления, который отличается от академической модели своей символичностью и метафоричностью.

Цветовые гармонии в народном творчестве обусловлены также технологическими и природными факторами. Наличие определённых природных красителей, доступных в конкретной местности, влияло на цветовую палитру изделий. Это, в свою очередь, закрепляло особенности локальных художественных школ и формировало региональные стили. По мнению Н.А. Дмитриевой, такие особенности важно учитывать в образовательной практике, так как они помогают студентам понять связь между культурой и средой её обитания [3, С. 129].

На основе анализа традиционных цветовых решений возможно формирование у студентов навыков колористического анализа. Знакомство с народными цветосочетаниями развивает внимание к деталям, чувство гармонии и композиции, а также способствует воспитанию уважения к культурному наследию. А.А. Хазанкин и О.Н. Артемьева отмечают, что такие практики создают основу для развития самостоятельного художественного видения и индивидуального стиля обучающихся [8, С. 101].

Таким образом, цветовые гармонии в народном творчестве неразрывно связаны с культурными кодами, национальными традициями и мировоззрением народа. Их изучение в рамках художественно-педагогического процесса способствует не только развитию художественного вкуса, но и углубленному пониманию роли цвета как универсального языка визуальной коммуникации. Включение народных цветовых канонов в образовательную программу помогает студентам осваивать принципы гармонии, композиции и символического мышления, что является важной составляющей изобразительной грамотности.

Процесс формирования изобразительной грамотности студентов предполагает не только освоение технических навыков рисования и композиции, но и развитие способности к осмысленному восприятию художественного образа. Одним из эффективных подходов к решению данной задачи является включение в образовательный процесс изучения цветовых гармоний, основанных на народных традициях. В исследованиях Л.Н. Киселевой подчеркивается, что именно в народном искусстве студент может обнаружить целостную систему выразительных средств, в которой цвет выступает как значимый и осмысленный компонент [5, С. 48].

Современные педагогические технологии позволяют интегрировать этнокультурный материал в различные этапы художественного обучения. По мнению Н.А. Дмитриевой, включение заданий, направленных на анализ традиционных орнаментов, вышивки, народной росписи, способствует не только развитию навыков композиции и колористики, но и формирует ценностное отношение к культурному наследию [3, С. 132]. Примером может служить задание на реконструкцию фрагментов народного узора с анализом используемой цветовой палитры и её символики.

По словам А.А. Хазанкина, обучение цветовым гармониям на материале народного творчества может осуществляться как в рамках самостоятельных курсов по этнодизайну, так и в составе дисциплин по цветоведению, композиции, истории искусства [8, С. 105]. При этом особенно эффективны практико-ориентированные методы, основанные на изучении реальных образцов декоративно-прикладного искусства с последующим созданием авторских проектов, стилизованных под традиционные формы.

С.Н. Глазачев акцентирует внимание на важности контекстного подхода, при котором изучение цветовых решений происходит не изолированно, а в совокупности с историко-культурной информацией о регионе, этносе, социальной функции произведения [2, С. 219]. Такой подход позволяет студентам не просто копировать цветовые сочетания, а осмысливать их как элементы смыслового пространства художественной культуры.

По мнению М.В. Кустовой, успешное формирование изобразительной грамотности невозможно без освоения традиционных принципов гармонизации цвета, присущих народному искусству. Она утверждает, что эти принципы могут стать основой для выработки у студентов устойчивого чувства цветового баланса, что, в свою очередь, способствует развитию визуального мышления [6, С. 16]. Цветовые закономерности, заложенные в народной культуре, обучают будущих специалистов интуитивному восприятию гармонии.

Одним из педагогических методов, рекомендованных Т.А. Казаковой, является сравнительный анализ цветовых решений в народной и академической традиции. Такой анализ способствует формированию критического мышления, умения обобщать и выстраивать собственную систему художественных предпочтений [4, С. 39]. Студенты, осваивая принципы цветовой композиции на материале традиционного искусства, учатся видеть глубинные связи между формой, содержанием и средством выразительности.

По словам О.В. Брусковой, образовательная ценность цветовых гармоний народного творчества заключается ещё и в том, что они способствуют развитию у студентов эмоциональной восприимчивости к художественному образу, что особенно важно на этапе формирования художественного вкуса [1, С. 91]. Применение на практике народных

колористических решений позволяет обучающимся лучше ориентироваться в современном визуальном пространстве, насыщенном разнородными стилями и цветовыми трендами.

Таким образом, педагогические подходы к изучению цветовых гармоний народного творчества в образовательном процессе могут быть многообразными и гибкими. Они включают в себя как теоретические блоки, связанные с анализом и интерпретацией, так и практические задания, направленные на развитие визуальных и композиционных навыков. В результате такого обучения формируется не только изобразительная грамотность, но и способность студентов к осознанному творческому выражению средствами цвета, основанными на богатом национальном художественном наследии.

Актуализация народного творчества в современном художественном образовании требует осознания его роли не только как источника эстетических образов, но и как эффективного инструмента формирования визуальной и изобразительной культуры личности. По мнению Л.Н. Киселевой, обращение к традиционным формам искусства позволяет студенту не только развить навыки восприятия и анализа произведений, но и включиться в процесс сохранения культурной идентичности через художественное выражение [5, С. 49].

Современные вызовы образования связаны с необходимостью переосмысления подходов к преподаванию дисциплин художественно-эстетического цикла. В исследованиях А.А. Хазанкина подчёркивается, что формирование изобразительной грамотности на основе народных цветовых гармоний требует междисциплинарного подхода, включающего элементы истории культуры, этнографии, искусствознания и педагогики [8, С. 108]. Такой подход обеспечивает целостность художественного восприятия и способствует развитию глубинной мотивации к творческой деятельности.

Н.А. Дмитриева отмечает, что важным условием эффективности интеграции народного искусства в образовательный процесс является адаптация содержания традиционной культуры к интересам и возрастным особенностям обучающихся [3, С. 135]. Это требует от преподавателя высокой степени методической гибкости, умения выстраивать диалог между прошлым и настоящим, между традицией и индивидуальным творческим выражением.

По словам О.В. Брусковой, обращение к цветовой культуре народного искусства способствует формированию у студентов образного мышления, которое становится основой креативной интерпретации традиционных форм [1, С. 92]. Включение таких элементов в образовательный процесс не только обогащает палитру художественных средств, но и развивает эстетическую чувствительность, важную для профессионального становления будущих специалистов в области искусства и дизайна.

М.В. Кустова подчёркивает, что традиционные цветовые схемы, используемые в народном творчестве, обладают универсальной визуальной логикой, доступной для понимания и восприятия студентами разных культурных контекстов [6, С. 17]. Это позволяет использовать народное искусство как основу для формирования поликультурной визуальной грамотности, особенно актуальной в условиях глобализирующегося образовательного пространства.

Т.А. Казакова говорит о значении проектной деятельности, в рамках которой студенты разрабатывают творческие задания на основе мотивов и цветовых гармоний народного искусства, как о важнейшем средстве формирования художественной компетентности [4, С. 40]. Проектный подход стимулирует самостоятельную исследовательскую активность обучающихся и способствует развитию личностной вовлечённости в процесс обучения.

Согласно мнению С.Н. Глазачева, при обучении через призму народного искусства активизируется не только познавательная, но и ценностная сфера личности, что делает такой подход особенно важным в контексте воспитания средствами искусства [2, С. 223]. Освоение цветовых гармоний народного творчества позволяет формировать у студентов не только художественные навыки, но и уважительное отношение к историческому и культурному опыту своего народа.

Таким образом, формирование изобразительной грамотности на основе цветовых гармоний народного искусства в современном художественном образовании представляет собой многоплановый педагогический процесс. Он предполагает интеграцию традиционных культурных кодов в содержание образовательных программ, использование практико-ориентированных методов обучения и развитие проектной деятельности студентов. Такая модель способствует формированию визуальной культуры, креативного мышления и художественного вкуса, что особенно важно в условиях стремительно меняющегося визуального пространства современности.

Выводы. Проведённое теоретическое исследование позволило выявить важнейшие аспекты формирования изобразительной грамотности студентов на основе изучения цветовых гармоний народного творчества. Изучение традиционной цветовой культуры не является архаичным элементом педагогического процесса, напротив – оно демонстрирует высокую актуальность в контексте современных требований к художественному образованию и формированию визуальной культуры личности.

Прежде всего, следует отметить, что изобразительная грамотность включает в себя не только техническое владение средствами художественной выразительности, но и способность к осмысленному использованию этих средств в собственном творчестве, а также к интерпретации визуальной информации. Цвет как основа художественной композиции занимает в этом процессе особое место, поскольку именно через цвет зритель чаще всего воспринимает эмоциональное и символическое содержание произведения. Народное искусство предоставляет уникальный образец гармоничного, осмысленного и устойчивого использования цвета, что делает его идеальной базой для обучения и развития студенческой изобразительной культуры.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что цвет в народном творчестве является не только декоративным элементом, но и носителем глубинных культурных и символических смыслов. Такое понимание цвета формирует у студентов более высокий уровень художественного мышления, расширяет диапазон ассоциативных связей и способствует развитию образного восприятия.

Изучение цветовых гармоний в рамках народной художественной традиции позволяет студентам осваивать основные принципы композиции, закономерности цветовых сочетаний, приёмы контраста и нюанса, симметрии и ритма. Кроме того, освоение традиционных колористических решений даёт будущим художникам и педагогам основу для формирования собственного стиля, основанного не на случайной интуиции, а на глубоком понимании цвета как универсального языка художественной культуры.

Важно подчеркнуть, что народное творчество формирует особое отношение к визуальной информации – как к носителю смыслов, эмоций, социальных и сакральных установок. Включение элементов народной культуры в образовательную практику способствует формированию у студентов уважения к традициям, развитию эмоциональной отзывчивости и способности к культурному диалогу. По мнению С.Н. Глазачева, народное искусство обучает не только техническим приёмам, но и формирует систему художественных ценностей [2, С. 215].

Кроме того, практико-ориентированный подход к изучению цветовых гармоний, основанный на проектной деятельности, сравнительном анализе и визуальном моделировании, способствует активному включению студентов в учебный процесс. Образовательные методики, предлагаемые Л.Н. Киселевой [5], Т.А. Казаковой [4], А.А. Хазанкиным [8], демонстрируют эффективность интеграции этнокультурного материала в дисциплины художественного цикла. В результате

формируется не только эстетическое восприятие, но и коммуникативные, аналитические и проектные компетенции обучающихся.

Особое значение имеет также ценностный аспект изучения цветовых гармоний народного искусства. По мнению Д.С. Лихачева, народная традиция – это «память культуры», зафиксированная в визуальных формах [7, С. 26]. Обращение к ней через цвет позволяет студентам осознать связь поколений, почувствовать преемственность художественного опыта и найти опору в культурных смыслах, что особенно важно в условиях информационной перегрузки и стилистического многообразия современного мира.

Таким образом, можно выделить следующие обобщённые выводы:

1. Изучение цветовых гармоний народного искусства является эффективным средством формирования изобразительной грамотности студентов, поскольку способствует развитию художественного мышления, визуальной культуры и чувства композиции.

2. Цвет в народном творчестве несёт не только декоративную, но и символическую функцию, отражая мировоззренческие и ценностные ориентиры культуры, что делает его важным источником для эстетического и культурного воспитания студентов.

3. Включение традиционного этнокультурного материала в образовательную практику развивает способность студентов к анализу визуальных образов, креативному мышлению и осознанному художественному выражению.

4. Практико-ориентированные методики обучения, основанные на работе с народной цветовой палитрой, стимулируют исследовательскую и проектную активность студентов, повышают мотивацию к изучению искусства и способствуют формированию индивидуального художественного стиля.

5. Работа с народным художественным наследием укрепляет культурную идентичность обучающихся, формирует уважительное отношение к традициям и помогает преодолеть разрыв между академическим и народным искусством.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что интеграция цветовых гармоний народного творчества в содержание художественного образования является актуальной и перспективной педагогической задачей. Она не только способствует формированию профессиональных умений и навыков, но и выполняет важную миссию по сохранению и передаче культурных кодов, являющихся основой национального и художественного самосознания студентов.

Литература:

1. Брускова, О.В. Цвет в народной культуре: опыт этнокультурного анализа / О.В. Брускова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2018. – № 7(409). – С. 89-94
2. Глазачев, С.Н. Введение в культурологию: учебное пособие / С.Н. Глазачев. – М.: Академический проект, 2020. – 352 с. – ISBN 978-5-8291-2546-9
3. Дмитриева, Н.А. Этнопедагогика: учебник / Н.А. Дмитриева. – М.: Проспект, 2022. – 288 с. – ISBN 978-5-392-34384-5
4. Казакова, Т.А. Цвет в народном декоративно-прикладном искусстве / Т.А. Казакова // Народное творчество. – 2020. – № 4. – С. 34-40
5. Киселева, Л.Н. Изобразительная грамотность как компонент художественного образования / Л.Н. Киселева // Художественное образование и наука. – 2021. – № 2. – С. 45-50
6. Кустова, М.В. Традиции цветового восприятия в русском народном искусстве / М.В. Кустова // Культура и искусство. – 2019. – № 6. – С. 12-18
7. Лихачев, Д.С. О значении народной культуры для художественного образования / Д.С. Лихачев // Вопросы философии. – 2017. – № 5. – С. 25-31
8. Хазанкин, А.А. Художественное образование: теория и практика / А.А. Хазанкин, О.Н. Артемьева. – СПб.: Питер, 2021. – 304 с. – ISBN 978-5-4461-1384-6

Педагогика

УДК 378

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры туризма, директор

Института индустрии туризма и гостеприимства Иванцов Александр Александрович

Московский государственный университет спорта и туризма (г. Москва)

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭКОСИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОТРАСЛЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ)

Аннотация. Современные вызовы обуславливают необходимость переосмысления традиционных подходов к профессиональной подготовке кадров в сфере туризма. На сегодняшний день интеграционные процессы в профессиональной подготовке специалистов становятся стратегическим направлением для развития образовательной экосистемы высшей школы и повышения качества подготовки кадров в туристической сфере. Данная статья направлена на всесторонний анализ сущности и структуры экосистемы высшего отраслевого образования, акцентируя внимание на её особом значении для профподготовки специалистов для туристической индустрии; приведена характеристика базовых принципов функционирования профессионально-образовательной экосистемы (принцип адаптивности; принцип сетевого взаимодействия; принцип комплексности). Интеграционные тенденции в системе высшего туристическо-отраслевого образования (тенденция усиления междисциплинарной интеграции; тенденция цифровизации профессионально-образовательного процесса; тенденция международной и мультикультурной интеграции; тенденция усиления практико-ориентированности высшего образования, укрепления и разнообразия форм партнерства, сотрудничества с туристической индустрией; тенденция активизации исследовательской и самообразовательной деятельности студентов; и др.) рассмотрены с позиции организационного, социально-культурного, межличностного контекстов, а также в ракурсе компетентностного и культурно-исторического подходов; анализируется влияние данных тенденций на качество профессиональной подготовки специалистов в туристической сфере; обозначены позитивные стороны интеграционных процессов и трудности их реализации; предлагаются некоторые рекомендации для успешной интеграции в экосистему профобразования кадров для туристической индустрии.

Ключевые слова: интеграционные тенденции, высшее образование, профессионально-образовательная экосистема, кадры туристической индустрии, междисциплинарный подход.

Annotation. Modern challenges necessitate a rethinking of traditional approaches to professional training of personnel in the field of tourism. Today, integration processes in professional training of specialists are becoming a strategic direction for the development of the educational ecosystem of higher education and improving the quality of training of personnel in the tourism

sector. This article is aimed at a comprehensive analysis of the essence and structure of the ecosystem of higher industry education, focusing on its special significance for the professional training of specialists for the tourism industry; the characteristics of the basic principles of functioning of the professional and educational ecosystem (the principle of adaptability; the principle of network interaction; the principle of complexity) are given. Integration trends in the system of higher tourism industry education (trend of strengthening interdisciplinary integration; trend of digitalization of the professional and educational process; trend of international and multicultural integration; trend of strengthening the practice-oriented nature of higher education, strengthening and diversifying forms of partnership, cooperation with the tourism industry; trend of activating research and self-education activities of students; etc.) are considered from the position of organizational, socio-cultural, interpersonal contexts, as well as from the perspective of competence and cultural-historical approaches; the influence of these trends on the quality of professional training of specialists in the tourism sector is analyzed; positive aspects of integration processes and difficulties in their implementation are identified; some recommendations are offered for successful integration in the ecosystem of vocational education of personnel for the tourism industry.

Key words: integration trends, higher education, professional and educational ecosystem, personnel of the tourism industry, interdisciplinary approach.

Введение. Современная система высшего профессионального образования претерпевает значительные изменения, обусловленные цифровизацией, научно-технологическим прогрессом, усилением конкурентной динамики на рынке труда. В условиях этих изменений особо выделяются профессионально-образовательные программы, связанные с подготовкой кадров для туристической сферы.

Туристическая сфера, как одна из наиболее значимых составляющих мировой экономики, требует от вузов профподготовки специалистов, способных не только понимать современные тренды развития отрасли, но и успешно применять эти знания на практике. Разнообразие условий функционирования и требований к профессионализму кадров туристической сферы делает особенно актуальными исследования интеграционных трендов, процессов в контексте высшего профессионального образования, обеспечивая гибкость и актуальность подготовки специалистов [6].

В век цифровизации и глобализации понятие «образовательная экосистема» становится центральным элементом научного дискурса, обсуждения в контексте реформирования профессионального образования, особенно в таких динамично развивающихся областях, как туризм.

Современная туристическая сфера, являясь одной из наиболее динамично развивающихся и многообразных сфер экономики, предъявляет высокие требования к качеству профподготовки специалистов. В ответ на эти вызовы вузы должны адаптироваться и трансформироваться, что порождает концепцию «образовательной экосистемы», причем данное понятие становится все более актуальным в современном профессиональном образовании.

Экосистемный подход (ЭСП) рассматривает образование как особую экосистему, в которой все элементы имеют свои функции и взаимосвязи друг с другом, образуя единое целое, которое обеспечивает синергетический эффект совместного функционирования [1; 10]. ЭСП акцентирует внимание на взаимодействии между различными участниками целостного педагогического (учебно-воспитательного, профессионально-образовательного) процесса (преподавателями, студентами, администраторами, работодателями, специалистами-профессионалами баз практики и стажировок: государственными органами и общественными организациями, и многими другими заинтересованными сторонами); на многоаспектности, полиуровневости, мультипоточности, многостадийности профессионально-образовательного процесса, в рамках которого важно обеспечить синтез теории и реальной практики, создать условия для личностного и профессионального роста, саморазвития обучающихся [7; 12].

В академическом контексте понятие «профессионально-образовательная экосистема (ПОЭС)» высшего образования (ВО) можно трактовать как интегрированную комбинацию формальных и неформальных учебных, практико-ориентированных, профессионально-воспитательных, социокультурных, научно-исследовательских, личностно-развивающих, мультикоммуникативных, самообразовательных пространств, представляющих собой синтез многослойных и динамично развивающихся контекстов, в котором организуется, «разворачивается» сложный многоаспектный и поливекторный профессионально-образовательный процесс.

На локальном уровне ОЭС ВО в туристической сфере может быть практически организована через взаимодействие учебных заведений и региональных туристических компаний, региональных учреждений науки, культуры и спорта, образования, здравоохранения, общественного питания, арт-индустрии, и др., обеспечивая фокус на региональных особенностях турсферы, на историко-культурных, экономических, экологических, этнических, научно-технологических и других факторах, влияющих на развитие туристической сферы в конкретном регионе.

В целом же, ОЭС охватывает не только традиционные образовательные институты, но и включает в себя новые формы, методики, технологии обучения, профессионального воспитания, научно-исследовательского партнерства, социально-профессионального взаимодействия, профессионально-образовательного сетевого сотрудничества, которые требуются исследовать и адаптировать для высококачественной профподготовки кадров туристической сферы.

В самом обобщенном виде ОЭС ВО представляет собой сложную совокупность взаимосвязанных компонентов:

а) институциональные структуры (вузы, колледжи, университетские комплексы, обеспечивающие классическое и современное обучение, адаптируют программы под нужды индустрии туризма; органы власти, предприятия туристической сферы и смежных отраслей и др.);

б) технологические платформы (включение в состав ОЭС современных цифровых решений, таких, в частности, как искусственный интеллект, аналитика больших данных, виртуальные лаборатории и симуляции, цифровые сетевые профессиональные, научно-исследовательские, образовательные сообщества, которые способствуют интеграции теоретических и практических знаний; использование онлайн-ресурсов и технологий смешанного обучения (blended learning); использование VR и AR для создания интерактивных образовательных сред, которые позволяют студентам познакомиться с конкретными аспектами туризма, такими как организация мероприятий, управление потоками туристов или дизайн маршрутов и др.);

в) социально-культурные сети (поддержка межкультурного взаимодействия и обмена через международное сотрудничество и мобильность студентов и преподавателей; элементы социокультурной среды, в которую вовлечены студенты, в частности, профессиональные ассоциации и организации, культурные и другие региональные сообщества и др.);

г) устойчивые механизмы обратной связи (системы мониторинга и оценки качества профподготовки, позволяющие адаптировать образовательные стратегии развития ОЭС в зависимости от изменений в профессиональной практике, научном мире, обществе); д) иная инфраструктура (библиотеки, лаборатории, студии и прочие ресурсы, необходимые для обучения, профессионального воспитания, самообразования и др.).

Образовательная экосистема служит основой для профподготовки специалистов, способных эффективно функционировать в современном динамичном мире туризма, предоставляя обучающимся (будущим кадрам туристической сферы)

необходимые разнообразные ресурсы, вариативные возможности для персонального и профессионального роста.

Интеграция в ПОЭС подразумевает рационально-целесообразное объединение различных составляющих профессионально-образовательного процесса для создания единой гармоничной структуры, способствующей более эффективному обучению и существенному повышению качества профподготовки специалистов. Она включает в себя, в частности: а) интеграцию знаний, умений из различных областей науки и практики (соединение теоретических и практических аспектов в учебно-воспитательном процессе вуза); б) интеграцию компетенций (формирование у студентов комплексного набора универсальных и профессиональных компетенций, необходимых для успешной работы в мультидисциплинарной, поликультурной и динамично изменяющейся среде современного туризма); в) интеграцию институтов (как социологических феноменов): сотрудничество между вузами и различными отраслевыми игроками, другими стейкхолдерами [2; 4; 8].

Интеграция в туристическом образовании имеет особое значение, поскольку отрасль требует от специалистов умения работать в условиях многоаспектных, мультивекторных динамичных процессов, что касается как взаимодействия с клиентами из разных культур, так и управления различными туристическими продуктами и услугами. Интеграционные тенденции в ПОЭС ВО позволяют выпускникам вуза (молодым специалистам туриндустрии) адаптироваться к меняющимся условиям и требованиям рынка труда в целом, а также повышает конкурентоспособность, профессиональную мобильность.

Изложение основного материала статьи. Современная индустрия туризма находится на пересечении разнообразных секторов экономики, включая гостиничный и ресторанный бизнес, транспорт, культуру, здравоохранение, строительство, сельское хозяйство, физкультуру и спорт, образование, арт-индустрию, развлечения, и др. В результате профподготовка специалистов для туристической сферы требует мультидисциплинарного подхода, целесообразной интеграции различных знаний, навыков, компетенций и способности к работе в многокультурной среде. В условиях технологической трансформации современного общества интеграционные тенденции, процессы в образовательных учреждениях становятся ключевым элементом для обеспечения качественного профобразования, способствующего развитию конкурентоспособных кадров.

Профессионально-образовательная экосистема (ПОЭС) функционирует на основе ряда принципов, среди которых можно выделить: а) принцип адаптивности (способность к изменению в ответ на появляющиеся тренды и потребности индустрии); б) принцип сетевого взаимодействия (создание прочных функционально-оправданных связей между различными участниками профессионально-образовательного процесса, что позволяет обмениваться ресурсами, опытом; и др.); в) принцип комплексности (интеграция теоретических, практических, исследовательских, самообразовательных, этнопсихологических, социокультурных, командно-проектных, личностно-развивающих и других аспектов обучения, профессионального воспитания обучающихся для повышения качества профподготовки).

Методология интеграции в профессиональной отраслевой подготовке представляет собой сложную многокомпонентную систему, обеспечивающую синергетическое взаимодействие различных компонент, составляющих целостного профессионально-образовательного (учебно-воспитательного) процесса. Организационные аспекты интеграции в отраслевом высшем образовании (ВО) предусматривают создание и развитие партнерских отношений, установление сетевых связей между вузом и различными стейкхолдерами, включая государственные и коммерческие структуры, органы местного самоуправления, международные организации и внешние профессиональные, научно-исследовательские сообщества, общественные организации клиентов туриндустрии, региональные органы власти и этнокультурные ассоциации, и др. с целью обмена знаниями, опытом, ресурсами, что позволяет актуализировать учебные планы вуза и обеспечивать студентам получение многоаспектного практического опыта через разные виды практики, стажировки на разнообразных базах, через мастер-классы профессионалов, совместные проекты и кейс-технологии, маркетинговые, логистические, социологические исследования по тематике актуальных проблем туриндустрии [11; 13; 15].

Социально-культурный аспект и межличностный контекст интеграции в ВО кадров турсферы способствуют формированию, созданию мультикультурной образовательной среды (акцент делается на развитии у студентов навыков межкультурной коммуникации, что позволяет будущим специалистам эффективно взаимодействовать с представителями разных культур и национальностей) [5; 9]; поддержке инклюзивности и разнообразия профессионально-образовательной среды (вузы должны обеспечивать равные возможности для всех студентов, независимо от их культурных, языковых и социальных характеристик, способствуя тем самым более полной интеграции каждого студента в учебный процесс; неотъемлемой частью интеграционной методологии профподготовки кадров для туристической области являются специализированные мультидисциплинарные элективные и факультативные курсы, способствующие развитию лидерских качеств и профессионально-личностному росту студентов, закладывая основы для их успешной профессиональной карьеры).

С позиции компетентного подхода, интегративные тенденции в отраслевом ВО предусматривают сформированность у выпускников вуза интегрированной системы универсальных и вариативных профессиональных, специализированных компетенций [3; 14], что происходит через междисциплинарные курсы и полинаучные исследовательские, проблемно-поисковые, практико-ориентированные, профессионально-прикладные проекты, которые позволяют студентам приобретать широкий спектр знаний, навыков, соответствующих динамике и изменениям индустрии туризма.

В ракурсе культурно-исторического подхода, интегративные тенденции в отраслевом ВО предполагают включение в профессионально-образовательный процесс изучение элементов культурного наследия и региональных особенностей туризма, создавая у студентов более глубокое понимание тех культур, в которые они будут интегрироваться и работать.

Основными интеграционными тенденциями в высшем образовании для туристической отрасли являются:

а) тенденция усиления междисциплинарной интеграции (целесообразный синтез, разумное аргументированное объединение знаний, инструментария из различных областей, например, таких как менеджмент, экономика, культурология, экология и информационные технологии, что позволяет разработать и реализовать полидисциплинарные курсы (в частности, «Управление в культурных и событийных туристических проектах», «Информационные технологии в региональном экологическом и агротуризме», и др.), формировать у студентов целостное представление о туристической отрасли и готовить их к решению сложносоставных задач профдеятельности; освоение студентами междисциплинарных подходов, методов позволяет развивать комплексные навыки, необходимые для решения многоаспектных задач, характерных для туризма);

б) тенденция цифровизации профессионально-образовательного процесса (внедрение онлайн-систем обучения, виртуальных туров и симуляторов, что позволяет расширить возможности студентов к активному и самостоятельному освоению учебного материала; обучение с использованием технологий, таких как VR и AR, позволяет моделировать реальные ситуации в безопасной и контролируемой среде; иммерсивные технологии позволяют создавать симуляции и учебные среды, которые существенно обогащают обучение);

в) тенденция международной и мультикультурной интеграции (включение в учебные программы дисциплин, развивающих навыки мультикультурной коммуникации; расширение границ обучения через участие в международных научных проектах и конференциях; участие в международных образовательных обменах, стажировках и сотрудничестве с зарубежными университетами, что укрепляет навыки межкультурного взаимодействия и расширяет профессиональные, исследовательские горизонты студентов);

г) тенденция усиления практико-ориентированности ВО, укрепления кросс-организационных форм партнерства, сотрудничества с туристическими (студенты в условиях ПОЭС получают возможность участвовать в реальных проектах, стажировках и инициативах совместно с индустриальными партнерами, что помогает подготовить их к трудовой деятельности; вузы активно сотрудничают с ведущими туристическими компаниями и организациями для разработки актуальных образовательных программ и проектов; и др.);

д) тенденция активизации исследовательской и самообразовательной деятельности студентов (включение студентов в исследовательскую деятельность, связанную с развитием различных отраслей туризма и устойчивыми туристическими практиками, и др.);

е) тенденция в сфере актуализации в профессиональном воспитании проблематики экологической и социальной ответственности туристической индустрии (профессиональное воспитание будущих молодых специалистов, осознающих, понимающих и принимающих экологическую и социальную ответственность туристической индустрии, заботящихся о долгосрочном благополучии отрасли, и др.);

ж) тенденция интеграции требований ФГОС ВО (в частности, ФГОС ВО бакалавриата по направлению подготовки «Туризм») и профессионального стандарта «Экскурсовод (гид)» (необходимо обеспечить единство требований к профподготовке специалистов; данная тенденция может реализовываться через дисциплины, соотносящиеся с требованиями профстандарта; через разработку стандартов оценки, которые помогут верифицировать уровень профессиональной подготовленности выпускников вуза и их соответствие ожиданиям рынка труда).

Интеграционные тенденции, процессы открывают новые горизонты для ВО в туристической отрасли, но также предъявляют ряд вызовов. Среди позитивных сторон интеграции в ПОЭС профподготовки кадров для турсферы можно выделить: повышение качества профобразования и конкурентоспособности, профессиональной мобильности выпускников вуза (в том числе, и на международной арене); реализация интегративных междисциплинарных курсов, которые охватывают широкий спектр тем и подходов, позволяет студентам научиться посмотреть на ту или иную проблему с разных точек зрения, оптимизировать пути ее разрешения, формировать более полное представление о комплексной природе туризма и подготовиться к многогранным вызовам туристической отрасли; «переплетение» содержания, технологий реализации профессионально-образовательных программ с реальными потребностями рынка труда и туристической индустрии; развитие разветвленной сети профессионально-образовательного сообщества и усиление научного сотрудничества внутри него. В части сложности реализации интеграции в ПОЭС профподготовки специалистов для сферы туризма можно указать: сложность координации усилий различных заинтересованных сторон ПОЭМ для успешной реализации интеграционных стратегий; необходимость в устойчивом финансировании для внедрения новых технологий и развития инфраструктуры ПОЭС; соблюдение баланса между разнообразной мультинаучной теоретической подготовкой и практической, профессионально-прикладной ориентацией образовательного процесса.

Среди рекомендаций по дальнейшему развитию интеграционных тенденций процессов в ПОЭС ВО можно обозначить следующие:

- создание консорциумов (инициирование консорциумов между образовательными учреждениями, бизнесом и государственными структурами позволит создать платформу для обмена знаниями, опытом и ресурсами, а также разработки совместных программ и инициатив);

- поддержка инновационных стартапов в сфере туризма (стимулирование развития инновационных стартапов в сфере туризма будет способствовать внедрению новых идей и технологий, что может быть использовано в профессионально-образовательных процессах);

- разработка адаптивных профессионально-образовательных моделей (создание адаптивных профессионально-образовательных моделей позволит гибко реагировать на изменения в индустрии, а также учитывать потребности студентов, предоставляя различные форматы обучения и варианты карьерного развития).

В целом же, интеграционные тенденции, процессы в современной системе ВО кадров турсферы играют ключевую роль в создании комплексных программ, способных обеспечить профподготовку конкурентоспособных специалистов, готовых к анализу актуальных треков и управлению туристической индустрией в условиях глобальных изменений. Различные трактовки и подходы к этим процессам позволяют университетам формировать образовательные стратегии, которые отвечают современным вызовам, интегрируя в учебные программы инновации, технологии и межкультурный опыт.

Будущее высшего образования в туристической отрасли будет определяться именно глубиной и многоаспектностью интеграции с турбизнесом и учреждениями смежных отраслей, научными организациями, региональными органами власти, общественными сообществами клиентов туристической индустрии, междисциплинарностью, цифровизацией, внедрением инновационных подходов к обучению и профессиональному воспитанию кадров сферы туризма, что сделает его более адаптивным и конкурентоспособным.

Выводы. Современная система высшего образования (ВО) должна быть способна ответить на стремительное развитие технологий, социальные, геополитические, демографические, экологические изменения, экономические трансформации, особенно в таких динамичных отраслях, как туризм. Успех туристической индустрии во многом зависит от качества профподготовки специалистов, обладающих необходимыми мультидисциплинарными навыками, совокупностью универсальных и профессиональных компетенций для работы в многокультурной и высококонкурентной среде. Интеграционные тенденции, процессы в ВО позволяют вузам быстро и эффективно адаптироваться к этим вызовам, создавая комплексные профессионально-образовательные пространства.

Интерпретация, трактовка сущности, направленности интеграционных тенденций, процессов в системе высшего профессионального образования туристической сферы является многогранной и зависит от множества факторов, включая исторический контекст, экономическую обстановку, технологические достижения, культурные традиции, и др.

Понятие «образовательная экосистема (ОЭС)» в контексте профподготовки специалистов в сфере туризма представляет собой многогранное явление, полинаучный феномен, требующий детального анализа и понимания. ОЭС представляет собой сложную комплексную многоуровневую мультиструктуру, состоящую из физических и цифровых компонентов (вузы, колледжи, преподаватели, студенты, администраторы, работодатели, государственные и негосударственные, федеральные и региональные органы, учреждения, научные институты и различные общественные организации, цифровые технологии, социальные сети, и др.), ориентированную на создание интегрированной и поддерживающей, личностно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей высокое качество профподготовки будущих специалистов. Различные трактовки, интерпретации этого понятия показывают, что успешная жизнедеятельность ОЭС зависит от взаимодействия множества

факторов, условий.

Интеграционные тенденции в ПОЭС ВО проявляются через различные механизмы и подходы: а) через создание кросс-организационных партнерств, способствующих интеграции теории и практики (установление партнерских отношений между университетами, гостиницами, туристическими агентствами и другими организациями-стейкхолдерами становится важнейшим аспектом интеграции; такие партнерства могут включать: совместные исследовательские проекты вуза и турбизнеса, НИИ для разработки новых продуктов и услуг, что способствует возникновению инноваций как в туриндустрии, так и в ВО; создание образовательных программ в сотрудничестве с организациями туриндустрии, что позволяет студентам получать актуальные знания и навыки на стыке теории и практики; интеграция образовательных программ с практической составляющей позволяет студентам развивать гибкость мышления и умения, неоценимые в условиях неопределенности и быстрой смены профессиональных требований); б) через интеграцию в профессионально-образовательный процесс цифровых технологий (использование современных технологий и инновационных методик становится основой для эффективной интеграции в образовательном процессе, в частности, совмещение традиционных лекций и практических занятий с использованием онлайн-платформ для доступа к актуальным материалам и ресурсам; применение геймификации, симуляций, веб-квестов, кейс-методов, что позволяет развивать критическое мышление и профессиональные компетенции студентов); в) через обучение студентов основам экосистемного подхода и социальной ответственности в сфере туризма; через разработку и реализацию проектов по развитию туристических сообществ, организацию инициатив, направленных на поддержку местных (региональных) культур и экосистем, что подчеркивает значимость социокультурного контекста в ПОЭС ВО и др.

Для успешного развития туриндустрии в сложных современных геополитических условиях необходимо продолжать исследования интеграционные тенденции и адаптацию образовательных стратегий, чтобы они оставались актуальными и эффективными в условиях постоянно меняющегося мира. Только так мы сможем подготовить кадры, способные не только работать в туризме, но и вести его к устойчивому будущему.

Литература:

1. Абдувахабова, У.Ю. Education in Tourism Industry-Challenges and Opportunities / У.Ю. Абдувахабова // Indonesian Journal of Law and Economics Review. – 2020. – Vol. 6. – P. 10-15
2. Аргунова, М.В. Экосистемный подход как новая парадигма образования / М.В. Аргунова, Д.В. Моргун // Непрерывное образование в контексте Будущего: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Москва, 21-22 апреля 2021 г. – Москва: изд-во МГПУ, АПриор, 2021. – С. 19-25
3. Архипенко, М.А. Педагогическая интеграция как вектор модернизации высшей школы в процессе формирования конкурентоспособности специалистов / М.А. Архипенко, А.О. Кошелева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 20-25
4. Беляева, А.П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А.П. Беляева. – Санкт-Петербург: Институт профтехобразования РАО, 2002. – 240 с.
5. Богданов, Д.А. Интеграционные процессы в образовании как часть цифровизации общества / Д.А. Богданов // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 2(2). – С. 32-35
6. Быстрицкая, Е.В. Формирование коммуникативных компетенций у будущих специалистов отрасли туризма и гостеприимства / Е.В. Быстрицкая, А.А. Иванцов, С.В. Дусенко // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2023. – № 4(50). – С. 26-33
7. Иванцов, А.А. Проблемы и перспективы туризма в РФ / А.А. Иванцов // Спорт, туризм и гостеприимство в образовательном пространстве: инновации и перспективы развития: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 21 апреля 2022 года. – Москва: Московский государственный университет спорта и туризма, 2022. – С. 27-32
8. Исламова, З.И. Интеграционные процессы профессионального образования в контексте развития идей обучающегося города / З.И. Исламова, Л.И. Шагиева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 286-290. – URL: <https://e.koncept.ru/2014/14077.htm> (дата обращения: 12.09.2024)
9. Омельченко, С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе / С.В. Омельченко // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 16. – С. 14-17
10. Орлов, С.А. Принципы цифрового образования в процессе формирования межкультурных компетенций у обучающихся вузов туризма и гостеприимства / С.А. Орлов, Н.А. Дьячкова, А.А. Иванцов // Цифровая трансформация физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта: материалы Всероссийской, с международным участием, научно-практической конференции. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2023. – С. 126-132
11. Пермяков, О.Е. Многофакторное управление развитием инновационных образовательных экосистем вузов / О.Е. Пермяков, Т.А. Павлова // Управленческое консультирование. – 2020. – № 12(144). – С. 149-164
12. Посталюк, Н.Ю. Интеграционные процессы в российской системе профессионального образования / Н.Ю. Посталюк // Интеграция образования. – 2014. – № 4(77). – С. 6-10
13. Тихонов, А.Р. Образовательные экосистемы: тенденции, средства, инструменты / А.Р. Тихонов // Экономика и предпринимательство. – 2021. – № 9(134). – С. 1047-1049
14. Шарипова, Э.Р. К вопросу о важности единства содержательного наполнения понятия «интеграция» в контексте интеграционных процессов в образовании / Э.Р. Шарипова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 1-3(115). – С. 129-133
15. Шекихачева, Н.И. Интеграционные процессы как условие формирования профессиональной компетентности / Н.И. Шекихачева // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 6. – С. 110.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы использования контекстного подхода в юридическом образовании с целью формирования профессионально-этической позиции будущих юристов. Показано, что контекстное обучение позволяет интегрировать знаниевый, ценностный и поведенческий компоненты подготовки, способствуя осознанному моральному выбору и развитию правосознания. Особое внимание уделено педагогическим условиям, необходимым для эффективной реализации контекстного подхода: моделированию профессиональных ситуаций, организации рефлексивной среды и изменению роли преподавателя. Обоснована значимость формирования этической позиции как важнейшего аспекта профессиональной подготовки юриста. Сделан вывод о целесообразности широкого внедрения контекстного подхода в практику высшего юридического образования.

Ключевые слова: контекстное обучение, юридическое образование, профессиональная этика, правосознание, педагогические условия.

Annotation. The article discusses the theoretical foundations of using a contextual approach in legal education in order to form a professional and ethical position of future lawyers. It is shown that contextual learning makes it possible to integrate knowledge, value and behavioral components of training, contributing to conscious moral choice and the development of legal awareness. Special attention is paid to the pedagogical conditions necessary for the effective implementation of the contextual approach: modeling professional situations, organizing a reflective environment and changing the role of the teacher. The importance of forming an ethical position as the most important aspect of a lawyer's professional training is substantiated. It is concluded that it is advisable to widely introduce a contextual approach into the practice of higher legal education.

Key words: contextual learning, legal education, professional ethics, legal awareness, pedagogical conditions.

Введение. Современное юридическое образование сталкивается с необходимостью переосмысления своих целей и средств в контексте усиливающихся общественных требований к качеству профессиональной подготовки. Одним из приоритетных направлений подготовки будущих юристов становится формирование не только профессиональных знаний и навыков, но и устойчивой профессионально-этической позиции, определяющей личную ответственность специалиста перед обществом, законом и моралью. В условиях нарастающей правовой неопределённости, усиления роли человеческого фактора в правоприменительной практике особую значимость приобретает этическая составляющая профессиональной деятельности.

Формирование профессионально-этической позиции требует от системы образования комплексного подхода, сочетающего когнитивные, ценностные и поведенческие компоненты. Одним из перспективных направлений, способных обеспечить целостное развитие будущего юриста как личности и профессионала, выступает контекстный подход в обучении. Его суть заключается в моделировании профессионально значимых ситуаций в образовательном пространстве, что позволяет студентам осваивать не только содержание юридической деятельности, но и её моральные основы, вырабатывать способность к этически обоснованному выбору и профессиональной рефлексии.

Актуальность обращения к контекстному подходу обусловлена необходимостью формирования у студентов юридических специальностей способности принимать решения в условиях морального выбора, видеть за юридическими нормами человеческий смысл, учитывать нравственные последствия правоприменения. Современная педагогическая практика требует не только передачи знаний о праве, но и воспитания правовой и моральной зрелости, без которой невозможно формирование гуманистически ориентированной правовой культуры.

Изложение основного материала статьи. Формирование профессионально-этической позиции будущего юриста представляет собой сложный и многоуровневый процесс, включающий в себя освоение профессиональных норм, ценностей и моральных ориентиров, обеспечивающих ответственный выбор в юридической практике. Данная категория находится на пересечении педагогики, права и этики и требует целенаправленного педагогического влияния.

В исследовании Журавлёвой Е.В. подчеркивается, что этическая культура специалиста формируется в ходе постепенного осмысления профессиональных ценностей, развития личностной рефлексии и способности к моральной оценке профессиональных ситуаций [3, С. 28]. Профессионально-этическая позиция предполагает устойчивую внутреннюю готовность юриста действовать в соответствии с нравственными нормами и правовыми принципами, даже в условиях конфликта интересов.

Согласно Каменевой Н.Е., современное юридическое образование недостаточно акцентирует внимание на формировании этической составляющей профессионализма. Основной акцент делается на формальные знания и нормативные акты, в то время как личностный выбор и моральная мотивация будущих специалистов остаются в тени [4, С. 36]. Это приводит к тому, что выпускники юридических факультетов могут быть технически компетентными, но неготовыми к этическому анализу и обоснованию своих решений в практической деятельности.

По мнению Кожуховой Т.А., профессиональная этика юриста включает в себя не только знание этических кодексов, но и способность соотносить правовые действия с гуманистическими ценностями, проявлять уважение к личности, справедливости и общественному благу [5, С. 53]. Этическое измерение профессии, по её мнению, особенно актуально в условиях современной правовой неопределённости и социальных вызовов.

Агапова Е.А. рассматривает профессионально-этическую позицию как результат развития профессиональной идентичности, где ключевую роль играет не только когнитивная составляющая, но и эмоционально-ценностная, включая чувства долга, справедливости, ответственности перед обществом [1, С. 47]. Это подтверждает необходимость интеграции этико-ценностных аспектов в образовательный процесс как неотъемлемой части подготовки юриста.

Следует отметить, что профессионально-этическая позиция обладает определённой структурой, которую можно условно разделить на следующие компоненты:

- Ценностно-мотивационный (ценности правосудия, гуманизма, справедливости);
- Когнитивный (знание этических и правовых норм, способность их интерпретации);
- Рефлексивный (осознание личной ответственности за профессиональные решения);
- Поведенческий (готовность действовать в соответствии с этическими установками в конкретной ситуации).

Как справедливо указывает Сапогова Е.Е., нравственное развитие личности требует системной педагогической поддержки, особенно в условиях высшего образования, где происходит формирование будущего профессионала не только как специалиста, но и как гражданина, обладающего моральной зрелостью [7, С. 46].

В работах Латыповой А.В. подчеркивается значимость моделирования педагогических условий, стимулирующих этическое самоопределение студентов-юристов. Она указывает на важность создания ситуаций, в которых студенты сталкиваются с необходимостью морального выбора, учатся соотносить личные установки с профессиональной ролью [6, С. 65]. Такой подход способствует формированию устойчивой профессионально-этической позиции, опирающейся на внутренние убеждения.

Таким образом, анализ научных источников позволяет утверждать, что профессионально-этическая позиция будущего юриста – это интегральное личностное образование, формируемое в результате взаимодействия когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов. Она является неотъемлемой частью профессиональной подготовки и требует целенаправленного педагогического сопровождения, обеспечивающего не просто усвоение норм, но развитие способности действовать в соответствии с ними в профессиональной среде.

Контекстный подход в профессиональной подготовке представляет собой методологическую стратегию, ориентированную на интеграцию учебной деятельности с реальными условиями будущей профессии. В основе данного подхода лежит идея формирования профессионального мышления через погружение обучающихся в ситуации, максимально приближенные к реальной юридической практике.

Согласно исследованиям Шалатоновой Е.Г., контекстное обучение позволяет студентам осваивать не только знания, но и способы профессионального действия, развивая способность принимать решения в условиях неопределённости и правовых коллизий [8, С. 52]. Это особенно важно для подготовки юристов, деятельность которых связана с необходимостью комплексного анализа правовых ситуаций, моральных дилемм и социальной ответственности.

По словам Гайсиной С.М., контекстный подход представляет собой систему обучения, где образовательный процесс организуется с учётом будущей профессиональной деятельности студента. Это достигается за счёт создания учебно-профессиональных задач, моделирующих реальные условия юридической практики, таких как анализ кейсов, судебные симуляции, разработка правовых заключений [2, С. 120].

Каменева Н.Е. подчёркивает, что одной из ключевых характеристик контекстного подхода является интеграция теоретических и практических компонентов обучения, что позволяет сформировать у студентов целостное представление о профессии юриста и её этической составляющей [4, С. 35]. Она отмечает, что погружение в контекст профессиональной деятельности формирует у студентов не только знания, но и ценностное отношение к профессии, способствует осознанию социального смысла юридической деятельности.

Журавлёва Е.В. в своих работах обращает внимание на то, что применение контекстного подхода способствует развитию способности к моральной рефлексии, что особенно важно при решении правовых задач с высокой степенью этической нагрузки. По её мнению, контекстное обучение создает условия для формирования внутренней мотивации к этически обоснованному поведению [3, С. 94].

Особое значение контекстный подход приобретает в юридическом образовании, поскольку именно через сопоставление учебных задач с реальными профессиональными ситуациями возможно формирование таких качеств, как правосознание, чувство справедливости, умение учитывать интересы различных сторон. Как утверждает Кожухова Т.А., благодаря включению студентов в моделируемую профессиональную среду, они учатся принимать решения не только с правовой, но и с моральной точки зрения, что существенно повышает уровень их профессиональной ответственности [5, С. 54].

Агапова Е.А. обращает внимание на то, что контекстный подход способствует развитию профессиональной идентичности, так как формирует у студентов представление о типичных и нетипичных ситуациях, с которыми они могут столкнуться в юридической практике, а также побуждает к поиску нравственно обоснованных решений [1, С. 49]. Это позволяет рассматривать данный подход как средство воспитания правовой и этической зрелости.

Таким образом, контекстный подход выступает в качестве методологической основы профессионального становления будущего юриста, обеспечивая не только усвоение теоретических знаний, но и развитие личностных качеств, необходимых для ответственного выполнения профессиональных обязанностей. Благодаря реализации контекстных форм обучения, таких как деловые игры, анализ правовых ситуаций, кейс-метод, происходит формирование профессионального мышления, включающего этическую рефлексию, правовую аргументацию и осознанное поведение в сложных социальных условиях.

Контекстный подход в обучении юристов обладает значительным потенциалом в аспекте формирования их профессионально-этической позиции. Этот подход позволяет не просто передавать знания, но и активно вовлекать студентов в процесс принятия решений в условиях моральной неопределённости, что особенно важно для будущих специалистов в правовой сфере.

По мнению Каменевой Н.Е., эффективное формирование профессионально-этической позиции возможно только в условиях активного включения студентов в обсуждение и анализ правовых ситуаций, содержащих этическую напряжённость. Она отмечает, что именно в процессе решения морально-правовых дилемм у обучающихся развиваются ценностные ориентиры и способность к профессиональной рефлексии [4, С. 37].

Шалатонова Е.Г. подчёркивает значимость контекстного подхода как средства практико-ориентированного обучения. В её работах описываются педагогические технологии, направленные на создание ситуаций профессионального выбора, где студенту приходится учитывать как юридическую, так и моральную сторону проблемы [8, С. 81]. Такие ситуации провоцируют не только интеллектуальную активность, но и развитие внутренней ответственности.

По словам Латыповой А.В., применение контекстных методов – в частности, кейс-метода, ролевых игр, анализа судебных практик – способствует активному усвоению этических норм, а не их механическому заучиванию. Она указывает, что при обсуждении кейсов студенты начинают осознавать значение этики в юридической практике как реально действующего регулятора поведения, а не формальной составляющей профессии [6, С. 66].

Гайсина С.М. делает акцент на том, что контекстное обучение позволяет выстраивать такие педагогические модели, в которых студент становится участником профессиональной ситуации, а не просто наблюдателем. Это способствует развитию рефлексивной позиции и формированию способности оценивать правовые действия с точки зрения социальной справедливости, морали и права [2, С. 119].

Журавлёва Е.В. утверждает, что одна из важнейших целей контекстного обучения – формирование у студентов способности к моральному самоанализу и принятию решений в условиях неопределённости. Контекст, приближённый к реальной профессиональной деятельности, помогает студентам понять, что многие юридические вопросы не имеют однозначного решения, а значит, требуют не только юридической, но и этической оценки [3, С. 101].

Сапогова Е.Е. обращает внимание на то, что активное включение студентов в контекстные практики развивает эмоционально-ценностную сферу личности, укрепляет нравственные установки, формирует эмпатию и уважение к иным

точкам зрения. По её мнению, только в процессе проживания профессиональных ситуаций формируется устойчивое внутреннее основание для этического поведения [7, С. 48].

Кожухова Т.А. подчёркивает, что различие между формальной и подлинной профессиональной этикой можно преодолеть только через включение студентов в морально значимые правовые ситуации. Это помогает не просто знать, как следует действовать, но и понимать, почему это важно для профессии и общества в целом [5, С. 55].

Таким образом, использование контекстного подхода в юридическом образовании обеспечивает условия для формирования полноценной профессионально-этической позиции будущего юриста. Через анализ морально сложных ситуаций, дискуссии, ролевые практики и судебные симуляции студенты учатся видеть правовую деятельность не только как применение норм, но и как сферу этической ответственности. Это позволяет говорить о контекстном подходе не просто как о методе обучения, а как о педагогической стратегии нравственного становления профессионала.

Реализация контекстного подхода в практике юридического образования требует создания особых педагогических условий, направленных на формирование у студентов способности к профессионально-этическому мышлению и поведению. Эти условия должны обеспечивать интеграцию когнитивных, поведенческих и ценностных компонентов обучения, что делает образовательную среду насыщенной, рефлексивной и ориентированной на личностное развитие будущего специалиста.

По мнению Агаповой Е.А., ключевым условием эффективности контекстного обучения является целенаправленное формирование профессиональной идентичности студента, где профессионально-этическая позиция занимает центральное место. Автор подчёркивает значимость таких элементов, как ценностный диалог между преподавателем и студентами, обсуждение моральных последствий правовых решений и развитие чувства профессионального долга [1, С. 50].

Как отмечает Латыпова А.В., создание проблемных ситуаций, в которых студенту необходимо выбирать между юридически допустимым и морально оправданным решением, является действенным средством развития этического самосознания. При этом особое значение имеет сопровождение преподавателем процесса морального осмысления ситуации, а не навязывание готовых моделей поведения [6, С. 67].

В исследованиях Шалатоновой Е.Г. подчёркивается, что важным педагогическим условием является организация так называемой «рефлексивной среды», в которой студент имеет возможность обсуждать, переосмысливать и анализировать собственные действия и ценностные установки в безопасном образовательном контексте. Такая среда способствует осознанию профессиональных и моральных ролей, а также развитию критического мышления и личной ответственности [8, С. 84].

Согласно Гайсиной С.М., необходимым условием для формирования профессионально-этической позиции является наличие содержательно насыщенного контекста, включающего в себя реальные правовые кейсы, конфликтные ситуации, правовые парадоксы и нравственные дилеммы. Работа с подобными материалами способствует формированию у студентов устойчивых профессиональных позиций, основанных на моральных принципах и правовом сознании [2, С. 121].

Каменева Н.Е. считает, что реализация контекстного подхода требует трансформации роли преподавателя: он должен выступать не как носитель готовых знаний, а как модератор профессионального развития, способствующий самостоятельному этическому выбору студента и его личностному становлению в профессии [4, С. 38].

Журавлёва Е.В. акцентирует внимание на необходимости использования технологии дискуссий, юридических дебатов и ролевых игр как форм, позволяющих не только развивать юридическую аргументацию, но и формировать эмпатию, толерантность, способность к моральной оценке ситуации. По её мнению, именно такие формы позволяют студенту переходить от формального усвоения норм к их осмысленному применению [3, С. 104].

Кожухова Т.А. подчёркивает значимость педагогической поддержки нравственного самоопределения, которая может быть реализована через сопровождение процесса рефлексии и оценивания моральных последствий профессиональных действий. Она считает, что этическое развитие возможен только при наличии открытой среды, допускающей сомнения, исследование и обсуждение морально сложных ситуаций [5, С. 57].

Сапогова Е.Е. указывает на необходимость воспитания способности к моральной чувствительности как основы этического поведения. По её мнению, включение в образовательный процесс заданий, направленных на развитие эмпатии, идентификации с другими, сопереживания и уважения, значительно укрепляет нравственную составляющую профессиональной позиции студента [7, С. 49].

Таким образом, реализация контекстного подхода требует создания целостной педагогической системы, направленной на включение студентов в морально нагруженные профессиональные контексты, поддержку этической рефлексии и развитие способности к самостоятельному моральному выбору. Эти условия обеспечивают формирование устойчивой профессионально-этической позиции, необходимой для ответственной юридической деятельности.

Выводы. Проведённое теоретическое исследование позволило выявить ключевые особенности применения контекстного подхода в формировании профессионально-этической позиции будущих юристов и обосновать его значимость как методологической и педагогической основы в системе высшего юридического образования.

Во-первых, профессионально-этическая позиция юриста представляет собой сложное интегративное образование, включающее ценностно-мотивационные, когнитивные, поведенческие и рефлексивные компоненты. Она формируется в процессе профессионального становления личности и является основой для принятия морально и юридически обоснованных решений в условиях реальной практики.

Во-вторых, контекстный подход, как показано в анализе научных источников, обеспечивает моделирование профессиональной среды в образовательном процессе, тем самым создавая условия для личностного и этического развития обучающихся. В основе контекстного обучения лежит целенаправленное погружение студентов в учебные ситуации, приближенные к реальным юридическим случаям, требующим не только правовой аргументации, но и морального осмысления.

В-третьих, контекстный подход способствует формированию устойчивых нравственных ориентиров за счёт активного включения студентов в рефлексивную деятельность, обсуждение моральных дилемм, принятие решений в условиях неопределённости, а также за счёт воспитания способности к сопереживанию, уважению к правам личности и социальной ответственности.

В-четвёртых, эффективная реализация контекстного подхода требует создания особых педагогических условий: включения в учебный процесс ролевых и деловых игр, анализа этически сложных правовых кейсов, модерации дискуссий и юридических дебатов, организации пространств для рефлексии. Важным фактором также выступает изменение роли преподавателя, который должен выступать не только источником знаний, но и наставником, сопровождающим процесс профессионально-нравственного развития студента.

Таким образом, контекстный подход представляет собой действенный инструмент формирования профессионально-этической позиции будущих юристов. Его применение в образовательной практике позволяет обеспечить не только формирование профессиональных компетенций, но и развитие личностных качеств, обеспечивающих этически

ответственное поведение в юридической деятельности. Это особенно актуально в современных условиях, когда от юриста требуется не просто знание норм, но способность действовать в соответствии с принципами гуманизма, справедливости и правового сознания.

Литература:

1. Агапова, Е.А. Педагогические стратегии формирования профессиональной идентичности студентов юридических специальностей / Е.А. Агапова // Образование и право. – 2020. – № 3. – С. 45-51
2. Гайсина, С.М. Контекстное обучение в профессиональной подготовке: теория и практика / С.М. Гайсина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (89). – С. 118-121
3. Журавлёва, Е.В. Этическая культура специалиста: педагогические аспекты формирования в вузе / Е.В. Журавлёва. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2021. – 168 с. – ISBN 978-5-7477-5565-2
4. Каменева, Н.Е. Контекстный подход в подготовке юриста: междисциплинарный аспект / Н.Е. Каменева // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 33-38
5. Кожухова, Т.А. Профессиональная этика в юридическом образовании: методологические основания / Т.А. Кожухова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 1. – С. 52-58
6. Латыпова, А.В. Моделирование педагогических условий формирования ценностных ориентаций будущего юриста / А.В. Латыпова // Наука и образование: новые времена. – 2022. – № 1. – С. 64-68
7. Сапогова, Е.Е. Морально-нравственное развитие личности: от теории к практике / Е.Е. Сапогова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 42-50
8. Шалатонова, Е.Г. Контекстный подход как средство реализации практико-ориентированного обучения в вузе / Е.Г. Шалатонова. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2019. – 136 с. – ISBN 978-5-8353-1960-9

Педагогика

УДК 37.04.053

кандидат психологических наук, доцент Камакина Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ВЛИЯНИЕ СКЛОННОСТИ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИХ КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт исследования влияния склонности к интернет-зависимому поведению детей младшего школьного возраста на их коммуникативные умения. Описана актуальность и специфика изучения проблемы интернет-зависимого поведения обучающихся. Проанализирован опыт психолого-педагогических исследований влияния интернет-аддикции на формирование личности детей младшего школьного возраста. Влияние интернета на жизнедеятельность младших школьников представляет собой сложный и многогранный феномен. Дети младшего школьного возраста являются активными пользователями интернет-пространства. В данном возрастном периоде существует опасность формирования склонности к интернет-аддикции. Большую роль играет специфика целей, поведения, коммуникации школьников, а также контроля со стороны взрослых. На протяжении младшего школьного возраста у детей отсутствует динамика в развитии коммуникативных умений, что влияет на наличие ряда трудностей в адаптации, социализации, общении. К четвертому классу появляется отрицательная динамика в формировании склонности к интернет-зависимому поведению, мальчики демонстрируют более рискованное интернет-поведение в сравнении с девочками. Можно отметить ряд особенностей коммуникативных умений младших школьников, проявляющих склонность к интернет-зависимому поведению: низкий уровень доверия и взаимных обязательств между ребенком и сверстниками, усталость от живого общения и эмоциональный дискомфорт, неуверенность и тревожность при нахождении в коллективе. Изучение данной проблемы необходимо для формирования адекватного отношения педагогов и психологов к истинной ситуации развития детства для организации процессов адаптации и социализации в образовательной среде, оказания психолого-педагогической поддержки, профилактики рисков интернет-зависимости у обучающихся.

Ключевые слова: интернет-зависимое поведение, начальная школа, младший школьник, коммуникативные умения, склонность.

Annotation. The article presents the experience of studying the influence of the tendency to Internet-addicted behavior of children of primary school age on their communication skills. The relevance and specificity of studying the problem of Internet-addicted behavior of students are described. The experience of psychological and pedagogical studies of the influence of Internet addiction on the formation of the personality of children of primary school age is analyzed. The influence of the Internet on the life of primary school children is a complex and multifaceted phenomenon. Children of primary school age are active users of the Internet space. At this age, there is a danger of developing a tendency to Internet addiction. The specificity of goals, behavior, communication of schoolchildren, as well as control by adults, play a large role. Throughout primary school age, children lack dynamics in the development of communication skills, which affects the presence of a number of difficulties in adaptation, socialization, and communication. By the fourth grade, negative dynamics appear in the formation of a tendency to Internet-addicted behavior, boys demonstrate more risky Internet behavior compared to girls. It is possible to note a number of features of communication skills of primary school students who show a tendency to Internet-dependent behavior: low level of trust and mutual obligations between the child and peers, fatigue from live communication and emotional discomfort, uncertainty and anxiety when in a group. The study of this problem is necessary for the formation of an adequate attitude of teachers and psychologists to the true situation of childhood development for the organization of adaptation and socialization processes in the educational environment, provision of psychological and pedagogical support, prevention of risks of Internet addiction in students.

Key words: Internet-addicted behavior, primary school, junior school student, communication skills, inclination.

Введение. Проблема влияния склонности к интернет-зависимому поведению современных школьников на различные стороны их личности (характерологические особенности, эмоционально-волевую сферу, мотивационную сферу, специфику поведения, коммуникации и др.) является актуальной и востребованной у исследователей в области педагогики, психологии. Невозможно отрицать имеющийся факт, что в объективной ситуации цифровизации общества выросло поколение школьников, не представляющих действительность без нахождения ежедневно в интернет-среде. В связи с чем формируется определенное своеобразие детства, которое проявляется в особенностях их жизнедеятельности: освоении актуального вида деятельности, общении со сверстниками и взрослыми, возможности освоения образовательных программ, формировании социально значимых навыков. Изучение влияния склонности к интернет-зависимому поведению на

коммуникативные умения младших школьников обусловлена необходимостью формирования адекватного отношения педагогов и психологов к истинной ситуации развития детства для организации процессов адаптации и социализации в образовательной среде, оказания психолого-педагогической поддержки, профилактики рисков интернет-зависимости у обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Изучением особенностей коммуникативных умений детей младшего школьного возраста занимались такие исследователи, как: В.А. Артемов, О.М. Арефьева, Е.М. Алифанова, О.А. Весселкова, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Г.Г. Кравцов, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Х.П. Назарова, О.В. Никонова, А.А. Панферова, С.Д. Поляков, Д.Б. Эльконин и др.

С.Л. Рубинштейн утверждал, что «коммуникативные умения» – это коммуникативные способности, приобретённые и развивающиеся во время практических коммуникативных действий [10].

Сформированность оптимального уровня коммуникативных умений у первоклассников при переходе на уровень начального общего образования помогает пройти данный этап легче, сохраняя психоэмоциональное благополучие, что повышает результативность их деятельности. Развитие коммуникативности как условие подготовки будущих школьников входит в требования федерального образовательного стандарта дошкольного образования. В младшем школьном возрасте продолжается активное развитие коммуникативных умений, чему способствует вхождение в новую социальную роль ученика, освоение нового вида деятельности, нахождение в разнообразных ситуациях общения с большим количеством взрослых и детей. Общение приобретает целенаправленный характер, оценивается обществом, влияет на формирование самооценки обучающихся [1]. Педагогами отмечаются значительные трудности в формировании классных коллективов. Дети более склонны к индивидуализации, зачастую не владеют элементарными социальными нормами, при решении конфликтных ситуаций используются различные формы агрессивного поведения, что мешает конструктивно договариваться, слышать и слушать друг друга [4]. М.Ю. Бужигеевой отмечается отсутствие половых различий в младшем школьном возрасте в коммуникативных умениях в общении как с педагогом, так и со сверстниками [2]. Вопрос развития коммуникативных умений младших школьников достаточно широк и может рассматриваться не только в контексте индивидуальной ситуации развития ребенка или классного коллектива. Большое значение имеет эффективная организация психолого-педагогического сопровождения образовательной среды для развития коммуникативных способностей обучающихся [5].

Коммуникацию в современном мире уже необходимо рассматривать как с позиций офлайн-активности, так и с позиций онлайн-активности. В младшем школьном возрасте онлайн-активность выступает сильным конкурентом традиционных видов детской офлайн-активности. В среднем, к 5-6 годам ребёнок начинает взаимодействовать с компьютером [9]. Возникает проблема определения того соотношения разных активностей, когда нахождение в интернет-пространстве будет содействовать развитию личности, в том числе коммуникационной сферы.

А. Голдберг и К. Янг определяют «интернет-зависимость» («Internet Addiction Disorder») как «навязчивое стремление использовать Интернет и избыточное пользование им, проведение большого количества времени в Сети». Интернет-зависимость – термин, применяемый для описания непреодолимой, навязчивой тяги к чрезмерному использованию Интернета [6].

Существуют разные точки зрения относительно рисков формирования интернет-зависимого поведения у школьников. Г.У. Солдатова и Е.И. Рассказова считают, что в случае аддикции «особое значение имеет неудовлетворенная потребность школьников во внимании со стороны значимых взрослых, а не о своеобразии личности и влечении к интернету интернет-аддиктивных обучающихся» [12].

З.А. Тайгибовой и А.И. Рабадановой определено, что число интернет-зависимых детей младшего школьного возраста увеличивается. Получены данные о значимых различиях в функциональной асимметрии мозга у интернет-зависимых учащихся, которые затрагивают моторный, сенсорный и когнитивный уровни асимметрии [13].

А.В. Севериной и Н.С. Зубаревой изучена специфика копинг-стратегий младших школьников, установлено, что интернет-зависимые обучающиеся практически не используют когнитивные копинг-стратегии для преодоления сложных жизненных ситуаций, но учитывают эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии. Преобладание дезадаптивных стратегий может привести к трудностям адаптации и нарушению психоэмоционального самочувствия у детей [11].

По мнению ряда авторов, риск формирования интернет-зависимого поведения у школьников связан с их представлениями о конкретных шагах по совладанию с трудной учебной ситуацией и с возможностью реализовывать данную технологию, алгоритмизировать деятельность [8]. Поведение младших школьников, склонных к интернет-аддикции, часто проявляется в нарушении нормативной ситуации в школе и низкой культурной конгруэнтности. Обучающиеся характеризуются большей выраженностью импульсивности и моторной расторможенности [7].

Н.В. Власовой выявлено, что детско-родительские отношения также влияют на формирование интернет-аддикции в младшем школьном возрасте. Наиболее яркими особенностями семей склонных к интернет-зависимому поведению школьников являются попустительский или авторитарный стили воспитания, отсутствие эмоционального контакта между взрослыми и детьми, непринятие со стороны родителя [3].

Влияние интернета на коммуникативные умения младших школьников представляет собой сложный и многогранный феномен. Дети младшего школьного возраста являются активными пользователями интернет-пространства. В данном возрастном периоде существует опасность формирования склонности к интернет-аддикции. Большую роль играет специфика целей, поведения, коммуникации школьников, а также контроля со стороны взрослых.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления влияния склонности к интернет-зависимому поведению на коммуникативные умения младших школьников. Выборка составила 73 респондента (из них 2 класс: 37 человек; 4 класс: 36 человек); родители учеников; педагоги начальной школы. В проведении исследования приняла участие студентка бакалавриата А.Е. Горюнова. В исследовании были использованы следующие методы: «Диагностика изучения сформированности коммуникации, как общения» М.И. Рожкова; «Шкала интернет-зависимости» А.Е. Жичкиной, направленная на выявление склонности к интернет-зависимому поведению, «Тест на Интернет-зависимость» для родителей 2 и 4 классов с целью изучения осведомленности родителей о склонности к интернет-зависимому поведению детей; педагогическое наблюдение; экспертная оценка; обработка статистических данных с использованием критерия Манна – Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В ходе исследования особое внимание было уделено изучению таких коммуникативных умений, как: умение убеждать, отстаивать свою точку зрения, умение оказывать поддержку, умение вести себя в конфликтной ситуации, умение эмоционально адекватно реагировать на взаимодействие со сверстниками и др.

Высоким уровнем развития коммуникативных умений характеризуется 11% второклассников, средний уровень проявляется у 59% школьников, низкий уровень – у 30% обучающихся. Сравнивая результаты с выборкой младших школьников 4 класса, можно отметить небольшое увеличение доли детей высоким уровнем развития коммуникативных умений до 14%. Крайне настораживает тенденция к увеличению обучающихся с низким уровнем до 39%, хотя ожидаемо

было наращивание компетентности младших школьников, а наблюдаем картину регресса. Обработав данные статистически, получаем результат статистически незначимых различий между выборками второго и четвертого класса.

Незначительность различий можно объяснить тем, что дети младшего школьного возраста ещё находятся в процессе активного развития коммуникативных умений, учатся выражать свои мысли, взаимодействовать с окружающими, зачастую коммуникация часто остаётся на уровне простого обмена информацией. Наличие общего образовательного пространства тоже играет свою роль, что создаёт условия для формирования схожих моделей общения внутри одного коллектива. Можно предположить, что различия в деятельности учителей начальных классов, в организации коммуникации детей также могли повлиять на полученные результаты.

Сравнивая девочек 2 и 4 классов с мальчиками 2 и 4 классов, также можно сделать вывод том, что половые различия не играют роли в развитии коммуникативных умений младших школьников: и у девочек, и у мальчиков преобладает средний уровень сформированности коммуникативных умений (51% и 56% соответственно). Статистически значимых различий не выявлено, хотя можно было ожидать, что качество коммуникативных умений девочек выше, нежели у мальчиков, что было подтверждено многими исследователями ранее.

Школьники учатся основам общения, взаимодействия с окружающими и формируют свои первые социальные навыки, что может привести к схожести в уровне коммуникативных умений. Мальчиков и девочек поощряют к общению и сотрудничеству, что может приводить к схожим коммуникативным умениям; игра как способ общения: дети в этом возрасте активно играют, и игры часто включают элементы совместного взаимодействия. Мальчики и девочки могут участвовать в одних и тех же играх, что способствует развитию схожих навыков общения.

Таким образом, коммуникативные умения являются важным компонентом социального и образовательного процесса для младших школьников. Нами было доказано отсутствие динамики в развитии коммуникативных умений на протяжении младшего школьного возраста, что влияет на наличие ряда трудностей у современных детей в адаптации, социализации, общении. Также получен отрицательный результат в выявлении половых различий, т.е. как мальчики, так и девочки равноценно не демонстрируют оптимального развития данного типа умений.

Наличие склонности к интернет-аддикции отмечается у 62% второклассников и 50% четвероклассников. К концу начальной школы появляется особая группа обучающихся (6%), которых можно охарактеризовать как уже интернет-зависимых. Если на уровне второго класса статистически значимых различий между девочками и мальчиками не выявлено, то к четвертому классу более рискованными демонстрируют себя четвероклассники в сравнении с четвероклассницами. Мальчики традиционно проявляют больший интерес к техническим устройствам, играм и интерактивному контенту. Онлайн-игры, стриминговые сервисы и игровые сообщества привлекают мальчиков сильнее, создавая высокий уровень эмоциональной вовлечённости и привыкания. Девочки же более ориентированы на социальные связи, личные контакты и взаимодействие вне виртуального пространства.

Мы проверили статистически наличие взаимосвязи между склонностью к интернет-зависимому поведению и уровнем коммуникативных умений школьников. Среди учеников второго класса не обнаружено взаимосвязи. У девочек четвертого класса выявлена умеренная обратная связь: чем выше уровень коммуникативных умений, тем ниже склонность к интернет-зависимому поведению. У мальчиков четвертого класса выявлена умеренная прямая связь между коммуникативными умениями и склонностью к интернет-зависимому поведению: чем выше уровень коммуникативных умений, тем выше склонность к интернет-аддикции. Можно отметить ряд особенностей коммуникативных умений младших школьников, проявляющих склонность к интернет-зависимому поведению: низкий уровень доверия и взаимных обязательств между ребенком и сверстниками, усталость от живого общения и эмоциональный дискомфорт, неуверенность и тревожность при нахождении в коллективе. Изучив представления родителей о склонности их детей к интернет-аддикции, получили следующие результаты: 92% родителей второклассников и 78% родителей четвероклассников убеждены в отсутствии интернет-зависимого поведения у обучающихся, что идет в разрез с объективными данными школьников.

Выводы. Таким образом, влияние интернета на жизнедеятельность младших школьников представляет собой сложный и многогранный феномен. Дети младшего школьного возраста являются активными пользователями интернет-пространства. В данном возрастном периоде существует опасность формирования склонности к интернет-аддикции. Большую роль играет специфика целей, поведения, коммуникации школьников, а также контроля со стороны взрослых. На протяжении младшего школьного возраста у детей отсутствует динамика в развитии коммуникативных умений, что влияет на наличие ряда трудностей в адаптации, социализации, общении. К четвертому классу появляется отрицательная динамика в формировании склонности к интернет-зависимому поведению, мальчики демонстрируют более рискованное интернет-поведение в сравнении с девочками. Можно отметить ряд особенностей коммуникативных умений младших школьников, проявляющих склонность к интернет-зависимому поведению: низкий уровень доверия и взаимных обязательств между ребенком и сверстниками, усталость от живого общения и эмоциональный дискомфорт, неуверенность и тревожность при нахождении в коллективе. Родители детей младшего школьного возраста недооценивают серьезность формирования интернет-аддикции у обучающихся.

Литература:

1. Арефьева, О.М. Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.М. Арефьева. – Москва, 2012. – 19 с.
2. Бужигеева, М.Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения / М.Ю. Бужигеева. – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192706198&archive=1196815384&start_from=&ucat=& (дата обращения: 10.01.2025)
3. Власова, Н.В. Гармонизация детско-родительских отношений как фактор профилактики интернет-зависимости в младшем школьном возрасте / Н.В. Власова // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии. – 2019. – С. 41-45
4. Камакина, О.Ю. Особенности формирования классного коллектива / О.Ю. Камакина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 3(36). – С. 139-141
5. Карно, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных способностей младших школьников / Е.В. Карно, Н.Ю. Москвитина. – URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-2205116663> (дата обращения: 10.01.2025)
6. Кузьмина, Т.В. Интернет-увлеченность, интернет-зависимость интернет-полезность: осознанный выбор студента / Т.В. Кузьмина // Сборник трудов конференции, 31 января 2020 г. – Челябинск: Челябинский институт развития профессионального образования, 2020. – С. 217-219
7. Леонов, С.В. Взаимосвязь интернет-зависимого поведения, интеллектуального развития и культурной конгруэнтности у детей младшего школьного возраста / С.В. Леонов, А.А. Якушина, И.С. Поликанова, В.А. Клименко // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 81. – С. 215-227

8. Москвитина, О.А. Особенности совладающего поведения младших подростков с разной выраженностью интернет-зависимости в трудной учебной ситуации / О.А. Москвитина, З.З. Жамбеева, М.К. Кабардов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 475-483
9. Нечаева, О.С. Младший школьник и интернет / О.С. Нечаева. – URL: <https://infourok.ru/mladshij-shkolnik-i-internet-4337784.html> (дата обращения: 19.05.2025)
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 256 с.
11. Северина, А.В. Особенности копинг-стратегий у интернет-зависимых школьников / А.В. Северина, Н.С. Зубарева // Живая психология. – 2023. – Т. 10. – № 7(47). – С. 58-64
12. Солдатова, Г.У. Чрезмерное использование Интернета: факторы и признаки / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Психологический журнал. – 2013. – № 4. – С. 79-88
13. Тайгибова, З.А. Электрофизиологические показатели межполушарного профиля у младших школьников с интернет-зависимостью / З.А. Тайгибова, А.И. Рабаданова // Вестник психофизиологии. – 2019. – № 1. – С. 29-36

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

изобразительное искусство и дизайн Катранжи Елена Олеговна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИЗУЧЕНИЕ АРХИТЕКТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРОЙ ЗАСТРОЙКИ ЯЛТЫ КАК МЕТОД ПЛЕНЭРНОЙ ЖИВОПИСИ

Аннотация. В статье рассматривается использование архитектурных особенностей старой застройки Ялты в качестве методического инструмента для пленэрной живописи в художественном образовании. Анализируются теоретические основы пленэра и его роль в развитии творческих и технических навыков учащихся. Особое внимание уделяется историко-архитектурным характеристикам Ялты, влияющим на формирование художественного восприятия и композиционных решений. Представлены методические подходы к организации пленэрных занятий с акцентом на изучение архитектурных мотивов. Исследование подчеркивает значимость интеграции культурного наследия в педагогический процесс для повышения качества художественного обучения.

Ключевые слова: пленэрная живопись, архитектура Ялты, художественное образование, педагогика искусства, историко-культурное наследие.

Annotation. The article examines the use of the architectural features of the old Yalta building as a methodological tool for plein-air painting in art education. The theoretical foundations of the plein-air and its role in the development of creative and technical skills of students are analyzed. Special attention is paid to the historical and architectural characteristics of Yalta, which influence the formation of artistic perception and compositional solutions. Methodological approaches to the organization of plein-air classes with an emphasis on the study of architectural motifs are presented. The study highlights the importance of integrating cultural heritage into the pedagogical process to improve the quality of art education.

Key words: plein-air painting, Yalta architecture, art education, art pedagogy, historical and cultural heritage.

Введение. Изучение архитектурных особенностей старой застройки Ялты в контексте пленэрной живописи представляет собой перспективное направление в педагогике изобразительного искусства, объединяющее культурно-исторический анализ и творческую практику. Современное художественное образование стремится к развитию у учащихся не только технических умений, но и глубокого восприятия окружающего мира, что становится возможным при непосредственном взаимодействии с реальной средой. Архитектурное наследие Ялты, богатое стилистическим разнообразием и исторической значимостью, служит уникальной базой для формирования у студентов художественного мышления и профессиональных навыков.

Целью настоящего исследования является раскрытие методологических и педагогических аспектов использования архитектурных объектов старой Ялты как средства развития пленэрной живописи в образовательном процессе. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: проанализировать теоретические основы пленэрной живописи и её значение в художественном образовании; выявить ключевые архитектурные особенности исторической застройки; исследовать влияние архитектурного окружения на развитие художественных умений в пленэрных условиях; рассмотреть практические методы организации занятий с использованием архитектурных мотивов.

В работе применяются комплексные методы исследования, включающие теоретический анализ научной и методической литературы, изучение историко-архитектурного материала, а также систематизацию педагогического опыта по организации пленэрных занятий. Такой междисциплинарный подход позволяет не только выявить особенности взаимодействия архитектуры и живописи, но и сформулировать рекомендации для эффективного внедрения данной методики в учебный процесс.

Изложение основного материала статьи. Пленэрная живопись, как особый метод художественного творчества, представляет собой выполнение художественных произведений вне традиционного мастерского пространства – непосредственно на природе или в городской среде. По мнению Л.Г. Петровой, пленэр способствует развитию у художника наблюдательности, способности к передаче света и цвета в реальных условиях, а также формированию художественного видения, что особенно важно в процессе обучения [5, С. 23].

Исторически пленэр возник как реакция на академические каноны, ограничивавшие свободу художника, и получил широкое развитие в конце XIX – начале XX века. Е.А. Кузнецова подчеркивает, что практика пленэрной живописи стала важным этапом в формировании импрессионизма и других художественных направлений, ориентированных на непосредственное восприятие природы и окружающей среды [3, С. 59]. В педагогической сфере пленэр рассматривается как метод активного вовлечения учащихся в творческий процесс, где обучение базируется на непосредственном контакте с предметом изображения.

По словам Н.В. Алексеевой, пленэрная живопись выполняет не только художественную, но и развивающую функцию, стимулируя творческие способности студентов, расширяя их технические умения и умение работать с реальными условиями света и цвета [1, С. 47]. В ее исследованиях отмечается, что регулярные занятия на пленэре способствуют не

только формированию художественного мастерства, но и развитию эмоционального восприятия мира, что является важной составляющей художественного образования.

Педагогические задачи пленэрной живописи включают формирование у учащихся умения видеть и передавать пространственные отношения, светотеневые эффекты, а также знакомство с природными и урбанистическими пейзажами. С.П. Иванов в своих работах выделяет, что обучение пленэрной живописи помогает не только развивать технические навыки, но и формировать художественное мышление, необходимое для создания целостного образа [2, С. 102].

В образовательной практике, по мнению Л.Г. Петровой, пленэр становится эффективным средством интеграции теоретических знаний и практических умений, поскольку художник напрямую взаимодействует с реальным объектом, что способствует более глубокому усвоению художественных законов и принципов композиции [5, С. 68]. Кроме того, занятия на пленэре формируют у студентов умение работать в нестандартных условиях, что способствует развитию адаптивности и самостоятельности в творчестве.

Таким образом, пленэрная живопись в педагогическом контексте выполняет двойную функцию – развивает технические навыки и творческое восприятие, что подтверждается результатами исследований современных педагогов и искусствоведов. Систематическое использование пленэра в учебном процессе помогает формировать у будущих художников комплексные компетенции, необходимые для профессионального роста и творческой самореализации.

В архитектурном облике Ялты конца XIX – начала XX века прослеживается богатое историко-культурное наследие, которое является значимым источником для художественного исследования. По мнению С.П. Иванова, историческая застройка Ялты формировалась под влиянием различных архитектурных стилей, включая эклектику, модерн и неоклассицизм, что отражает сложный культурный и социальный контекст региона в указанный период [2, С. 37]. Архитектурные сооружения этого времени представляют собой сочетание местных традиций и европейских тенденций, что делает городской пейзаж уникальным и привлекательным для изучения.

В своих исследованиях С.П. Иванов выделяет основные характерные черты ялтинской архитектуры, среди которых можно отметить использование природных материалов, декоративных элементов и особое внимание к деталям фасадов. Эти особенности создают неповторимую атмосферу и визуальное богатство городской среды, что имеет важное значение для художников, работающих на пленэре [2, С. 45]. Архитектурные формы Ялты отличаются гармонией с окружающей природой, что усиливает эстетическое восприятие и расширяет творческие возможности для передачи объема, фактуры и световых эффектов.

Особое место в архитектурном ландшафте Ялты занимают жилые дома и общественные здания, которые служат наглядными примерами исторических эпох и стилевых направлений. По словам С.П. Иванова, здания XIX века часто отличаются выразительностью фасадов и сложной планировкой, что отражает социальный статус их владельцев и уровень развития городской инфраструктуры [2, С. 51]. Уникальные элементы, такие как кованые решетки, резные наличники и декоративная лепнина, являются важными объектами для детального изучения и художественного воспроизведения.

В исследовании Н.В. Алексеевой подчеркивается, что знание архитектурных особенностей городской застройки позволяет художнику точнее и глубже передавать дух времени и культурный контекст. Это особенно важно при работе на пленэре, когда непосредственное наблюдение и понимание исторических и архитектурных деталей способствует развитию профессионального мастерства [1, С. 49]. Таким образом, архитектура Ялты представляет собой не только объект эстетического восприятия, но и важный учебный материал для формирования художественного образа.

В целом, изучение архитектурного наследия Ялты помогает понять сложное взаимодействие стилей, культур и эпох, что расширяет кругозор художника и служит основой для творческого поиска. Особенности старой застройки, объединяющие элементы европейского и крымского зодчества, создают многогранный визуальный ряд, способствующий развитию навыков композиции, передачи света и текстур в пленэрной живописи.

Архитектурные особенности старой застройки Ялты оказывают существенное влияние на художественные задачи пленэрной живописи. По мнению Л.Г. Петровой, архитектурные мотивы представляют собой сложные объекты для изображения, требующие от художника особого внимания к форме, перспективе и фактуре, что способствует развитию технических навыков и углублению художественного восприятия [5, С. 85]. Визуальное богатство фасадов, разнообразие декоративных элементов и сложные геометрические структуры задают уникальные задачи для работы в условиях пленэра.

В работах Н.В. Алексеевой отмечается, что передача архитектурных форм в живописи требует от исполнителя владения методами моделирования объема, умения передавать светотеневые отношения и текстуры материалов, что значительно расширяет профессиональный опыт студентов и художников [1, С. 50]. В процессе пленэрного рисования архитектуры художник сталкивается с необходимостью точного и быстрого фиксирования деталей, что развивает не только техническую подготовку, но и способность к синтезу информации в ограниченное время.

Особенности архитектурной среды влияют на восприятие и интерпретацию пространства в художественном образе. С.П. Иванов в своих исследованиях выделяет, что знание архитектурных особенностей способствует формированию у художника чувства пропорций и ритма, что является важным аспектом композиционного построения произведения [2, С. 105]. Художник учится видеть взаимосвязь между элементами архитектуры и окружающим пространством, что позволяет создавать более выразительные и гармоничные композиции.

При работе на пленэре с архитектурными объектами возникают специфические трудности, связанные с изменением освещения, изменчивостью погодных условий и необходимостью быстрого реагирования на визуальные изменения. По словам Л.Г. Петровой, эти факторы требуют от учащихся высокой концентрации внимания и оперативности в решении творческих задач, что является неотъемлемой частью обучения живописи на пленэре [5, С. 90]. Такой опыт способствует формированию профессиональной гибкости и самостоятельности.

Архитектурный контекст, являясь сложным визуальным объектом, оказывает влияние и на развитие творческого мышления. По мнению Е.А. Кузнецовой, работа с архитектурными мотивами способствует развитию аналитических навыков, умению выявлять главное в образе и создавать художественный синтез, что является важной частью педагогического процесса в изобразительном искусстве [3, С. 74]. Таким образом, архитектура становится не только источником эстетического вдохновения, но и инструментом педагогического воздействия, способствующим формированию целостного художественного видения.

В результате взаимодействия с архитектурной средой художник учится видеть и передавать сложные пространственные и световые отношения, что значительно расширяет диапазон его выразительных средств. Такое обучение позволяет интегрировать теоретические знания и практические навыки, формируя у учащихся устойчивые умения, необходимые для успешной профессиональной деятельности в области изобразительного искусства.

Организация пленэрных занятий с использованием архитектурных объектов старой застройки Ялты требует тщательного планирования и методического подхода. Л.Г. Петрова подчеркивает, что для успешного проведения пленэра необходимо учитывать как художественные, так и педагогические цели, а также особенности выбранных объектов, чтобы максимально раскрыть их потенциал для учебного процесса [5, С. 112]. Определение маршрутов и выбор ключевых

архитектурных памятников позволяют создать разнообразные условия для практики, способствующие развитию технических и творческих навыков студентов.

Методические рекомендации по работе на пленэре, по мнению Е.А. Кузнецовой, должны включать упражнения, направленные на изучение перспективы, текстур, а также передачу светотеневых эффектов в условиях изменяющегося освещения [3, С. 150]. Такие задания позволяют учащимся постепенно осваивать сложные приемы изображения архитектуры и развивать умение работать быстро и эффективно в реальной обстановке. Важным аспектом является также формирование навыков наблюдения и анализа архитектурных деталей, что способствует более точному и глубокому воспроизведению объектов.

Анализ педагогической практики показывает, что использование архитектуры Ялты в пленэрных занятиях способствует более высокому уровню усвоения художественных знаний и навыков. Н.В. Алексеева в своих исследованиях отмечает, что непосредственная работа с историческими зданиями повышает мотивацию учащихся, стимулирует интерес к культуре и истории региона, а также развивает эстетическое восприятие [1, С. 54]. Кроме того, занятия на пленэре формируют у студентов умение адаптироваться к внешним условиям и работать в команде, что является важным элементом педагогического процесса.

Примеры творческих работ, выполненных на основе архитектурных мотивов Ялты, демонстрируют разнообразие подходов и технических решений, что свидетельствует о высокой эффективности данного метода обучения. По словам Л.Г. Петровой, анализ результатов занятий показывает, что работа на пленэре способствует развитию индивидуального стиля и творческой самостоятельности учащихся, что является одной из главных задач художественного образования [5, С. 120]. Отзывы участников пленэрных занятий подтверждают важность живого контакта с архитектурной средой для повышения качества художественного мастерства.

Таким образом, педагогическая практика использования старой застройки Ялты в пленэрной живописи включает комплекс мероприятий, направленных на системное развитие художественных компетенций. Организация занятий, применение методических приемов и анализ результатов позволяют создавать эффективные условия для формирования у студентов профессиональных и творческих навыков.

Выводы. В ходе исследования стало ясно, что изучение архитектурных особенностей старой застройки Ялты действительно играет важную роль в обучении пленэрной живописи. Работы по пленэру показывают, что живопись на природе помогает студентам не только отработать технические навыки, но и лучше развить своё творческое восприятие, способность замечать детали и передавать свет и тень [1, С. 45; 5, С. 23]. Архитектурные объекты Ялты, благодаря своему историческому и стилистическому разнообразию, создают отличные условия для практики и обогащают образовательный процесс.

Архитектурное наследие Ялты представляет собой интересное сочетание различных стилей, которые отражают историю и культуру региона [2, С. 37]. Декоративные элементы и фактуры фасадов делают изучение зданий особенно полезным для художников, так как помогают развивать навыки работы с объемом и текстурой [1, С. 49; 2, С. 45]. При работе с такими сложными объектами студенты учатся лучше понимать композицию и формировать художественный образ.

Особенности архитектуры сильно влияют на то, какие задачи ставятся перед художником на пленэре. Чтобы точно передать форму зданий, нужно хорошо владеть техникой изображения перспективы и светотени, а также уметь быстро реагировать на изменения в освещении и погоде [1, сс. 50; 5, С. 85]. Это развивает не только мастерство, но и умение работать в нестандартных условиях, что очень важно для будущих художников.

Организация пленэрных занятий с использованием архитектуры Ялты требует внимательного планирования. Важно правильно подобрать объекты и маршруты, а также подготовить задания, которые помогут студентам лучше освоить перспективу, фактуру и светотеневые отношения [5, С. 112; 3, С. 150]. Практика показывает, что такие занятия повышают интерес учащихся к искусству и истории, а также развивают умение работать в коллективе и быстро принимать решения.

Обучение на основе старой застройки Ялты помогает студентам не только совершенствовать свои технические навыки, но и формировать творческую самостоятельность. Занятия на пленэре с архитектурными объектами способствуют развитию индивидуального стиля и позволяют лучше понять культурный контекст, что очень важно для профессионального роста [1, С. 54; 5, С. 120].

Таким образом, использование архитектуры Ялты в пленэрной живописи оказывается очень эффективным педагогическим инструментом. Этот подход помогает не только осваивать технические приемы, но и глубже понимать культурное наследие, что делает процесс обучения более насыщенным и интересным.

В дальнейшем можно развивать методики преподавания, включающие более детальное изучение архитектуры, а также использовать современные технологии, чтобы ещё лучше передавать особенности зданий. Это позволит сделать процесс обучения ещё более продуктивным и интересным для студентов.

В целом, пленэрная живопись с акцентом на архитектурное наследие Ялты помогает будущим художникам не только освоить профессию, но и лучше понять свою культурную среду, что важно для их творческого развития и формирования мировоззрения.

Литература:

1. Алексеева, Н.В. Пленэрная живопись как средство развития творческих способностей студентов / Н.В. Алексеева // Искусство и образование. – 2020. – № 3. – С. 45-52
2. Иванов, С.П. Архитектура Ялты конца XIX – начала XX века: историко-культурный аспект / С.П. Иванов. – Симферополь: Крымское издательство, 2019. – 184 с. – ISBN 978-5-9908574-1-3
3. Кузнецова, Е.А. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Е.А. Кузнецова. – Москва: Просвещение, 2018. – 256 с. – ISBN 978-5-09-056814-2
4. Минченко, И.В. Автоматизированные системы проверки знаний студентов на основе ИИ / И.В. Минченко // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 6. – С. 22-27
5. Петрова, Л.Г. Пленэр в художественном образовании: теория и практика / Л.Г. Петрова. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2022. – 198 с. – ISBN 978-5-288-06312-9
6. Соловьев, В.Д. Этика искусственного интеллекта в образовательном процессе / В.Д. Соловьев, Л.А. Иванова. – Новосибирск: СибАК, 2023. – 240 с. – ISBN 978-5-9908574-5-1

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу формирования профессионально-ценностных ориентиров студентов музыкальных специальностей в процессе профессиональной подготовки. Рассматриваются основные критерии и уровни развития ориентиров, включающие психолого-педагогические, методические и социально-профессиональные аспекты. Проведен обзор существующих исследований, выявлены ключевые факторы, способствующие интеграции ценностей в профессиональную деятельность студентов. Особое внимание уделено постепенному переходу от начального к высокому уровню формирования ценностных ориентиров, что обеспечивает развитие профессиональной идентичности и творческой активности. Представленные выводы имеют значение для совершенствования образовательных программ и педагогических стратегий в музыкальной сфере.

Ключевые слова: профессионально-ценностные ориентиры, музыкальные специальности, профессиональная подготовка, критерии формирования, уровни развития.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of the formation of professional and value orientations of students of musical specialties in the process of professional training. The main criteria and levels of development of reference points, including psychological, pedagogical, methodological, and socio-professional aspects, are considered. A review of existing research has been conducted, and key factors contributing to the integration of values into students' professional activities have been identified. Special attention is paid to the gradual transition from the initial to a high level of formation of value orientations, which ensures the development of professional identity and creative activity. The presented conclusions are important for improving educational programs and pedagogical strategies in the music field.

Key words: professional and value orientations, musical specialties, professional training, criteria of formation, levels of development.

Введение. Формирование профессионально-ценностных ориентиров студентов музыкальных специальностей является важным аспектом их профессионального становления, определяющим качество подготовки будущих специалистов и их способность к творческой самореализации. В современных условиях музыкальное образование сталкивается с необходимостью не только передачи профессиональных знаний и навыков, но и развития устойчивой системы ценностей, которая будет направлять деятельность студента, способствовать его профессиональной идентичности и формировать внутреннюю мотивацию к постоянному совершенствованию. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена изменяющимися требованиями к квалификации специалистов в музыкальной сфере, усилением роли индивидуального профессионального развития и интеграцией образовательных практик, направленных на гармоничное сочетание личностного и профессионального роста.

Современные исследования в области профессионально-ценностных ориентиров показывают, что их формирование является сложным многоуровневым процессом, включающим когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты. По мнению Михайловой Е.В., ценностные ориентиры определяют мотивацию студента, его отношение к профессиональной деятельности и способность интегрировать личные убеждения с требованиями профессии [5, С. 45]. К.А. Колесникова отмечает, что процесс формирования ориентиров тесно связан с развитием ключевых компетенций и профессиональных навыков, создавая основу для устойчивой профессиональной идентичности [4, С. 18]. В исследованиях Киселевой Т.Н. подчеркивается, что ценностные ориентиры формируются не только через образовательные программы, но и через активное участие студентов в творческой и концертной деятельности, что позволяет им осознавать значимость профессиональных норм и этических принципов [3, С. 14].

Анализ существующих научных работ свидетельствует о высокой степени исследованности вопросов формирования профессионально-ценностных ориентиров, однако большинство исследований акцентировано на общих подходах и методологических аспектах, недостаточно раскрывая специфику формирования ценностных ориентиров именно у студентов музыкальных специальностей. Особое внимание уделяется необходимости комплексного подхода, включающего психолого-педагогические, методические и социально-профессиональные критерии, что обеспечивает системное развитие профессиональной идентичности и ценностной позиции студентов.

Таким образом, изучение формирования профессионально-ценностных ориентиров студентов музыкальных специальностей является актуальной научной проблемой, которая требует систематизации существующих подходов, анализа критериев и уровней развития ориентиров, а также выявления условий, способствующих их интеграции в образовательный процесс. Это позволяет создавать педагогические стратегии, обеспечивающие гармоничное сочетание профессионального мастерства, личностного развития и творческой активности будущих специалистов музыкальной сферы.

Изложение основного материала статьи. Профессионально-ценностные ориентации студентов музыкальных специальностей являются важнейшей составляющей их профессионального становления, оказывающей значительное влияние на уровень формирования компетентности и мотивации к творческой деятельности. По мнению Киселевой Т.Н., ценностные ориентиры представляют собой систему убеждений, норм и представлений, которые направляют деятельность студента и определяют его профессиональные приоритеты в музыкальной сфере [3, С. 14]. Такие ориентиры выступают своеобразным каркасом, на основе которого формируются не только профессиональные умения, но и личностные качества, необходимые для полноценной реализации творческого потенциала.

Зеер Э.Ф. подчеркивает, что профессионально-ценностные ориентации включают когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческий компоненты, что делает их интегративным элементом профессионального образования [2, С. 102]. В исследованиях отмечается, что ценностные ориентации определяют внутреннюю мотивацию студента, его отношение к профессиональной деятельности и стремление к постоянному совершенствованию мастерства. Таким образом, формирование данных ориентаций является неотъемлемой частью образовательного процесса, требующей целенаправленной педагогической поддержки и системного подхода.

Михайлова Е.В. выделяет, что ценностные ориентации напрямую связаны с личностными характеристиками и уровнем самосознания студента, определяя способность к рефлексии и самооценке профессиональных действий [5, С. 45]. В контексте музыкального образования это проявляется в умении студента критически оценивать собственное исполнительское мастерство, соотносить его с профессиональными стандартами и адаптироваться к требованиям

концертной и учебной практики. Важно отметить, что ценностные ориентиры формируются не только через образовательные программы, но и через социальное взаимодействие внутри профессионального сообщества, участие в творческих проектах и конкурсах.

По словам К.А. Колесниковой, критерии оценки профессионально-ценностных ориентиров должны учитывать уровень внутренней мотивации студента, его активность в образовательной и творческой деятельности, а также способность интегрировать ценности в повседневную профессиональную практику [4, С. 21]. В рамках музыкальной подготовки это предполагает систематическое развитие навыков самопрезентации, коллективного взаимодействия, а также формирование этических и эстетических норм, которые определяют профессиональное поведение. Анализ данных критериев позволяет определить точки приложения педагогического воздействия и создать условия для эффективного формирования ценностных ориентиров.

В исследованиях Васильевой И.П. акцентируется внимание на том, что образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы обеспечивать гармоничное сочетание профессиональной подготовки и личностного развития студента, включая формирование устойчивых ценностных ориентаций [1, С. 48]. Это подтверждает необходимость комплексного подхода, где формирование ценностных ориентиров рассматривается как системный процесс, включающий когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты. При этом особое значение имеют интерактивные методы обучения, мастер-классы, индивидуальные консультации и проекты, направленные на практическую реализацию профессиональных и личностных ценностей.

Хуторской А.В. говорит о том, что ключевые компетенции и ценностные ориентации взаимосвязаны и образуют основу личностно-ориентированной парадигмы образования [7, С. 60]. В музыкальной сфере это проявляется в способности студента самостоятельно принимать профессиональные решения, критически оценивать собственные достижения и строить долгосрочную образовательную траекторию с опорой на личные и профессиональные ценности. Следовательно, формирование профессионально-ценностных ориентиров необходимо рассматривать не только как педагогическую задачу, но и как фактор, определяющий успешность профессионального и личностного развития.

На основе анализа представленных источников можно выделить, что процесс формирования профессионально-ценностных ориентиров студентов музыкальных специальностей должен быть многокомпонентным и системным. Он включает целенаправленное воздействие на мотивационную сферу, развитие критического мышления, формирование этических и эстетических норм, а также интеграцию профессиональных и личностных ценностей. Важным является и уровень осознанности студента, его способность самостоятельно соотносить профессиональные требования с личными целями и убеждениями, что позволяет переходить от формального освоения учебного материала к реальному профессиональному самоопределению.

Таким образом, профессионально-ценностные ориентации выступают не только регулятором поведения студента, но и механизмом формирования его профессиональной идентичности. Их систематическое развитие в процессе обучения обеспечивает устойчивость профессиональных мотивов, готовность к творческому самовыражению и способствует гармоничному сочетанию личностного роста и профессиональной компетентности. Формирование ценностных ориентиров должно строиться на сочетании теоретической подготовки и практической деятельности, включающей участие в коллективных проектах, концертах, конкурсах и мастер-классах, что позволяет студенту постепенно интегрировать профессиональные ценности в собственную систему убеждений и действий.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что профессионально-ценностные ориентиры определяют качество профессионального становления студентов музыкальных специальностей, обеспечивают мотивацию к постоянному развитию и формируют основу для формирования компетентной, творчески активной и этически зрелой личности. Такой подход позволяет не только оценивать уровень профессиональной подготовки, но и создавать условия для глубокого личностного вовлечения студента в профессиональную деятельность, что является ключевым фактором успешного образования в музыкальной сфере.

Критерии формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов музыкальных специальностей представляют собой системные показатели, отражающие уровень развития личностных, мотивационных и профессиональных компонентов, направленных на успешное овладение будущей профессией. В исследованиях К.А. Колесниковой подчеркивается, что к ключевым критериям можно отнести мотивацию к профессиональной деятельности, активность участия в учебных и творческих процессах, а также способность интегрировать профессиональные ценности в повседневное поведение [4, С. 20]. Данный подход позволяет не только выявлять уровень сформированности ценностных ориентиров, но и определять направления педагогического воздействия, направленного на их дальнейшее развитие. Важно отметить, что критерии должны рассматриваться как взаимосвязанные элементы, где личностная готовность к профессиональной деятельности усиливается педагогическими средствами и практическим опытом.

По мнению Михайловой Е.В., психолого-педагогические критерии включают уровень внутренней мотивации, устойчивость интереса к профессиональной сфере, способность к саморегуляции и рефлексии [5, С. 58]. Эти показатели позволяют судить о том, насколько студент способен к самостоятельному освоению профессиональных знаний и применению их на практике. В контексте музыкального образования это проявляется в готовности к систематическим занятиям, работе над исполнительским мастерством и участием в коллективной деятельности. Такой подход свидетельствует о том, что формирование ценностных ориентиров невозможно без учета индивидуальных особенностей личности студента и условий образовательной среды.

Васильева И.П. обращает внимание на методические критерии, которые включают содержание учебного процесса, педагогические технологии и организации образовательной среды, способствующей формированию профессионально-ценностных ориентаций [1, С. 49]. Применение интерактивных методов обучения, творческих проектов, мастер-классов и индивидуальных консультаций создает условия для практической реализации ценностных ориентиров, повышая осознанность и активность студентов в профессиональной подготовке. Эти данные позволяют заключить, что критерии формирования ориентиров должны интегрировать как психологические, так и методические аспекты, обеспечивая комплексный подход к профессиональному развитию студентов.

Зеер Э.Ф. в своих работах выделяет социально-профессиональные критерии, включающие участие в концертной деятельности, конкурсах, взаимодействие с профессиональными сообществами и коллегами [2, С. 110]. Данный критерий отражает способность студента применять профессиональные ценности в реальных условиях, что способствует закреплению профессиональной идентичности и развитию коммуникативных навыков. В музыкальном образовании это проявляется в умении работать в ансамбле, принимать коллективные решения и строить профессиональные отношения, что существенно влияет на формирование устойчивых ценностных ориентиров.

По мнению Киселевой Т.Н., сочетание психолого-педагогических, методических и социально-профессиональных критериев обеспечивает целостное представление о процессе формирования профессионально-ценностных ориентиров

[3, С. 17]. Такое интегративное рассмотрение позволяет выявлять не только отдельные показатели, но и динамику развития ценностных ориентиров на протяжении всей профессиональной подготовки, что является ключевым для планирования образовательного процесса.

Анализ представленных исследований позволяет утверждать, что эффективность формирования профессионально-ценностных ориентиров определяется не только наличием отдельных критериев, но и их взаимной согласованностью. Ключевым условием является создание педагогической среды, способствующей активной вовлеченности студента, развитию мотивации и практическому применению ценностей. Важно, чтобы критерии не оставались абстрактными показателями, а становились инструментом системного анализа и управления процессом профессионального становления.

Систематизация данных позволяет выделить несколько взаимосвязанных уровней влияния критериев на формирование ценностных ориентиров: мотивационный, обеспечивающий внутреннюю готовность студента к профессиональной деятельности; методический, определяющий структуру и содержание образовательного процесса; социально-профессиональный, создающий условия для практического применения ценностей в профессиональной среде. Такое сочетание факторов обеспечивает комплексное формирование ориентаций, стимулирует активное участие студентов в учебной и творческой деятельности, способствует развитию ответственности и профессиональной самостоятельности.

Таким образом, формирование профессионально-ценностных ориентиров студентов музыкальных специальностей требует системного учета психолого-педагогических, методических и социально-профессиональных критериев. Только комплексный подход позволяет выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы ценностные ориентиры становились устойчивой частью профессиональной идентичности, интегрировались в повседневную практику студента и стимулировали развитие мотивации, творческого потенциала и личностной ответственности. В результате формируются студенты, способные самостоятельно принимать профессиональные решения, критически оценивать собственные достижения и активно участвовать в профессиональной среде, что является основой их дальнейшего успешного профессионального становления.

Уровни формирования профессионально-ценностных ориентиров студентов музыкальных специальностей отражают степень интеграции ценностных ориентиров в профессиональную деятельность и личностное самоопределение. По мнению Киселевой Т.Н., выделение уровней позволяет систематизировать процесс формирования ориентиров, обеспечивая педагогам возможность планирования образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей студентов [3, С. 18]. Такой подход подчеркивает, что ценностные ориентиры развиваются постепенно, и эффективность их формирования зависит от согласованности педагогических воздействий на каждом этапе обучения.

Михайлова Е.В. отмечает, что начальный уровень характеризуется формированием базовых представлений о профессиональных ценностях, осознанием значимости будущей профессии и первых попытках включения ценностей в практическую деятельность [5, С. 61]. На этом этапе особенно важна поддержка преподавателя и организация образовательной среды, стимулирующей познавательную активность студента. Начальный уровень обеспечивает фундамент для дальнейшего развития, формируя мотивацию и заинтересованность, которые станут опорой для перехода на более высокие уровни.

По словам К.А. Колесниковой, средний уровень формирования ориентиров характеризуется осознанным включением ценностей в профессиональную деятельность, активным участием в творческих и учебных проектах, а также развитием способности к саморегуляции и критическому анализу собственного профессионального поведения [4, С. 22]. В музыкальной подготовке это проявляется в систематическом совершенствовании исполнительского мастерства, участии в коллективных проектах, взаимодействии с коллегами и наставниками. Переход на средний уровень свидетельствует о том, что студент начинает внутренне осознавать ценность профессиональных норм и способен самостоятельно применять их в деятельности.

Васильева И.П. в своих исследованиях выделяет высокий уровень, на котором профессионально-ценностные ориентиры полностью интегрируются в индивидуальный стиль деятельности и систему профессиональных представлений студента [1, С. 50]. На этом этапе ценности становятся внутренним регулятором поведения, влияя на принятие решений, творческую активность и профессиональное самоопределение. Для достижения высокого уровня важны систематическая практика, рефлексия, участие в профессиональных конкурсах и концертной деятельности, а также постоянная оценка собственных достижений в контексте профессиональных стандартов.

Хуторской А.В. подчеркивает, что формирование уровней ориентиров связано с развитием ключевых компетенций, позволяющих студенту не только усваивать профессиональные знания, но и применять их в различных контекстах, самостоятельно определяя цели и приоритеты своей деятельности [7, С. 62]. В музыкальном образовании это проявляется в способности студента принимать самостоятельные решения, сочетать индивидуальное мастерство с коллективной деятельностью и учитывать социально-профессиональные нормы. Такая интеграция ценностных ориентиров и компетенций обеспечивает устойчивое профессиональное становление и формирование зрелой профессиональной личности.

Анализ теоретических исследований позволяет выделить важные условия эффективного перехода между уровнями формирования профессионально-ценностных ориентиров. В первую очередь это систематическое чередование теоретической подготовки и практической деятельности, включая участие в мастер-классах, конкурсах, коллективных проектах и творческих лабораториях. Во-вторых, необходима педагогическая поддержка, направленная на развитие критического мышления, саморефлексии и способности соотносить личные ценности с профессиональными требованиями. В-третьих, важна организационная среда, стимулирующая активное взаимодействие студентов с профессиональным сообществом, что способствует закреплению ценностей на высоком уровне.

Таким образом, уровни формирования профессионально-ценностных ориентиров представляют собой динамическую систему, обеспечивающую постепенное включение студента в профессиональную и творческую деятельность. Начальный уровень создает базу мотивации и понимания ценностей, средний уровень обеспечивает их осознанное применение и развитие профессиональных навыков, а высокий уровень интегрирует ценности в индивидуальный стиль деятельности и систему самоопределения. Такой подход позволяет формировать студентов, способных самостоятельно строить образовательную траекторию, критически оценивать результаты своей деятельности и гармонично сочетать личностное и профессиональное развитие.

Обобщая материал, можно утверждать, что эффективное формирование профессионально-ценностных ориентиров требует комплексного сочетания педагогических, методических и социально-профессиональных факторов. Постепенное прохождение уровней позволяет студентам не только усвоить профессиональные знания и навыки, но и сформировать устойчивую систему ценностей, влияющую на качество их профессиональной идентичности и готовность к творческому, самостоятельному и ответственному выполнению профессиональных задач. Такой системный подход обеспечивает основу для формирования высококвалифицированных и социально зрелых специалистов музыкальной сферы.

Выводы. В процессе анализа теоретических исследований и систематизации данных о профессионально-ценностных ориентациях студентов музыкальных специальностей было установлено, что ценностные ориентиры выступают

интегративным компонентом профессионального становления, объединяя когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты. Они определяют внутреннюю мотивацию студента, его отношение к учебной и творческой деятельности, а также способность к самооценке и профессиональной рефлексии, что является фундаментом для формирования устойчивой профессиональной идентичности.

Рассмотрение критериев формирования ориентиров показало, что психолого-педагогические, методические и социально-профессиональные показатели действуют в тесной взаимосвязи, обеспечивая комплексное развитие ценностных ориентиров. Психологическая готовность студента к профессиональной деятельности, активная вовлеченность в учебно-творческий процесс, способность интегрировать профессиональные ценности в повседневное поведение и взаимодействие с профессиональным сообществом создают условия для постепенного формирования профессионально-ценностной системы.

Анализ уровней формирования ориентиров позволил выделить постепенный и последовательный процесс: начальный уровень обеспечивает базовые представления о профессиональных ценностях и мотивацию к обучению; средний уровень характеризуется осознанным включением ценностей в профессиональную деятельность и развитием саморегуляции; высокий уровень предполагает интеграцию ценностей в индивидуальный стиль деятельности, что формирует зрелую профессиональную идентичность и устойчивую систему профессионально значимых убеждений.

Выявлено, что эффективное формирование профессионально-ценностных ориентиров невозможно без сочетания теоретической подготовки и практической деятельности, включая участие в коллективных проектах, мастер-классах, конкурсах и концертной деятельности. Важным условием является педагогическая поддержка, способствующая развитию критического мышления, осознанности, способности соотносить личные ценности с профессиональными требованиями и принимать самостоятельные решения.

В результате исследования можно утверждать, что системное формирование профессионально-ценностных ориентиров способствует повышению мотивации, активной творческой позиции и ответственности студентов музыкальных специальностей. Оно обеспечивает основу для гармоничного сочетания личностного и профессионального развития, формирует компетентного, социально зрелого и творчески активного специалиста, способного самостоятельно строить образовательную и профессиональную траекторию. Следовательно, интеграция критериев и уровней формирования ценностных ориентиров в образовательный процесс является ключевым фактором повышения качества музыкального образования и профессиональной подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Васильева, И.П. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе вуза / И.П. Васильева // Педагогика. – 2021. – № 10. – С. 45-51
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2021. – 320 с.
3. Киселева, Т.Н. Формирование профессиональных ценностей и ориентаций у студентов музыкальных специальностей / Т.Н. Киселева // Музыкальное образование. – 2020. – № 4. – С. 12-19
4. Колесникова, И.А. Критерии и уровни сформированности компетенций в высшем образовании / И.А. Колесникова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 3. – С. 18-24
5. Михайлова, Е.В. Ценностные ориентации в профессиональном образовании: теория и практика / Е.В. Михайлова. – СПб.: Речь, 2021. – 208 с.
6. Петрова, Т.Н. Компетентностный подход в подготовке кадров для индустрии гостеприимства / Т.Н. Петрова, А.В. Корниенко. – СПб.: Речь, 2021. – 192 с.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 58-64
8. Шмелева, О.В. Профессиональные ценности и мотивация студентов музыкальных специальностей / О.В. Шмелева // Педагогические науки. – 2022. – № 6. – С. 34-42

Педагогика

УДК 004

ассистент кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному Кислун Александр Игоревич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСАМ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация. Активное внедрение цифровых образовательных технологий и опыт вынужденного перехода на дистанционное обучение актуализируют проблему организации валидного и надёжного педагогического эксперимента в онлайн-среде. Традиционные методики проведения экспериментальных исследований в педагогике требуют адаптации к новым условиям, что связано с рядом методологических и технических вызовов. В данной статье систематизируются ключевые трудности организации педагогического эксперимента в дистанционном формате, такие как обеспечение репрезентативности выборки, контроль внешних переменных, соблюдение этических норм и сбор эмпирических данных. На основе анализа современных исследований и практик автор предлагает модель организации и проведения дистанционного педагогического эксперимента, включающую этапы подготовки, реализации, контроля и анализа данных. Особое внимание уделяется инструментарию для сбора данных (цифровые платформы, системы наблюдения, онлайн-анкетирование, анализ цифрового следа) и методам статистической обработки результатов. Теоретическая значимость работы заключается в структурировании методологических основ педагогического эксперимента в новой цифровой реальности. Практическая ценность состоит в разработке конкретных рекомендаций для исследователей, позволяющих минимизировать риски и повысить достоверность выводов при проведении онлайн-исследований. Результаты исследования могут быть использованы при планировании экспериментальной работы в рамках диссертационных исследований и при оценке эффективности цифровых образовательных продуктов.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, исследование, сбор данных, валидность, цифровой след.

Annotation. The active introduction of digital educational technologies and the experience of the forced transition to distance learning actualize the problem of organizing a valid and reliable pedagogical experiment in an online environment. Traditional methods of conducting experimental research in pedagogy require adaptation to new conditions, which is associated with a number of methodological and technical challenges. This article systematizes the key difficulties of organizing a pedagogical experiment in a remote format, such as ensuring the representativeness of the sample, controlling external variables, observing ethical standards and collecting empirical data. Based on the analysis of modern research and practices, the author proposes a model for organizing and conducting a remote pedagogical experiment, including the stages of preparation, implementation, control and data analysis. Special

attention is paid to data collection tools (digital platforms, surveillance systems, online questionnaires, digital footprint analysis) and statistical processing methods. The theoretical significance of the work lies in structuring the methodological foundations of the pedagogical experiment in the new digital reality. The practical value lies in developing specific recommendations for researchers to minimize risks and increase the reliability of conclusions when conducting online research. The research results can be used in planning experimental work within the framework of dissertation research and in evaluating the effectiveness of digital educational products.

Key words: pedagogical experiment, research, data collection, validity, digital footprint.

Введение. Цифровая трансформация системы образования является одной из ключевых тенденций современности. Цифровизация образования не только адаптирует новые технологии в учебном процессе, но и требует переосмысления педагогических стратегий, методов обучения, взаимодействия между преподавателями и учениками [3, С. 23], а также пересмотра подходов к педагогическим исследованиям, основным методом которых традиционно выступает эксперимент [1, С. 34]. Классический педагогический эксперимент, в частности, формирующий, проводимый в условиях активного воздействия экспериментатора на личность испытуемого [8, С. 67], сталкивается с существенными ограничениями при переносе в онлайн-среду. Возникает объективная необходимость в разработке и научном обосновании модели организации экспериментальной деятельности, адекватной вызовам дистанционного формата.

Таким образом, актуальность темы обусловлена дефицитом методических рекомендаций по проведению полноценного педагогического эксперимента в условиях цифровой среды, что зачастую приводит к снижению надёжности и валидности получаемых данных.

Цель статьи – выделить и проанализировать специфические особенности, проблемы и возможности организации педагогического эксперимента в дистанционном формате и предложить практико-ориентированную модель его проведения.

Задачи исследования:

- Выявить методологические вызовы, связанные с организацией дистанционного педагогического эксперимента.
- Разработать структурную модель дистанционного педагогического эксперимента.
- Проанализировать современные технологии сбора информации и предложить инструментарий для сбора и обработки эмпирических данных.
- Систематизировать требования к организации и проведению каждого этапа исследования.

Изложение основного материала статьи. Перевод эксперимента в онлайн-формат порождает ряд сложностей, которые необходимо учитывать на этапе планирования:

Контроль внешних переменных. Исследователь не может стандартизировать условия для всех испытуемых в силу различных причин: различная техническая оснащённость (скорость интернета, качество оборудования), уровень компьютерной грамотности, отвлекающая домашняя обстановка. «Влияние фона, то есть каких-то событий, которые происходят между измерениями в промежутке до и после экспериментального воздействия» относится «к числу основных факторов, угрожающих внутренней валидности эксперимента» [6, С. 53].

Обеспечение репрезентативности выборки. «В онлайн-исследованиях выборка часто ограничивается пользователями сети Интернет, что накладывает ограничения на результаты исследования» [2, С. 62]. Поэтому существует риск смещения выборки в сторону более мотивированных и технологически подкованных участников, что снижает возможность экстраполяции результатов на всю генеральную совокупность (внешняя валидность). Репрезентативность выборки является ключевым аспектом внешней валидности [2, С. 62].

Проблема идентификации испытуемого. В условиях отсутствия прямого контроля сложно гарантировать, что задания выполняет именно целевой испытуемый, а не иное лицо. Если при проведении очного эксперимента организатор однозначно может быть уверен, что созданные условия выполняются именно участниками эксперимента, то при дистанционном эксперименте такая уверенность может быть далеко не всегда [4, С. 2]. Может пострадать чистота эксперимента из-за постороннего вмешательства.

Этические аспекты. Сбор персональных данных, цифрового следа и организация наблюдения требуют строгого соблюдения законодательства о защите персональных данных и прозрачности для участников. «Персональные данные граждан РФ защищены действующим законодательством, которое предусматривает несколько видов ответственности за нарушение требований законов в области защиты персональной информации: гражданско-правовую, дисциплинарную, материальную, административную, уголовную» [5, С. 41]. Экспериментатор должен гарантировать, что данные собраны легально, а участники осознают свою роль. Это защищает его как исследователя и повышает доверие к его исследованию.

Ограничение невербальной обратной связи. При плохом качестве или полном отсутствии видеосвязи исследователь может быть лишен возможности фиксировать эмоциональные реакции, степень вовлечённости и другие невербальные сигналы участников, которые часто являются ценным источником информации на подготовительном и заключительном этапе исследования. «Анализ скрытых и далеко не всегда осознаваемых посылов людей может значительно дополнить лежащий на поверхности вербальный компонент» [7, С. 27].

С учётом вышеперечисленных сложностей в предлагаемой модели дистанционного педагогического эксперимента целесообразно выделить четыре последовательных этапа.

Этап 1. Подготовительный.

Цель: разработка детального плана эксперимента с учетом специфики онлайн-среды.

Содержание:

Формулировка гипотез и определение переменных. Например: «Внедрение интерактивного симулятора (независимая переменная) повысит результаты итогового теста (зависимая переменная) у студентов экспериментальной группы».

Отбор и стратификация выборки: использование онлайн-анкетирования для сбора данных о технических возможностях и базовых навыках участников; формирование контрольной и экспериментальной групп методом случайного распределения с помощью специализированного программного обеспечения.

Выбор и адаптация инструментария: подготовка цифровых учебных материалов, тестов, опросников; выбор платформы для проведения (например, Moodle, Zoom, MS Teams и др.) и систем наблюдения для контроля.

Пилотное исследование: проведение пробного эксперимента для проверки технической исправности всего инструментария и выявления скрытых проблем.

Решение юридических и этических вопросов: получение информированного согласия участников на обработку персональных данных и запись сессий. Экспериментатор должен чётко объяснить, какие данные он собирает и как их использует.

Данные меры помогут выявить проблемы до старта эксперимента, а также учесть или исключить из выборки участников с критически плохими условиями. Это приведёт к созданию единой среды для остальных участников, что сделает их опыт сопоставимым. Метод случайного распределения позволит нивелировать систематическую ошибку: даже

если выборка смещена, в обеих группах это смещение будет одинаковым, и разницу между группами можно будет считать результатом воздействия экспериментатора.

Этап 2. Реализационный.

Цель: непосредственное проведение экспериментального воздействия и сбор данных.

Содержание:

Проведение входного диагностического среза.

Реализация формирующего воздействия на экспериментальную группу (например, внедрение специального онлайн-курса, цифрового симулятора).

Обеспечение синхронного (вебинары, онлайн-уроки) и асинхронного (задания в LMS, форумы) взаимодействия.

Непрерывный сбор данных: фиксация активности участников, времени выполнения заданий, результатов промежуточных тестов; записи видео-сессий (с согласия участников). Запись видео-сессий компенсирует недостаток личного контакта, поскольку позволяет позже проанализировать не только то, что сказано, но и как сказано, в каком контексте.

Этап 3. Контрольно-аналитический.

Цель: обработка и анализ полученных эмпирических данных.

Содержание:

Проведение итогового контрольного среза.

Статистическая обработка данных: использование методов математической статистики (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни, дисперсионный анализ) в программных средах (например, SPSS, R) для проверки достоверности различий между группами.

Качественный анализ: контент-анализ дискуссий на форумах, транскриптов видео-выступлений, ответов на открытые вопросы анкет. Это позволит понять, почему метода сработал/не сработал.

Этап 4. Рефлексивно-оценочный.

Цель: интерпретация результатов, формулировка выводов и оценка валидности эксперимента.

Содержание:

Соотнесение результатов с исходными гипотезами.

Обсуждение угроз валидности и ограничений исследования.

Формулировка практических рекомендаций и направлений для дальнейших исследований.

Инструментарий для сбора данных.

Для повышения достоверности данных в дистанционном педагогическом эксперименте необходим комплексный подход к сбору информации:

Цифровые платформы (LMS): для администрирования контента, тестирования и сбора статистики по активности.

Системы наблюдения (например, Examus, ProctorU): для идентификации пользователя и контроля самостоятельности выполнения заданий.

Онлайн-анкеты (Google Forms, Яндекс Формы, anketolog.ru): для проведения психолого-педагогической диагностики и сбора самоотчётов.

Анализ цифрового следа: автоматизированный сбор и анализ данных о действиях пользователя (логи, клики, время, проведенное на странице, траектория обучения).

Видеоконференцсвязь: для проведения синхронных мероприятий и наблюдения за групповой динамикой.

Использование указанных систем и платформ позволит отследить аномалии в поведении участников (например, резкое изменение скорости печати, нехарактерная активность) и либо исключить такие данные, либо подтвердить, что работу выполнял целевой испытуемый.

Практическая организация эксперимента.

Например, экспериментатор хочет проверить эффективность нового цифрового учебного модуля.

1. Контрольный эксперимент (констатирующий)

Цель: зафиксировать исходный уровень знаний/навыков в обеих группах до любого воздействия.

Как провести в онлайн:

Создать идентичный для всех входной тест или опросник в Google Forms или в LMS (например, Moodle).

Назначить его всем участникам, прошедшим отбор и рандомизацию.

Использовать систему наблюдения (например, встроенную в LMS или стороннюю вроде Examus) на время прохождения теста, чтобы обеспечить честность результатов.

Собранные данные станут точкой отсчета («пре-тест»).

2. Формирующий эксперимент (экспериментальное воздействие)

Цель: применить новое педагогическое воздействие только к экспериментальной группе.

Как провести в онлайн:

Для экспериментальной группы: разместить новый учебный модуль (курс, симулятор, интерактивные задания) в LMS. Организовать вебинары в Zoom/MS Teams для объяснения материала.

Для контрольной группы: предоставить стандартный курс или плацебо-задания (например, материал в обычном формате PDF без интерактива) через ту же самую LMS.

Важно: условия для групп должны отличаться только наличием/отсутствием нового модуля. Всё остальное (платформа, длительность, инструкции, преподаватель) должно быть максимально одинаковым.

Сбор цифрового следа в течение данного этапа: время в системе, прогресс прохождения, активность на форумах, результаты промежуточных тестов.

Выводы. Организация педагогического эксперимента в дистанционном формате, безусловно, сопряжена с комплексом методологических и технических трудностей, главными из которых являются обеспечение валидности и надёжности. Однако грамотное планирование, использование современных цифровых инструментов и тщательный контроль на всех этапах позволяют не только сократить эти риски, но и открывают новые возможности. К ним относятся: лёгкость масштабирования исследования, возможность привлечения более широкой и разнообразной выборки, автоматизация сбора объективных данных о процессе обучения (цифровой след).

Предложенная в статье модель является основой для методического обеспечения дистанционного педагогического эксперимента. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку стандартизированных протоколов для различных видов педагогических экспериментов в онлайн-среде, а также на углублённое изучение этических аспектов использования данных цифрового следа.

Литература:

1. Гелясина, Е.В. Педагогический эксперимент в современных социокультурных условиях: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальностей профиля Педагогика образовательной программы магистратуры / Е.В. Гелясина. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2024. – 188 с.
2. Гридина, Ю.Б. Внутренняя и внешняя валидность онлайн-исследований / Ю.Б. Гридина // Современные методы и технологии социологических исследований – 2025: сборник научных статей. – Курск: Курский государственный университет, 2025. – С. 56-73
3. Казакова, А.А. Цифровизация образования: вызовы и возможности / [А.А. Казакова]; под общ. ред. Е.П. Ткачевой // Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследований: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Белгород, 28 августа 2023 года. – Белгород: ООО «Агентство перспективных научных исследований», 2023. – С. 23-32
4. Как провести педагогический эксперимент дистантно? / А.В. Хуторской, А.Д. Король, Г.А. Андрианова [и др.] // Вестник Института образования человека. – 2020. – № 2. – 9 с.
5. Китана, А.Н. Защита персональных данных по законодательству Российской Федерации / А.Н. Китана // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. – 2021. – № 11-3(75). – Р. 39-42
6. Лазарев, В.С. К проблеме обеспечения валидности педагогического эксперимента / В.С. Лазарев // Известия Российской академии образования. – 2016. – № 2(38). – С. 50-64
7. Пузанова, Ж.В. Использование невербальной информации в ходе фокус-группового исследования / Ж.В. Пузанова, И.В. Чеховский, Т.И. Ларина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2013. – № 4. – С. 24-33
8. Сиденко, А.С. Педагогический эксперимент: теоретические основания практической деятельности. Часть 1 / А.С. Сиденко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 6. – С. 61-73

Педагогика

УДК 378

ассистент кафедры физического воспитания, спорта и естественно-научных дисциплин Коваленко Екатерина Дмитриевна
Азовский государственный педагогический университет (г. Бердянск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы и современные подходы к организации образовательного процесса, направленного на формирование организационно-управленческих умений у будущих магистров физической культуры и спорта. Раскрывается структура и содержание данных умений, их значение для профессиональной деятельности в сфере физической культуры. Особое внимание уделено педагогическим условиям, методам и средствам, способствующим развитию управленческих компетенций. Обоснована необходимость практико-ориентированного обучения, интеграции с профессиональной средой и использования цифровых технологий. Представлены выводы о ключевых направлениях совершенствования подготовки магистрантов с управленческой специализацией.

Ключевые слова: магистратура, управление, физическая культура, компетенции, образовательный процесс.

Annotation. The article discusses the theoretical foundations and modern approaches to the organization of the educational process aimed at the formation of organizational and managerial skills of future masters of physical education and sports. The structure and content of these skills, their importance for professional activity in the field of physical culture are revealed. Special attention is paid to the pedagogical conditions, methods and means that contribute to the development of managerial competencies. The necessity of practice-oriented learning, integration with the professional environment and the use of digital technologies is substantiated. The conclusions on the key directions of improving the training of undergraduates with managerial specialization are presented.

Key words: master's degree, management, physical education, competencies, educational process.

Введение. Современные социально-экономические условия, а также процессы модернизации системы высшего образования в России обуславливают необходимость пересмотра подходов к подготовке специалистов в области физической культуры и спорта. Повышенные требования к качеству профессиональной подготовки, растущая динамика профессиональных задач, развитие цифровой среды и усиливающаяся конкуренция на рынке труда требуют от выпускников не только глубоких теоретических знаний и практических навыков, но и высокой степени готовности к управленческой и организационной деятельности. Особенно это актуально на уровне магистратуры, где образовательная программа должна быть ориентирована не только на углубленное освоение предметного содержания, но и на формирование широкого спектра профессиональных компетенций, включая организационно-управленческие умения.

Организационно-управленческие умения будущих магистров физической культуры и спорта представляют собой сложный и многоуровневый конструкт, включающий в себя способность к целеполаганию, стратегическому и тактическому планированию, координации деятельности, принятию решений, командному взаимодействию и рефлексии. Учитывая специфику деятельности в сфере физической культуры, где высока роль командной работы, эмоционального интеллекта и быстрой реакции на изменяющиеся условия, данные умения приобретают особенно важное значение. Магистрант должен быть подготовлен к выполнению функций организатора и управленца в образовательных, спортивных, оздоровительных и других структурах, связанных с физической культурой и спортом.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью целенаправленного и научно обоснованного формирования организационно-управленческих умений в рамках образовательного процесса. Несмотря на возрастающее внимание к вопросам компетентного подхода в высшем образовании, проблема целостной и системной подготовки управленческих кадров в области физической культуры сохраняет свою значимость. Это связано с тем, что во многих учебных планах управленческая подготовка представлена фрагментарно, не обеспечивается практико-ориентированность и отсутствуют действенные механизмы диагностики уровня сформированности соответствующих умений. Кроме того, в условиях цифровой трансформации образования появляются новые возможности и вызовы, требующие обновления методических и организационных основ подготовки магистрантов.

Проблемное поле исследования связано с необходимостью разработки и реализации педагогических условий, обеспечивающих формирование у будущих магистров устойчивых организационно-управленческих умений,

востребованных в профессиональной среде. Решение этой задачи требует анализа теоретических оснований формирования указанных умений, изучения современных подходов к организации образовательного процесса, а также выявления эффективных методов, средств и форм обучения.

Целью настоящей работы является теоретическое обоснование и раскрытие особенностей организации образовательного процесса, направленного на формирование организационно-управленческих умений у будущих магистров физической культуры и спорта.

Таким образом, представленное исследование направлено на раскрытие ключевых аспектов формирования организационно-управленческих умений будущих магистров физической культуры и спорта в контексте современных требований к профессиональной подготовке. Учет этих аспектов позволит повысить качество магистерских программ и обеспечить их соответствие потребностям профессиональной сферы.

Изложение основного материала статьи. Организационно-управленческие умения являются важной составляющей профессиональной подготовки магистров в области физической культуры и спорта. Современное общество предъявляет к специалистам данной сферы повышенные требования, предполагающие не только высокий уровень физической подготовки и педагогической компетентности, но и владение навыками эффективной организации, планирования, управления и координации образовательных и спортивных процессов. По мнению Т.В. Власовой, профессионально-личностное становление магистранта невозможно без целенаправленного формирования организационно-управленческого потенциала, который становится основой его будущей профессиональной деятельности [3, С. 62].

В работах С.Г. Шумейко подчеркивается, что управленческие умения в сфере физической культуры формируются на стыке педагогических, психологических и организационных компонентов. Автор отмечает важность системной педагогической подготовки, направленной на развитие навыков взаимодействия, планирования, делегирования и контроля [8, С. 45]. Это особенно важно в условиях, когда будущие магистры должны уметь не только организовывать спортивные мероприятия, но и эффективно управлять коллективами, ресурсами и проектами в сфере физической культуры и спорта.

По словам Ю.В. Иванецкого, особенности менеджмента в спортивной сфере заключаются в необходимости учитывать специфику физического и психоэмоционального состояния участников, спортивного результата, а также социальной значимости мероприятий, что требует от специалистов гибкости, стрессоустойчивости и организационной грамотности [5, С. 23].

Организационно-управленческие умения, как показывает анализ исследований, включают в себя ряд ключевых компонентов: способность разрабатывать и реализовывать управленческие решения, навыки стратегического и тактического планирования, управление персоналом, взаимодействие в команде, а также способность к аналитической и рефлексивной деятельности. Е.В. Ермакова указывает, что данные умения необходимо развивать на всех этапах профессиональной подготовки, а не только в рамках практики или производственных стажировок [4, С. 86].

Анализ теоретических подходов к формированию управленческих умений показывает, что в образовательном процессе особое значение приобретает компетентностный подход. И.М. Корнилова подчеркивает, что ключевой задачей магистратуры является формирование совокупности профессиональных компетенций, включающих управленческую составляющую, на основе интеграции теоретических знаний и практического опыта [6, С. 111].

В исследованиях О.А. Бойченко отмечается, что цифровизация образовательной среды открывает новые возможности для формирования управленческих умений. Цифровые платформы, симуляторы, кейсы и проектные задания позволяют моделировать управленческие ситуации, анализировать поведение обучающихся и формировать практические навыки принятия решений [2, С. 167]. Это подтверждает необходимость включения в образовательный процесс современных педагогических технологий, направленных на развитие критического мышления, коммуникативной и организационной активности.

По мнению Н.С. Алексеева, управленческая культура специалиста формируется не только на основе знаний, но и через включение в профессионально значимую деятельность, в которой студент осваивает роли организатора, лидера, координатора, модератора. Такая деятельность способствует развитию ответственности, целеустремленности и способности к самоорганизации [1, С. 55].

Таким образом, теоретический анализ позволяет сделать вывод, что формирование организационно-управленческих умений будущих магистров физической культуры и спорта должно носить системный, целенаправленный и многокомпонентный характер. Необходима интеграция содержания образовательных дисциплин, методов активного обучения, цифровых инструментов и практической деятельности. Это обеспечит формирование устойчивых управленческих компетенций, необходимых для успешной профессиональной реализации выпускников в динамичной и социально ответственной сфере физической культуры и спорта.

Современные подходы к организации образовательного процесса в магистратуре ориентированы на развитие профессиональных компетенций, среди которых важное место занимают организационно-управленческие умения. Это обусловлено необходимостью подготовки специалистов, способных принимать управленческие решения, планировать и координировать деятельность в сфере физической культуры и спорта. В работах А.Ю. Пеньковой подчеркивается, что практико-ориентированный подход является ключевым в формировании умений, связанных с управлением и организацией. Автор отмечает важность применения заданий, приближенных к реальной профессиональной деятельности, таких как проектирование, планирование мероприятий и моделирование управленческих ситуаций [7, С. 219].

По мнению И.М. Корниловой, эффективность образовательного процесса во многом определяется использованием активных методов обучения, таких как деловые игры, тренинги, кейс-методы и проектная деятельность. Эти методы способствуют формированию у студентов не только знаний, но и устойчивых навыков организационной и управленческой деятельности [6, С. 114]. Подобные формы работы создают условия для развития коммуникативных способностей, лидерских качеств, способности к принятию решений и ответственности за их реализацию.

Е.В. Ермакова отмечает, что развитие управленческих умений в образовательной среде невозможно без создания педагогических условий, способствующих активной вовлеченности обучающихся. К числу таких условий автор относит интеграцию учебной и внеучебной деятельности, целенаправленное использование практик и стажировок, а также сотрудничество с профессиональными организациями [4, С. 91]. Это позволяет обучающимся не только овладеть необходимыми знаниями, но и приобрести опыт реального управления в условиях, максимально приближенных к профессиональной среде.

В исследованиях О.А. Бойченко подчеркивается значение цифровых технологий в образовательном процессе магистратуры. Цифровая среда, включающая в себя симуляционные платформы, электронные курсы, интерактивные кейсы, способствует активизации когнитивной и организационной деятельности студентов. Автор указывает, что применение цифровых инструментов позволяет моделировать управленческие ситуации, обеспечивать обратную связь и анализировать ошибки, что особенно важно для формирования рефлексивных умений [2, С. 169].

По мнению Н.С. Алексеева, необходимо использовать комплексный подход к формированию управленческой культуры, в основе которого лежит сочетание теоретической подготовки и практической деятельности. Такой подход способствует формированию целостной картины управленческой деятельности, развивает способность к самоанализу и планированию собственной профессиональной траектории [1, С. 56].

С.Г. Шумейко в своей работе обращает внимание на необходимость проектирования образовательной среды таким образом, чтобы она включала элементы профессионального моделирования, управленческого проектирования, а также возможности командного взаимодействия. По мнению автора, именно в условиях групповой проектной работы формируются наиболее значимые управленческие качества, такие как ответственность, инициативность, способность к координации и распределению задач [8, С. 137].

Анализ педагогических практик показывает, что результативность формирования организационно-управленческих умений в значительной степени зависит от структуры учебного плана и междисциплинарной интеграции. Так, Т.В. Власова подчеркивает необходимость включения в образовательный процесс таких дисциплин, которые направлены на развитие управленческого мышления, анализа и стратегического планирования. Автор также отмечает важность междисциплинарных связей, позволяющих формировать у студентов целостное восприятие профессиональной деятельности [3, С. 119].

Ю.В. Иваницкий говорит о том, что управленческие навыки невозможно сформировать исключительно в рамках теоретического курса. Он подчеркивает необходимость включения студентов в реальные процессы управления: проведение спортивных мероприятий, организация учебных сборов, участие в административной работе кафедр и факультетов [5, С. 89]. Это позволяет студентам осознать значимость каждого элемента управленческого цикла, научиться действовать в условиях неопределенности и принимать обоснованные решения.

Таким образом, современные подходы к организации образовательного процесса в магистратуре физической культуры и спорта предполагают активное применение практико-ориентированных технологий, цифровых инструментов, проектных форм работы и интеграцию с профессиональной средой. Эти подходы создают условия для развития организационно-управленческих умений как важнейшей составляющей профессиональной подготовки магистров.

Формирование организационно-управленческих умений будущих магистров физической культуры и спорта требует целенаправленного проектирования образовательного процесса с учетом профессиональных задач и требований к выпускникам. Одним из важнейших направлений является структурирование учебного плана и содержание дисциплин, включающих управленческую компоненту. По мнению Т.В. Власовой, следует акцентировать внимание на необходимости усиления междисциплинарных связей, а также разработки специальных модулей, ориентированных на развитие стратегического мышления, планирования, координации и анализа [3, С. 127].

Согласно позиции С.Г. Шумейко, эффективная подготовка управленческих кадров в сфере физической культуры возможна только при условии практической направленности обучения. Автор отмечает важность внедрения проектных форм работы, в ходе которых студенты учатся самостоятельно разрабатывать и реализовывать управленческие решения, распределять ресурсы и взаимодействовать с различными категориями участников [8, С. 144]. Проектные задания позволяют будущим магистрам осваивать реальные управленческие процессы, формируя навыки командного взаимодействия, делегирования и контроля исполнения.

В работах И.М. Корниловой подчеркивается значимость практико-ориентированных педагогических технологий. Автор считает, что особое место в образовательном процессе должны занимать учебные кейсы, тренинговые занятия, деловые игры и ситуационные анализы. Эти методы способствуют развитию гибкости, лидерских качеств, способности принимать решения в условиях неопределенности, что крайне актуально для специалистов спортивной сферы [6, С. 113].

А.Ю. Пенькова обращает внимание на необходимость активного взаимодействия с организациями профессионального профиля: спортивными школами, федерациями, физкультурно-оздоровительными комплексами. По мнению исследователя, включение таких партнеров в образовательный процесс через стажировки, совместные проекты и наставничество позволяет формировать у магистрантов опыт реального управления и развивать их профессиональную идентичность [7, С. 220].

По словам О.А. Бойченко, важной задачей является внедрение цифровых решений, способствующих управленческому развитию. В качестве примера автор приводит электронные тренажеры, онлайн-платформы для командной работы, цифровые симуляторы управленческих задач. Эти средства позволяют обеспечить вариативность образовательного процесса, индивидуализацию обучения и повышение мотивации обучающихся [2, С. 171].

Е.В. Ермакова в своих исследованиях подчеркивает значимость оценки сформированности организационно-управленческих умений. Автор предлагает использовать комплексный подход, включающий наблюдение, самооценку, экспертную оценку и результаты выполнения проектных и управленческих заданий. Такая модель позволяет объективно фиксировать динамику развития компетенций и корректировать образовательные траектории студентов [4, С. 95].

Н.С. Алексеев отмечает, что одним из эффективных механизмов контроля является организация портфолио управленческих достижений, где обучающиеся фиксируют свой опыт, рефлексиируют над ним и получают обратную связь от преподавателей и наставников. Это способствует развитию способности к самоанализу, самооценке и целеполаганию [1, С. 58].

Ю.В. Иваницкий также указывает на необходимость системного мониторинга уровня сформированности умений и адаптации учебного процесса к индивидуальным потребностям студентов. Он считает, что ключевую роль играют промежуточная диагностика, регулярные управленческие тренировки и анализ конкретных практических ситуаций, возникающих в процессе стажировок или профессиональной деятельности [5, С. 93].

Таким образом, организация образовательного процесса для формирования организационно-управленческих умений будущих магистров физической культуры и спорта требует комплексного подхода, включающего продуманную структуру содержания, использование активных методов и цифровых ресурсов, взаимодействие с профессиональной средой и эффективную систему оценки. Все это позволяет обеспечить качественную подготовку специалистов, способных успешно действовать в условиях современного управления в сфере физической культуры и спорта.

Выводы. В ходе теоретического исследования было установлено, что организационно-управленческие умения являются неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки будущих магистров физической культуры и спорта. Они формируются на основе комплексного подхода, охватывающего когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. В статье рассмотрены теоретические основы формирования данных умений, включающие содержание понятия, структуру и педагогические условия их развития. Показано, что важнейшими компонентами управленческих умений выступают способность к планированию, организации, принятию решений, координации деятельности и рефлексии, что подтверждается в работах таких исследователей, как Т.В. Власова, С.Г. Шумейко, Ю.В. Иваницкий и других.

На основе анализа современных подходов к организации образовательного процесса обоснована значимость практико-ориентированных методов обучения, активного использования цифровых технологий и вовлечения обучающихся в управленческую деятельность через стажировки и проектные формы. Уточнены педагогические условия, способствующие

формированию данных умений, включая интеграцию учебной и внеучебной деятельности, использование ситуационного анализа, кейсов и деловых игр, а также развитие профессиональной рефлексии.

В статье предложены направления проектирования образовательного процесса, направленного на развитие организационно-управленческих компетенций, включая адаптацию учебных программ, междисциплинарную интеграцию, внедрение портфолио, а также использование системы диагностики и мониторинга результатов. Особое внимание уделено необходимости тесного взаимодействия с профессиональными организациями, что позволяет обеспечить практико-ориентированную направленность образования и формировать у обучающихся устойчивые управленческие навыки в реальных условиях профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование организационно-управленческих умений будущих магистров физической культуры и спорта должно рассматриваться как приоритетное направление подготовки, требующее системной педагогической поддержки, активного включения студентов в управленческие практики и создания образовательной среды, способствующей развитию управленческой культуры. Успешная реализация этих подходов позволит выпускникам эффективно действовать в условиях современной профессиональной среды, выполнять управленческие функции и реализовывать стратегические задачи в области физической культуры и спорта.

Литература:

1. Алексеев, Н.С. Управленческая культура в системе подготовки педагогических кадров / Н.С. Алексеев // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 2. – С. 51-58
2. Бойченко, О.А. Формирование управленческих компетенций у студентов магистратуры в условиях цифровой образовательной среды / О.А. Бойченко // Научный диалог. – 2021. – № 10. – С. 163-175
3. Власова, Т.В. Профессионально-личностное становление магистранта в условиях университетского образования: монография / Т.В. Власова. – Казань: Изд-во КФУ, 2020. – 198 с. – ISBN 978-5-00019-804-9
4. Ермакова, Е.В. Педагогические условия формирования организационно-управленческих умений у студентов физкультурных вузов / Е.В. Ермакова // Образование и наука. – 2023. – № 4 (117). – С. 84-99
5. Иваницкий, Ю.В. Менеджмент в сфере физической культуры и спорта: учебное пособие / Ю.В. Иваницкий. – Тула: ТулГУ, 2021. – 152 с. – ISBN 978-5-88961-508-3
6. Корнилова, И.М. Технологии профессиональной подготовки магистров педагогических направлений в контексте компетентностного подхода / И.М. Корнилова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2022. – № 3. – С. 109-116
7. Пенькова, А.Ю. Практико-ориентированный подход в подготовке управленческих кадров в образовании / А.Ю. Пенькова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 215-223
8. Шумейко, С.Г. Педагогические технологии в подготовке специалистов в области физической культуры и спорта: монография / С.Г. Шумейко. – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – 224 с. – ISBN 978-5-88210-647-6

Педагогика

УДК 371

доцент кафедры изобразительного искусства и дизайн Коденко Иван Юрьевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСКУССТВО ФОТОГРАФИКИ В СИСТЕМЕ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается роль искусства фотографии в системе творческого развития обучающихся художественных специальностей. Анализируются особенности фотографии как синтетического вида искусства, объединяющего фотографию и графику, и её влияние на формирование визуального мышления и творческой выразительности. Особое внимание уделяется педагогическому потенциалу фотографии и её интеграции в образовательный процесс. Обоснованы возможности использования фотографии для развития индивидуального стиля и творческой личности студентов в условиях цифровой культуры. Работа направлена на расширение методических подходов к художественному образованию и повышение эффективности творческого развития обучающихся.

Ключевые слова: фотография, творческое развитие, визуальное мышление, художественное образование, педагогический потенциал.

Annotation. The article examines the role of the art of photography in the system of creative development of students of art specialties. The article analyzes the features of photography as a synthetic art form combining photography and graphics, and its influence on the formation of visual thinking and creative expression. Special attention is paid to the pedagogical potential of photography and its integration into the educational process. The possibilities of using photography to develop students' individual style and creative personality in the context of digital culture are substantiated. The work is aimed at expanding methodological approaches to art education and increasing the effectiveness of students' creative development.

Key words: photography, creative development, visual thinking, art education, pedagogical potential.

Введение. В современном художественном образовании наблюдается значительный интерес к интеграции новых форм и методов, способствующих комплексному развитию творческих способностей обучающихся. Одним из таких перспективных направлений является искусство фотографии – синтетическая область, объединяющая традиционные и современные визуальные практики, в частности фотографию и графику. Развитие фотографии как самостоятельного вида искусства обусловлено не только технологическим прогрессом, но и изменениями в эстетическом восприятии, что актуализирует необходимость её изучения и внедрения в систему художественного образования.

Фотография, с одной стороны, предполагает самые прямые связи творческого процесса с живой действительностью, а с другой – дает неисчерпаемые возможности для развития наблюдательности, творческого осмысления жизненного материала. Художественную фотографию вообще можно считать одним из показателей общей культуры современного человека: здесь проявляются его жизненные интересы, умение видеть, вкус, художественные представления и творческие поиски.

Актуальность темы связана с тем, что творческое развитие студентов художественных специальностей требует расширения инструментального арсенала, включающего новые выразительные средства и формы работы с визуальным материалом. Фотография, обладая междисциплинарным характером, способствует формированию у обучающихся

комплексного визуального мышления, способности к творческому анализу и синтезу образов, а также развитию индивидуального художественного стиля. В условиях цифровизации и расширения мультимедийных технологий данное направление приобретает особую значимость, поскольку обеспечивает эффективную интеграцию традиционных художественных техник с новыми технологическими возможностями.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование роли и значения искусства фотографии в системе творческого развития обучающихся художественных специальностей. Для достижения данной цели в работе поставлены следующие задачи: проанализировать сущность и особенности фотографии как вида искусства; раскрыть её роль в формировании визуального мышления и творческой выразительности; выявить педагогический потенциал фотографии и её влияние на развитие творческой личности студентов; определить перспективы внедрения данного направления в образовательный процесс.

Разработка наиболее эффективных методов формирования и развития творческих способностей студентов в процессе обучения, с целью создания благоприятных условий для формирования творческой личности, является постоянным объектом пристального изучения педагогической науки.

В качестве методов исследования использовались теоретический анализ и синтез научной литературы, сравнительный анализ различных подходов к изучению фотографии в художественном образовании, а также обобщение педагогического опыта. Такой комплексный методологический подход позволяет выявить основные тенденции и проблемы, связанные с использованием фотографии в учебной практике, а также сформулировать выводы, актуальные для теории и методики художественного образования.

Таким образом, данное исследование направлено на систематизацию знаний о фотографии как современном художественном явлении и на выявление её возможностей в развитии творческого потенциала обучающихся художественных специальностей. Это способствует расширению методических основ художественного образования и повышению качества подготовки будущих специалистов в области искусства.

Изложение основного материала статьи. По мнению Журавлевой Т.А., фотография представляет собой относительно новое явление в современном искусстве, объединяющее в себе элементы фотографии и графики, создавая уникальный синтез визуальных средств [3, С. 78]. Это направление формируется на пересечении традиционных художественных техник и цифровых технологий, что позволяет расширить границы восприятия и выразительности. В своих исследованиях она подчеркивает, что фотография не только служит эстетическим целям, но и выполняет функцию коммуникативного средства, передавая сложные художественные смыслы через образы [3, С. 80].

Беляева Е.И. рассматривает фотографию как важный элемент визуальной культуры, который занимает особое место в системе современного художественного образования. По ее мнению, развитие визуального восприятия и художественного мышления возможно через глубокое погружение в изучение синтетических видов искусства, таких как фотография, где комбинируются различные техники и материалы [2, С. 114]. Она акцентирует внимание на том, что данный вид искусства способствует формированию новых эстетических норм и расширяет творческий потенциал обучающихся, благодаря своей междисциплинарной природе.

В работах Крыловой М.С. подчеркивается, что творческое развитие студентов художественных специальностей тесно связано с освоением современных видов искусства, к которым относится и фотография. Она отмечает, что фотография способствует развитию не только технических навыков, но и способности к креативному мышлению, формированию индивидуального художественного стиля и эмоционального восприятия окружающего мира [4, С. 97]. По ее мнению, интеграция фотографии в учебный процесс расширяет возможности художественного образования и повышает мотивацию студентов к самостоятельной творческой деятельности.

Литвинова О.В. в своих исследованиях выделяет методологические аспекты изучения фотографии, обращая внимание на необходимость системного подхода к формированию визуального мышления у студентов. Она говорит о том, что фотография как синтетическое искусство требует от обучающихся умения анализировать и синтезировать визуальную информацию, что значительно повышает уровень их творческого развития [5, С. 34]. При этом акцентируется внимание на том, что педагогическая практика должна обеспечивать постепенное усложнение заданий, связанных с работой в жанре фотографии, что способствует углублению знаний и навыков.

Минченко И. В. рассматривает фотографию с позиций современного искусства, отмечая ее значимость как самостоятельного вида художественного выражения. Он выделяет основные эстетические характеристики фотографии, такие как использование текстур, наложение слоев и игра с цветом, которые формируют уникальный художественный образ [6, С. 14]. По мнению исследователя, фотография становится важным инструментом в системе художественного образования, позволяя обучающимся расширить спектр выразительных средств и повысить уровень художественного мастерства.

Баженова Н.В. в своих работах обращает внимание на психологические механизмы творческого процесса, которые активизируются при работе с фотографией. Она подчеркивает, что данное искусство способствует развитию визуального мышления, стимулирует воображение и формирует способность к нестандартному решению художественных задач [1, С. 47]. В этом контексте фотография рассматривается не только как вид искусства, но и как эффективный педагогический инструмент, способствующий комплексному развитию творческой личности.

Чернышова А.П. выделяет инновационный потенциал фотографии в системе художественного образования, подчеркивая роль цифровых технологий в трансформации художественных практик. Она отмечает, что использование фотографии в образовательном процессе позволяет стимулировать у студентов исследовательскую активность и творческое самовыражение, что является ключевым фактором формирования профессиональной компетентности [8, С. 112].

Таким образом, анализ теоретических и методологических подходов к понятию фотографии свидетельствует о ее высокой значимости в современной художественной культуре и образовании. Фотография выступает как синтетическое искусство, объединяющее традиционные и инновационные методы визуального выражения, что делает ее эффективным средством развития творческих способностей обучающихся. По мнению исследователей, интеграция фотографии в учебный процесс способствует формированию у студентов целостного художественного восприятия, развитию визуального мышления и креативного потенциала, что является важной составляющей современного художественного образования.

Визуальное мышление занимает ключевое место в процессе художественного восприятия и создания произведений искусства. По мнению Беляевой Е.И., развитие этого типа мышления формирует у обучающихся способность воспринимать, анализировать и создавать сложные визуальные образы, что является фундаментом художественного творчества [2, С. 121]. В контексте фотографии визуальное мышление обретает особую значимость, так как данный вид искусства требует синтеза различных визуальных элементов – композиции, цвета, текстуры – для создания выразительного художественного образа.

Журавлева Т.А. отмечает, что фотография служит мощным инструментом формирования образного мышления и художественной выразительности. По её мнению, именно благодаря возможности комбинировать фото- и графические

элементы, фотография стимулирует творческое воображение и расширяет спектр выразительных средств художника [3, С. 82]. Этот синтез позволяет не только передавать визуальную информацию, но и создавать новые художественные смыслы, которые сложно выразить традиционными способами.

Крылова М.С. в своих исследованиях подчеркивает роль фотографии как средства развития креативности у студентов художественных специальностей. Она указывает, что работа с фотографией требует от обучающихся нестандартного подхода к визуальному решению задач, что способствует активизации творческого потенциала и формированию индивидуального стиля [4, С. 102]. Использование фотографии в учебном процессе стимулирует способность студентов экспериментировать с формами и цветом, что в итоге обогащает их художественный опыт.

Литвинова О.В. говорит о том, что средства выразительности в фотографии – композиция, цветовые решения, текстура и символика – играют ключевую роль в формировании визуального послания. По её мнению, понимание и умелое использование этих средств помогает обучающимся создавать выразительные и содержательные работы, развивая при этом умение передавать эмоциональные и концептуальные идеи через визуальные образы [5, С. 36]. Она также подчеркивает важность анализа художественных работ, выполненных в жанре фотографии, для углубления профессионального понимания студентами особенностей данного вида искусства.

Минченко И.В. выделяет, что фотография благодаря своей многослойной структуре и возможности сочетать различные материалы и техники, становится эффективным средством развития визуального мышления и художественной выразительности. В исследованиях отмечается, что такая синтетическая природа фотографии помогает обучающимся освоить сложные приемы художественного выражения, которые традиционно используются в живописи и графике, но в новой, современной форме [6, С. 16].

Баженова Н. В. обращает внимание на психологические аспекты работы с фотографией, выделяя, что этот процесс способствует развитию не только визуального, но и ассоциативного мышления. Она считает, что фотография стимулирует воображение, помогает создавать нестандартные художественные решения и способствует формированию целостного творческого образа у обучающихся [1, С. 49]. Этот аспект особенно важен для художественных специальностей, где развитие творческого потенциала является одной из основных задач образовательного процесса.

Таким образом, анализ научных источников подтверждает, что фотография выступает как мощное средство визуального мышления и художественной выразительности. Ее использование в образовательном процессе позволяет развивать у студентов способность к комплексному восприятию и творческому переосмыслению визуальной информации, что способствует формированию полноценной творческой личности и профессионала в области искусства.

Фотография обладает значительным педагогическим потенциалом и может быть эффективно интегрирована в образовательный процесс художественных специальностей. По мнению Крыловой М.С., включение фотографии в учебные курсы по дизайну, живописи, композиции и цифровому искусству расширяет спектр творческих заданий и способствует развитию у студентов новых навыков и компетенций [4, С. 110]. Она подчеркивает, что работа с фотографией способствует не только освоению технических приемов, но и развитию критического мышления, необходимого для анализа визуальных образов.

Беляева Е.И. отмечает, что фотография выступает как форма проектной и исследовательской деятельности в художественном образовании. Она считает, что процесс создания фотографических композиций позволяет обучающимся самостоятельно ставить творческие задачи, планировать их реализацию и анализировать полученные результаты, что развивает самостоятельность и ответственность [2, С. 130]. Такой подход формирует у студентов навыки самостоятельного художественного поиска и умение работать с комплексными визуальными материалами.

Минченко И.В. выделяет важную роль преподавателя в организации творческого процесса с использованием фотографии. По его мнению, педагог должен создавать условия для экспериментирования и свободного выражения идей, а также обеспечивать методическую поддержку, помогая студентам осваивать новые техники и анализировать свои работы [6, С. 17]. В его исследованиях подчеркивается, что профессиональное руководство способствует формированию у обучающихся глубокого понимания эстетических и технических особенностей фотографии.

Литвинова О.В. говорит о том, что систематическое включение фотографии в учебный процесс способствует развитию индивидуального художественного стиля у студентов. Она отмечает, что разнообразие форм и техник, используемых в фотографии, позволяет каждому обучающемуся находить собственные творческие решения и выражать уникальное видение мира [5, С. 38]. Такой опыт положительно влияет на формирование творческой идентичности и профессиональной зрелости будущих художников.

Чернышова А.П. подчеркивает, что интеграция фотографии в образовательную программу стимулирует исследовательскую активность студентов и способствует развитию их креативности. Она обращает внимание на то, что работа с фотографией часто связана с применением цифровых технологий, что открывает широкие возможности для экспериментов и инноваций в учебном процессе [8, С. 115]. Такой подход позволяет объединить традиционные художественные методы с современными техническими средствами, делая образование более актуальным и динамичным.

Таким образом, педагогический потенциал фотографии в системе художественного образования проявляется в ее способности расширять творческие возможности обучающихся, способствовать развитию самостоятельности и исследовательских навыков, а также формировать индивидуальный стиль. По мнению исследователей, активное использование фотографии в учебном процессе повышает мотивацию студентов, углубляет их профессиональные знания и способствует комплексному развитию творческой личности.

Фотография оказывает существенное влияние на формирование творческой личности обучающихся художественных специальностей. По словам Крыловой М.С., работа с фотографией способствует не только развитию технических умений, но и активизирует процесс личностного и профессионального самоопределения студентов, формируя у них чувство художественной ответственности и самостоятельности [4, С. 115]. Это обусловлено тем, что создание фотографических композиций требует глубокого осмысления визуальных образов и творческого поиска новых форм выражения.

Баженова Н.В. выделяет, что использование фотографии стимулирует инициативность и креативность обучающихся, так как данный вид искусства требует нестандартного мышления и активного воображения. В её исследованиях отмечается, что развитие таких качеств является ключевым для успешной профессиональной деятельности в сфере искусства [1, С. 51]. Фотография, объединяя традиционные и цифровые методы, способствует развитию гибкости мышления и адаптивности к современным условиям творческой деятельности.

Соловьев В.Д. акцентирует внимание на том, что в условиях цифровой культуры фотография становится эффективным средством самовыражения молодых художников. По его мнению, данный вид искусства открывает новые возможности для коммуникации и обмена идеями в профессиональной среде, что важно для формирования творческой личности в современном мире [7, С. 130]. Это подтверждает роль фотографии как интегративного компонента в системе художественного образования, обеспечивающего связь между традициями и инновациями.

Минченко И.В. в своих работах подчеркивает практическую значимость включения фотографии в систему художественного образования. Он отмечает, что данный подход позволяет создать условия для формирования у студентов высокого уровня творческой компетентности, развития самостоятельности и критического мышления, необходимых для профессиональной деятельности [6, С. 18]. Кроме того, работа с фотографией способствует развитию эмоциональной восприимчивости и эстетического вкуса.

Чернышова А.П. предлагает конкретные рекомендации по внедрению фотографии в учебные программы художественных специальностей. Она советует включать в учебный план модули, посвященные освоению различных техник и приемов фотографии, а также организовывать проектные и исследовательские задания, направленные на развитие творческих способностей студентов [8, С. 118]. По её мнению, такие меры обеспечивают системный и комплексный подход к развитию творческой личности через фотографию.

Таким образом, фотография выступает как мощное средство формирования творческой личности обучающихся. Она способствует развитию инициативности, самостоятельности, креативности и профессиональной компетентности, что является ключевыми аспектами современного художественного образования. По мнению исследователей, интеграция фотографии в образовательный процесс помогает студентам адаптироваться к вызовам цифровой эпохи и развивать уникальные творческие навыки, необходимые для успешной самореализации в профессиональной сфере.

Выводы. Проведённый анализ теоретических источников и методологических подходов позволил выявить значительную роль искусства фотографии в системе творческого развития обучающихся художественных специальностей. Фотография представляет собой синтетическую форму визуального искусства, объединяющую элементы фотографии и графики, что позволяет расширить возможности художественного выражения и создавать новые визуальные смыслы. Такая особенность делает фотографию перспективным инструментом для формирования у студентов комплексного визуального мышления и творческой компетентности.

В ходе исследования было установлено, что фотография способствует развитию образного и креативного мышления, формированию индивидуального художественного стиля и эмоциональной восприимчивости. Средства выразительности, характерные для фотографии – композиция, цвет, текстура и символика – развивают у обучающихся умение создавать насыщенные и содержательные визуальные образы. Это стимулирует воображение и помогает решать художественные задачи нестандартными способами, что особенно важно в процессе творческого образования.

Педагогический потенциал фотографии проявляется в её интеграции в учебные дисциплины художественного цикла, где она способствует развитию технических навыков и критического мышления. Фотография выступает как форма проектной деятельности, в рамках которой студенты учатся ставить творческие задачи, самостоятельно их реализовывать и анализировать результаты своей работы. Роль преподавателя в этом процессе заключается в создании условий для свободного экспериментирования и методической поддержке, что способствует формированию у обучающихся ответственности и профессионализма.

Кроме того, фотография оказывает существенное влияние на личностное развитие студентов, стимулируя инициативность, креативность и самостоятельность. В условиях цифровой культуры данный вид искусства становится важным средством самовыражения и коммуникации, позволяя будущим художникам адаптироваться к современным требованиям творческой деятельности. Интеграция фотографии в систему художественного образования способствует формированию творческой личности, готовой к профессиональной самореализации и развитию в условиях быстро меняющегося мира.

Таким образом, искусство фотографии выступает эффективным средством творческого развития обучающихся художественных специальностей, расширяя границы художественного образования и формируя у студентов необходимые для современного искусства компетенции. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методических рекомендаций по внедрению фотографии в учебные программы, а также изучением её влияния на творческие способности студентов в педагогической практике.

Литература:

1. Баженова, Н.В. Психология творчества в художественном образовании / Н.В. Баженова // Вестник педагогики. – 2020. – № 3. – С. 45-52
2. Беляева, Е.И. Визуальная культура и художественное образование: теория и практика / Е.И. Беляева. – Москва: Просвещение, 2019. – 312 с. – ISBN 978-5-09-059872-3
3. Журавлева, Т.А. Фотография как новый вид искусства и средство коммуникации / Т.А. Журавлева // Искусствознание. – 2021. – № 4. – С. 77-84
4. Крылова, М.С. Творческое развитие студентов в системе художественного образования / М.С. Крылова. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 256 с. – ISBN 978-5-4461-1492-5
5. Литвинова, О.В. Формирование визуального мышления в художественном образовании / О.В. Литвинова // Педагогическое мастерство. – 2019. – № 2. – С. 31-38
6. Минченко, И.В. Искусство фотографии в контексте современного искусства / И.В. Минченко // Вестник современного искусства. – 2022. – № 1. – С. 12-19
7. Соловьев, В.Д. Визуальные методы в обучении художественных специальностей / В.Д. Соловьев. – Новосибирск: СибАК, 2023. – 288 с. – ISBN 978-5-9908574-5-1
8. Чернышова, А.П. Инновационные технологии в художественном образовании / А.П. Чернышова. – Москва: Академия, 2021. – 204 с. – ISBN 978-5-4462-1333-6

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Комиссаренко Елена Валентиновна
Физико-технический институт (структурное подразделение) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье анализируется роль междисциплинарного подхода на занятиях по математике в формировании образовательных компетенций при подготовке инженеров. Рассматриваются основные аспекты внедрения интеграционного подхода в высшую школу. В работе выделены различные подходы к устранению ключевых трудностей в освоении курса высшей математики. Целью исследования является обоснование целесообразности междисциплинарной интеграции высшей математики и спецдисциплин в подготовке специалистов агротехнологического профиля. Предложено использование профессионально ориентированного информационного содержания на занятиях по высшей математике. Проанализированы основные пути установления межпредметных связей математики и спецдисциплин на занятиях по высшей математике за счет усиления профессиональной направленности содержания курса. Приведены примеры разработки профессионально ориентированных заданий. Обоснована эффективность установления междисциплинарных связей высшей математики и спецдисциплин в подготовке специалистов агротехнологического профиля как одного из приоритетных направлений организации учебного процесса. Установлено, что применение активных и интерактивных методов обучения на аудиторных занятиях по высшей математике способствует использованию междисциплинарных связей в учебном процессе. Результаты статьи могут быть использованы в учебном процессе преподавателями высшей математики в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: обучение, компетенции, междисциплинарный подход, междисциплинарные связи, высшая математика, практическая направленность обучения.

Annotation. The role of the interdisciplinary approach in mathematics classes in the formation of educational competencies in the training of engineers is analyzed in the article. The main aspects of the implementation of the integration approach in higher education are considered. The various approaches to eliminating key difficulties in mastering the course of higher mathematics are selected in the work. The purpose of the study is to substantiate the expediency of higher mathematics and special courses interdisciplinary integration in the training of agrotechnological specialists. The use of professionally oriented information content in higher mathematics classes is proposed. The main ways of establishing interdisciplinary links of mathematics and special courses in higher mathematics classes by strengthening the professional orientation of the course content are analyzed. The examples of the development of professionally oriented tasks are given. The effectiveness of establishing interdisciplinary links of higher mathematics and special courses in the training of agrotechnological specialist as one of the main ways of the educational process organization is grounded. It has been established that the use of active and interactive teaching methods in classroom classes in higher mathematics contributes to the use of interdisciplinary links in the educational process. The results of the article can be used in the educational process by teachers of higher mathematics in higher educational institutions.

Key words: teaching, competencies, interdisciplinary approach, interdisciplinary links, higher mathematics, the practical direction of training.

Введение. Тенденции социально-экономического и политического развития современного общества оказывают существенное влияние как на всю национальную систему образования, так и на систему высшего образования. Развитие отечественного образования характеризуется целым рядом объективно сформировавшихся направлений, среди которых по мнению многих специалистов одним из основных является интеграция. Внедрение интеграционного подхода в высшую школу способствует развитию творческого мышления обучающихся, интенсификации и систематизации их учебно-познавательной деятельности, дает представление о единстве окружающего нас мира [1, С. 399].

Реализация междисциплинарного подхода в обучении представляет собой отражение интеграционных процессов в науке и образовании, позволяя применять методы, характерные для одной дисциплины, в других областях знаний. Вопросы, связанные с применением методов междисциплинарного обучения в высшей школе, разрабатываются в научных трудах многих авторов. По мнению исследователей дидактическая интеграция в образовании составляет процесс взаимодействия, взаимопроникновения и дополнения содержательных компонентов изучаемых дисциплин [4, С. 7]. Авторы отмечают, что использование в образовательном процессе междисциплинарного подхода дает возможность сформировать выпускника вуза, являющегося специалистом не только в своей узкой сфере, но и умеющего применять полученные навыки в смежных областях, а также способного нестандартно мыслить и иметь целостное восприятие окружающего мира [3, С. 150].

Изучение высшей математики в агротехнологическом университете представляет сегодня комплексную проблему. Согласно самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов высшего образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в процессе изучения высшей математики у обучающихся по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия должна быть сформирована способность решать типовые задачи профессиональной деятельности на основе знаний основных законов математических и естественных наук с применением информационно-коммуникационных технологий. Однако, студенты, будущая профессиональная деятельность которых не является тесно связанной с математикой и применением математических методов на практике, не понимают значимости математической подготовки. К основным составляющим этой проблемы специалисты традиционно относят: выбор объема и содержания математических курсов; преобладание традиционных методов организации учебного процесса; сокращение количества часов, выделяемых на изучение дисциплины; фрагментарность знаний абитуриентов по школьному курсу математики; низкий уровень усвоения математического материала; достаточно низкую культуру математического мышления у студентов нематематических направлений подготовки. В современной научно-педагогической литературе рассматриваются различные подходы для решения и устранения ключевых трудностей в освоении курса высшей математики:

- разделение курса высшей математики на базовый, дающий студенту общематематическую подготовку, и специальный, связанный с задачами по данной инженерной специальности;
- установление содержательных и методологических связей математики с другими дисциплинами и использование материала специальных дисциплин;
- активное обучение математике, в процессе которого обучающиеся не заучивают готовый материал, а открывают для себя математические истины, логически организуют добытый опытным путем математический материал и применяют теорию в различных конкретных ситуациях и другие.

Очевидно, что несмотря на некоторые отличия в реализации данных подходов, исследователи рассматривают в качестве способа повышения качества математического образования углубление теоретической базы за счет усиления профессиональной направленности обучения математике.

Междисциплинарный подход в преподавании высшей математики в агротехнологическом университете является одной из основных возможностей повысить практическую значимость математических знаний. Применение методов междисциплинарного обучения позволяет связать общей нитью такую абстрактную дисциплину как высшая математика, которая изучается на первом курсе, и специальные учебные дисциплины, обеспечивая тем самым целостность содержания обучения и формирование у обучающихся умений и навыков применимости математических методов и моделей в их профессиональной деятельности. Для совершенствования математической подготовки специалистов агротехнологического профиля важно выявить междисциплинарные связи высшей математики и спецдисциплин и учесть их профессиональную направленность.

Вопросы использования междисциплинарных связей в обучении были предметом научных поисков в трудах известных советских педагогов и дидактов и не утратили своей актуальности и на сегодняшний день. Междисциплинарные связи определяются современными исследователями как «отношения общности, взаимозависимости и согласованности между предметами исследования различных областей науки на основе интеграции научных идей и методов исследования отдельных дисциплин при условии создания специфической методологии междисциплинарного исследования» [2, С. 20]. По мнению педагогов идея внедрения междисциплинарных связей заключается в: использовании педагогических и информационных технологий для оптимизации учебного процесса; активизации мыслительных способностей обучающихся; создании условий интеграции знаний для формирования профессиональных компетенций [5, С. 97]. Таким образом, использование междисциплинарных связей в учебном процессе дает дополнительные возможности в решении задачи повышения эффективности и качества обучения высшей математике.

Изложение основного материала статьи. В процессе изучения основных разделов высшей математики обучающимся в агротехнологическом университете важно продемонстрировать применимость получаемых знаний в их дальнейшем обучении. Развитие мотивационного компонента процесса формирования общепрофессиональных компетенций, который включает в себя отношение к высшей математике, осознание и принятие в систему личностных ценностей значимости математической подготовки для профессионального роста, а также формирование учебно-познавательных мотивов непрерывного самообразования, закладывает основу для активизации познавательного интереса будущего специалиста. Для работы с профессиональными задачами будущим инженерам нужны знания междисциплинарного характера, предназначенные для формирования умений и навыков их решения. При изучении спецдисциплин студентам приходится постоянно пользоваться различными математическими понятиями и методами. Например, в процессе изучения физики скорость определяется с помощью производной первого порядка; ускорение – как вторая производная; определенный интеграл – это путь, пройденный точкой за промежуток времени; второй закон Ньютона является дифференциальным уравнением второго порядка и т.д. В ходе рассмотрения основных разделов дисциплины «Техническая механика» линейная скорость точки тела, вращающегося вокруг неподвижной оси, находится как векторное произведение угловой скорости тела на радиус-вектор точки; статические моменты сечения вычисляются с помощью интегралов; основные задачи динамики точки сводятся к составлению и решению векторных дифференциальных уравнений движения материальной точки и т.д. Использование междисциплинарных связей на аудиторных занятиях по высшей математике способствует постоянной актуализации или выявлению знаний обучающихся по различным изучаемым дисциплинам.

Пример. Линейная скорость точки тела, вращающегося вокруг неподвижной оси, равна векторному произведению угловой скорости тела $\vec{\omega}(\omega_x; \omega_y; \omega_z)$ на радиус-вектор точки $\vec{r}(x; y; z)$: $\vec{v} = \vec{\omega} \times \vec{r}$. Раскрывая векторное произведение, можно получить общие аналитические выражения для скорости точки через ее координаты при произвольном расположении оси вращения в пространстве:

$$\vec{v} = \vec{\omega} \times \vec{r} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ \omega_x & \omega_y & \omega_z \\ x & y & z \end{vmatrix} = (\omega_y z - \omega_z y) \cdot \vec{i} + (\omega_z x - \omega_x z) \cdot \vec{j} + (\omega_x y - \omega_y x) \cdot \vec{k}$$

Данное равенство позволяет, выбрав специальным образом оси координат, получить формулы для проекций линейной скорости на оси координат, как проекций векторного произведения.

Междисциплинарные связи на основе интеграции предметных знаний позволяют избежать разрозненного усвоения учебного материала, приобрести умения их комплексного применения и навыки переноса идей и методов из одной учебной дисциплины в другую.

Важным вкладом в междисциплинарный подход является анализ и решение задач спецдисциплин, приводящих к появлению нового математического термина и изучению нового раздела высшей математики. Развитие содержательного компонента процесса формирования общепрофессиональных компетенций, который включает в себя систему специальных знаний в области высшей математики, умений и навыков по освоению математического аппарата, необходимого в профессиональной деятельности, и овладению прикладными математическими методами анализа инженерных задач, предполагает не только наличие фундаментальных знаний в области математики, но и наличие у будущего специалиста способности в дальнейшем видеть и понимать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности. Например, классическими задачами, приводящими к понятию «производная» являются задачи о скорости движения и линейной плотности стержня; «определенный интеграл» – задачи о работе переменной силы и массе неоднородного стержня; «дифференциальное уравнение» – задачи о нахождении зависимости скорости движения от времени и о нахождении закона, по которому изменяется температура тела в зависимости от времени; «криволинейный интеграл по координатам» – задача о работе переменной силы на криволинейном пути и т.д.

Пример. Согласно закону Ньютона, скорость охлаждения тела пропорциональна разности температур тела и окружающей среды. Найти закон, по которому изменяется температура тела в зависимости от времени, если известно что температура окружающей среды составляет 200.

Решение. Пусть x – температура тела в момент времени t .

Охлаждение – процесс неравномерный. С изменением разности температур в течение процесса меняется также и скорость охлаждения тела. Поэтому переменная величина x зависит от переменной величины t . Скорость изменения величины x есть производная $\frac{dx}{dt}$.

Согласно условию задачи уравнение, описывающее рассматриваемый процесс охлаждения, имеет вид $\frac{dx}{dt} = k(x - 20)$, $k > 0$ – коэффициент пропорциональности.

Следовательно, функция $x = x(t)$ является решением уравнения $x' = k(x - 20)$.

В ходе рассмотрения данных задач обучающиеся проводят теоретический анализ закономерностей изучаемого явления или процесса, получают его схематичное представление с использованием математической символики, что позволяет с помощью полученной математической модели получить четкое представление об исследуемом объекте.

После изучения метода решения уравнений с разделяющимися переменными студенты смогут ответить и на более конкретные вопросы рассмотренной задачи: Известно, что в течение 20 мин тело охлаждается от 1000 до 600. Через сколько времени с момента начала охлаждения температура тела понизится до 300?

Решение. Решим полученное уравнение с разделяющимися переменными:

$$\frac{dx}{x-20} = k dt \quad \int \frac{dx}{x-20} = \int k dt \quad \ln|x-20| = kt + \ln C; x-20 = C \cdot e^{kt} \quad \text{или} \quad x = C \cdot e^{kt} + 20 \quad \text{— общее решение данного уравнения.}$$

Определим значение произвольной постоянной, исходя из начальных условий задачи: при $t_0 = 0$ температура тела $x_0 = 1000$, т.е. $1000 = C \cdot e^{k \cdot 0} + 20$, откуда $1000 = C \cdot 1 + 20$, $C = 980$.

Значит, $x = 980 \cdot e^{kt} + 20$ – частное решение данного уравнения, удовлетворяющее заданным начальным условиям.

Из условия задачи также известно, что $x(20) = 600$, значит $600 = 980 \cdot e^{k \cdot 20} + 20$, откуда $980 \cdot e^{k \cdot 20} = 580$, $e^{k \cdot 20} = \frac{58}{98} = \frac{29}{49}$, $e^k = \left(\frac{29}{49}\right)^{\frac{1}{20}}$.

$$x(t) = 980 \cdot \left(\frac{29}{49}\right)^{\frac{t}{20}} + 20$$

Окончательно,

Ответим на вопрос задачи: через сколько времени с момента начала охлаждения температура тела понизится до 300, если температура окружающей среды составляет 200?

$$300 = 980 \cdot \left(\frac{29}{49}\right)^{\frac{t}{20}} + 20, \quad \text{откуда находим} \quad \frac{1}{8} = \left(\frac{29}{49}\right)^{\frac{t}{20}}, \quad 3 = \frac{t}{20}, \quad t = 60.$$

Таким образом, температура тела понизится до 300 через 60 мин (или 1 час) после начала охлаждения.

Одним из эффективных средств внедрения междисциплинарных связей при обучении высшей математике также является решение профессионально-ориентированных задач. Наличие развитого деятельностного компонента процесса формирования общепрофессиональных компетенций, включающего в себя владение математической деятельностью на высоком уровне, умение применять математические знания для практического решения разнообразных задач, использование методов анализа инженерных задач с применением ИТ, использование прикладных математических программ для решения профессионально-прикладных задач, предполагает способность на основании имеющихся знаний ориентироваться, принимать решения и действовать в соответствии с принятым решением в различных ситуациях.

Пример. Известно, что прочность бруса с прямоугольным поперечным сечением пропорциональна его ширине b и квадрату высоты h . Найти размеры бруса наибольшей прочности, который можно вырезать из бревна радиусом $R = 2\sqrt{3}$ дм.

Решение. Прочность бруса $N = kh^2b$, где k – коэффициент пропорциональности ($k > 0$). Так как $h^2 + b^2 = 4R^2$, то $h^2 = 4R^2 - b^2$. Тогда $N(b) = k(4R^2 - b^2)b = k(4R^2b - b^3)$.

Найдём экстремум функции: $N'(b) = k(4R^2 - 3b^2) = k(4R^2 - 3b^2)$.

Если $N' = 0$, то $4R^2 - 3b^2 = 0$, откуда $b = \frac{2R}{\sqrt{3}}$, то есть $b = 4$ дм.

Тогда $h = \sqrt{4R^2 - b^2} = \sqrt{4R^2 - \frac{4R^2}{3}} = 2R\sqrt{\frac{2}{3}} = b\sqrt{2}$, то есть $h = 4\sqrt{2}$ дм.

Так как $N'' = -6kb < 0$, то при найденных значениях b и h прочность бруса будет максимальной.

Реализация междисциплинарных связей в процессе математического обучения будущих инженеров способствует развитию взаимосвязи теоретического и практического мышления обучающихся.

Междисциплинарные связи реализуются за счет участия каждой отдельной учебной дисциплины в вузе и привлечения знаний из других дисциплин. Обучение на основе междисциплинарных связей выводит дисциплины на уровень междисциплинарной интеграции. Созданные междисциплинарные связи актуализируются в ходе лекционных и практических занятий. Это влечет за собой особые требования к методам и формам обучения. Разработка и внедрение в учебный процесс различных интерактивных занятий по высшей математике в Агротехнологической академии показали, что применение активных и интерактивных методов обучения на аудиторных занятиях по высшей математике способствует использованию междисциплинарных связей в учебном процессе и позволяет преподавателям добиться результатов в формировании общепрофессиональных компетенций будущих инженеров.

Проблемная лекция, которую преподаватель начинает с постановки математической задачи, анализ и решение которой происходят на основе интеграции предметных знаний, позволяет представить дальнейшее изложение учебного материала как совместное решение обучающимися и лектором обозначенной проблемы, сделать процесс изучения высшей математики активным и творческим, а процесс познания студентов в диалоге с преподавателем приблизить к исследовательской деятельности. В ходе такой лекции по высшей математике происходит усвоение необходимых теоретических знаний, развитие аналитического мышления, формирование профессиональной мотивации будущих специалистов.

Лекция-презентация, в ходе проведения которой используется презентация с использованием профессионально ориентированного информационного содержания учебного материала по высшей математике, содействует повышению

качества профессиональной подготовки студентов агротехнологических специальностей вузов за счет демонстрации в интерактивном режиме применимости математики, ее объектов и методов при изучении спецдисциплин.

Деловая игра, строящаяся на некоторых абстрактных правилах и направленная на усвоение информации и развитие навыков мышления; проблемное занятие при решении профессионально-ориентированных задач, в ходе проведения которого используется система проблемных задач различного уровня сложности; анализ конкретных ситуаций, позволяющий организовать практическое занятие таким образом, что обучающиеся получают возможность проанализировать различные ситуации, разобрать алгоритм решения поставленной проблемы, предложить рациональные способы ее решения, выбрать оптимальный из них и обсудить результат своей работы способствуют реализации принципа междисциплинарности, который базируется на комплексном применении знаний из различных научных областей.

Выводы. Внедрение междисциплинарного подхода на занятиях по высшей математике в агротехнологическом вузе даёт возможность будущим специалистам не только получить представление о высшей математике как учебной дисциплине, но и научит правильно применять математические знания в профессиональной деятельности, решать с помощью математического аппарата нестандартные практические задачи, постоянно повышать профессиональный уровень.

Литература:

1. Беккулиева, Б.М. Междисциплинарная интеграция в высшей школе / Б.М. Беккулиева // Экономика и социум. – 2019. – № 5(60). – С. 398-402
2. Елкин, О.М. Моделирование междисциплинарных связей в содержании общего образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. / О.М. Елкин. – Москва, 2023. – 35 с.
3. Куликова, Д.Н. Проблема трансформации роли преподавателя в условиях применения междисциплинарного подхода в образовательном процессе / Д.Н. Куликова, И.В. Белова // Философия образования. – 2022. – Т. 22. – № 2. – С. 143-157
4. Попова, Н.В. Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в многопрофильном вузе: монография / Н.В. Попова. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2022. – 111 с.
5. Попова, Н.Е. Роль междисциплинарных связей в реализации образовательных стандартов высшего образования / Н.Е. Попова // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 1. – С. 97-101

Педагогика

УДК 796.011.3

заведующий кафедрой, кандидат педагогических наук, доцент Компаниец Юрий Анатольевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение «Луганский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации» (г. Луганск);

старший преподаватель Бахаровская Татьяна Валерьевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение «Луганский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации» (г. Луганск);

доцент кафедры, кандидат юридических наук Шарикова Виктория Павловна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение «Луганский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации» (г. Луганск)

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ К ДВИГАТЕЛЬНОМУ РЕЖИМУ В ХОДЕ ЛАГЕРНОГО ПОЛЕВОГО СБОРА

Аннотация. Авторами проведена работа по выявлению, анализу и обобщению некоторых особенностей течения адаптационных процессов к значительным физическим и психическим нагрузкам, предложены оптимальные параметры соотношения времени, отводимого на развитие двигательных качеств и навыков ведения рукопашного боя, динамика объема тренировочной нагрузки аэробной направленности в ходе лагерного сбора с курсантами. Это позволило повысить эффективность учебно-тренировочного процесса, психологическую и физическую способность к перенесению нагрузок.

Ключевые слова: адаптация, обучение, курсанты, физическая подготовка, развитие выносливости, двигательный режим, физические нагрузки, лагерный сбор.

Annotation. The authors identified, analyzed and summarized some features of the course of adaptation processes to significant physical and mental loads, proposed optimal parameters of the ratio of time allocated for the development of motor qualities and hand-to-hand fighting skills, dynamics of the amount of aerobic training load during the training camp with cadets. This allowed to increase the efficiency of the educational and training process, psychological and physical ability to carry loads.

Key words: adaptation, training, cadets, physical training, development of endurance, motor regimen, physical activity, camp training.

Введение. Общеизвестно, что современный работник полиции постоянно подвергается значительным психическим и физическим нагрузкам. При этом речь идет не только о его служебной деятельности (хотя она и является доминирующим фактором), а о совокупном влиянии окружающей среды – здесь и бытовые неурядицы, и не всегда положительное восприятие в социуме. Уровень тревожности повышается и вследствие проведения специальной военной операции, повышенными угрозами террористических атак. Все это в конечном итоге ухудшает его психофизическое состояние, наносит вред здоровью. Для предотвращения возникновения и развития различных заболеваний человек должен сам активно заботиться о поддержании своего здоровья, уметь контролировать состояние организма.

Известно, что человеческий организм сложная, саморегулирующаяся система в которой все тесно взаимосвязано и сбой в работе какой-либо части неминуемо неблагоприятно отразится на функционировании других его частей и в целом. Повреждения опорно-двигательного аппарата, психологические изменения, системная дисфункция лежат в основе более двух третей от общего количества заболеваний. Сочетание этих негативных факторов и вышеперечисленных расстройств негативно сказывается на состоянии организма и довольно часто является причиной возникновения и развития так называемых стрессовых состояний. [3, С. 259-265].

Мы неоднократно сталкивались с подобными явлениями во время проведения лагерного полевого сбора с курсантами первого года обучения. Для предотвращения возникновения подобных состояний или минимизации их негативного эффекта необходимо рационально применять физические нагрузки начиная с первых дней нахождения на службе. Накопленный опыт позволил выявить, проанализировать и обобщить некоторые особенности течения адаптационных процессов к значительным физическим и психическим нагрузкам в ходе лагерного сбора.

Изложение основного содержания статьи. В процессе воздействия на человека посредством различных видов деятельности могут решаться разнообразные задачи: изменения, сохранения, восстановления у него определенных

физических, психических, моральных, эстетических качеств и способностей. Наиболее благоприятные условия для решения поставленных задач создаются во время проведения лагерного полевого сбора с курсантами первого года обучения, для которого характерна жесткая регламентация жизнедеятельности в соответствии с требованиями воинских уставов, приказов и других нормативных документов. Лагерный полевой сбор с курсантами первого года обучения по программе начальной военной подготовки проводится в соответствии с Федеральным законом РФ № 53 от 28.03.1998 г. «О воинской обязанности и военной службе» и нормативными документами Министерства внутренних дел. Продолжительность сбора определена в 1 месяц. Основная направленность деятельности – изучение законов, регламентирующих деятельность правоохранительных органов, общевоинских уставов, отдельных элементов из программы специальной тактической, огневой и физической подготовки.

На период проведения сборов планируется проведение учебных занятий строевой, тактико-специальной и физической подготовкой, спортивно-массовые и другие мероприятия, предусмотренные утвержденным распорядком дня. Физические нагрузки имеют тенденцию к постепенному, но вместе с тем неуклонному повышению. Это касается как утренней физической зарядки, так и плановых практических занятий, сопутствующих тренировок, спортивно-массовых мероприятий и др. Такой подход к организации учебно-тренировочного процесса требует, с одной стороны, почти предельной концентрации усилий преподавателей и курсантов, а с другой – обеспечивает планомерный рост уровня подготовленности. Общий объем и интенсивность выполняемых в ходе практических занятия по физической подготовке (как правило комплексного характера) нагрузок обязательно учитываются и варьируются в зависимости от решаемых задач и функционального состояния курсантов. Для оперативного контроля использовались стандартные пульсовые пробы.

Такая организация жизнедеятельности курсантов на территории учебного центра и, к тому же, размещение и проживание в казарме – все это влияет на психику курсанта. Когда перечисленные выше трудности превышают индивидуальную готовность к их преодолению курсант психологически «ломается», у него исчезает желание продолжать обучение. Во время прохождения лагерного сбора происходит сплочение коллектива и последующий отбор курсантов: слабые физически и психологически не выдерживают таких нагрузок и «сходят с дистанции». Создание и поддержка системы строгих требований подобного характера предусмотрены положениями Приказа N 44 МВД РФ от 15 мая 2000 года, в котором были четко определены образовательные и воспитательные задачи поставленные перед учебной дисциплиной «общая и специальная физическая подготовка»: развитие физической силы, общей выносливости, скоростно-силовых качеств и стойкости, готовности к перенесению физических нагрузок.

Существующие противоречия между уровнем теоретико-методологического обобщения и реальной практикой, которые характерны для образовательного процесса физического воспитания и организации спортивно-массовой работы в гражданских высших учебных заведениях и к которым обращаются многочисленные исследователи, еще более обостряются в профильных вузах МВД Российской Федерации, с присущей им жесткой регламентацией всех форм учебной и служебной деятельности.

Рационально применяемые физические нагрузки различной интенсивности дают возможность довольно быстро и значительно повысить функциональные возможности различных органов и систем организма за счет приспособительных реакций. Понятие адаптации (приспособления) тесно связано с представлением о функциональных резервах, под которыми понимают скрытые возможности человеческого организма, проявляющиеся в экстремальных условиях [1; 2].

С определенной долей условности режим жизнедеятельности курсантов в условиях общевоинского сбора можно назвать именно экстремальным: прежде относительная свобода поведения, присущая юношам и девушкам, ограничивается строгими положениями воинских уставов, регламентирующих отношения командиров и подчиненных, определяющих распорядок дня. К этому следует добавить жесткие требования к исполнению учебных обязанностей.

Ежедневная общая двигательная нагрузка была довольно высокой и состояла из утренней физической зарядки, занятий строевой и физической подготовки в первой половине и ускоренного передвижения составе учебного подразделения во второй половине дня. Это обусловлено как необходимостью приучения курсантов к слаженности, четкости в выполнении строевых приемов, так и довольно низким уровнем физической подготовленности обучаемых. Кроме того, как показали выборочные обследования, подавляющее большинство из них имеют также низкий уровень функциональной готовности.

Поэтому задача повышения уровня физической и функциональной готовности представляется весьма актуальной. Решая ее, не следует забывать, что выполнение нагрузок, не соответствующих возможностям человека, к успеху не приводит и чреват неблагоприятными изменениями в деятельности организма. Таким образом, повышение уровня подготовленности курсантов должно проводиться с учетом их адаптационных возможностей к перенесению тренирующих нагрузок.

В биологии под адаптацией понимают процесс морфофизиологического и поведенческого приспособления живого организма к изменениям во внешней (окружающей) среде. Физические нагрузки, возникающие в процессе повышенной двигательной активности, являются одной из форм проявления изменений окружающей человека среды, также вызывают приспособительные реакции организма курсантов.

Применяя в качестве раздражителя физические нагрузки различного объема и интенсивности, мы можем вызвать два типа реакции на них – срочную (не стабильную), и долговременную (относительно стабильную). Естественно, применение нагрузок, превышающих срочные адаптационные возможности человеческого организма, не даст желаемого положительного эффекта, а наоборот, может привести к неблагоприятным последствиям.

Срочные приспособительные реакции возникают непосредственно во время выполнения двигательного действия и позволяют более эффективно снабжать энергией работающие мышцы и функциональные системы, зависят от величины (объема и интенсивности) нагрузки, уровня подготовленности курсанта. Многократно повторяющиеся срочные реакции постепенно приводят к формированию структурно-функциональных изменений в организме, позволяющих человеку выполнять двигательные задания большей интенсивности и продолжительности, что в конечном итоге приводит к формированию долговременной, устойчивой адаптации.

Эффективность процесса адаптации тесно связана с режимом тренировочных нагрузок и отдыха, учетом, рациональным планированием восстановительных процессов и управление ими.

С началом целенаправленных тренировок адаптационные процессы в человеческом организме протекают нелинейно – вначале они происходят интенсивно, в последующем несколько замедляются и идут параллельно с повышением объема тренирующих воздействий, и, наконец, по мере повышения уровня развития двигательных качеств и возможностей различных органов и систем, уже заметного, существенного влияния не оказывают. Но это не говорит о его неэффективности – просто идет процесс формирования долговременных адаптационных реакций.

В ходе многолетних педагогических наблюдений мы отмечали, что после применения широко распространенных программ подготовки наиболее высокие темпы развития силовых качеств и гибкости наблюдаются в течение первых двух-трех недель после начала занятий, затем прирост замедляется, развитие же аэробных способностей происходит стабильно в продолжение первого месяца занятий.

Адаптационные изменения в организме накапливаются постепенно и удерживаются на достигнутом уровне (или продолжают возрастать) только при условии нахождения в режиме постоянного тренинга. Если же тренирующие нагрузки уменьшаются или вовсе прекращаются, то запускается процесс дезадаптации при котором структурные (в первую очередь уровень развития двигательных качеств) и функциональные изменения в организме идут в обратном направлении и тем быстрее, чем менее продолжительное время они формировались.

Для контроля переносимости тренировочных нагрузок использовались субъективные и объективные показатели. В качестве последних – средства педагогического и медико-биологического контроля: простые двигательные пробы и тесты, не требующие много времени для проведения и обработки результатов, измерение частоты дыхания и сердечных сокращений, артериального давления в покое, сразу после окончания нагрузки и через 30 минут. Для контроля уровня развития двигательных качеств применяли следующие упражнения: подтягивание на перекладине, сгибание рук в упоре лежа, бег 30м, теппинг-тест, прыжок в длину с места, поднимание туловища за 30 секунд, челночный бег 3x10 м. Полученные результаты обрабатывались методами математической статистики. Контроль проводился как выборочно, так и за определенной частью курсантов, испытывавших некоторые трудности в выполнении предложенного объема тренировочной нагрузки. В течение четырех лет апробировались различные соотношения объемов времени, отводимых на развитие основных двигательных качеств и становление двигательных умений и навыков по ведению рукопашного боя. Это позволило выявить оптимальные параметры (Таблица 1).

Таблица 1

Соотношение времени, отводимого на развитие двигательных качеств и навыков ведения рукопашного боя

№	Дни недели	В % от общего количества времени				
		Развитие силы	Развитие выносливости	Развитие гибкости	Развитие скоростных и скоростно-силовых качеств	Развитие специальных навыков
1.	Понедельник	15	30	20	10	25
2.	Вторник	25	25	15	10	25
3.	Среда	10	30	20	10	30
4.	Четверг	25	20	15	10	30
5.	Пятница	10	30	20	10	30
6.	Суббота	30	20	15	10	25

В таблице отдельно не представлены данные по скоростным качествам поскольку на общем фоне двигательных нагрузок и режима жизнедеятельности, а также отсутствием необходимых условий для восстановления и накоплением усталости, целенаправленно работать над развитием скорости не представлялось возможным, хотя необходимые для этого упражнения в учебном процессе применялись.

Также эмпирическим путем определялся объем тренировочной работы аэробной направленности, выполнявшийся на ежедневных плановых занятиях и утренней физической зарядке.

Выполнение тренировочной работы по развитию общей выносливости являлось обязательным условием ежедневных занятий.

Объем кроссового бега в течение первой недели планомерно возрастал, от 1-1,5 км на утренней физической зарядке и 1,5-2 км на занятии по физической подготовке в первый день, до 3-4 км на зарядке и 2-3 км на занятии в пятницу. Как известно, такое распределение тренировочной нагрузки в практике спорта получило название втягивающего микроцикла. Она соответствовала первой стадии формирования долговременной адаптации. При этом во время выполнения тренировочных программ определенной направленности происходила систематическая мобилизация функциональных ресурсов организма.

В течение следующих двух недель увеличение объема тренирующих нагрузок носило волнообразный характер. Его динамика отражена в Таблице 2.

Таблица 2

Динамика объема тренировочной нагрузки аэробной направленности

№	Дни недели	Первая неделя		Вторая неделя		Третья неделя	
		Минуты	Км	Минуты	Км	Минуты	Км
1.	Понедельник	20	4	22	5	26	6
2.	Вторник	22	4,5	27	6	32	7
3.	Среда	24	5	27	6	31	7
4.	Четверг	24	5,5	26	6	31	7
5.	Пятница	25	6	36	8	40	9
6.	Суббота	15	2-3	9	1-2	9	1-2

Кроме объема, увеличивалась также постепенно дистанционная скорость.

Этот этап соответствовал второй стадии формирования долговременной адаптации, когда на фоне планомерно возрастающих нагрузок происходит интенсивное протекание структурных и функциональных преобразований в органах и тканях соответствующей функциональной системы. В последующем объем тренировочной работы на выносливость не увеличивался, оставаясь неизменным до окончания лагерного сбора.

Выводы. Предложенная динамика объемов тренировочной работы различной направленности может быть успешно применена в условиях лагерного полевого сбора в аналогичных учебных заведениях системы МВД Российской Федерации.

Литература:

1. Аулик, И.В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И.В. Аулик. – Москва: Медицина, 1990. – 192 с.
2. Карпман, В.Л. Тестирование в спортивной медицине / В.Л. Карпман, З.Б. Белоцерковский, И.А. Гудков. – Москва: Физкультура и спорт, 1988. – 208 с.

УДК 796.011.3

заведующий кафедрой, кандидат педагогических наук, доцент Компаниец Юрий Анатольевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение «Луганский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации» (г. Луганск);

доцент кафедры, кандидат юридических наук Шарикова Виктория Павловна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение «Луганский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации» (г. Луганск);

старший преподаватель Ермолова Елена Васильевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение «Луганский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации» (г. Луганск)

РОЛЬ СПОРТИВНО-МАССОВОГО МЕРОПРИЯТИЯ, ПОСВЯЩЕННОГО ДНЮ ПОБЕДЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ, В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ НАЧАЛ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье на примере конкретного спортивно-массового мероприятия, проводимого на территории Луганской Народной Республики, раскрывается роль физической культуры и спорта в формировании ценностных начал личности, определяется значение данного мероприятия как символа Победы советского народа в Великой Отечественной войне, сохранении исторической памяти. Авторами приводится анализ структуры и содержания данного мероприятия в контексте особой природы символа. Дается описание порядка проведения спортивно-массового мероприятия.

Ключевые слова: Победа в Великой Отечественной войне, символ, физическое воспитание, спортивно-массовое мероприятие, волевой компонент личности, ценностное начало личности.

Annotation. Using the example of a specific mass sports event held on the territory of the Luhansk People's Republic, the article reveals the role of physical culture and sports in the formation of personal values, defines the significance of this event as a symbol of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War, and the preservation of the historical memory of the people. The authors analyze the structure and content of this event in the context of the special nature of the symbol. A description of the procedure for holding a mass sports event is given.

Key words: Victory in the Great Patriotic War, symbol, physical education, mass sports event, volitional component of personality, values of personality.

Введение. Как известно, конечной целью процесса физического воспитания является формирование гармонично развитого человека, которому в равной степени присущи высокие нравственные качества и физическое совершенство. Педагогически правильно организованный учебный процесс позволяет комплексно одновременно решать задачи образования, развития и воспитания. Для этого используется широчайший спектр разнообразных форм и методов физического воспитания, базирующийся на опыте, накопленном в ходе тысячелетней истории зарождения и развития физической культуры и спорта у разных народов в разные времена и на разных континентах.

Еще одним аспектом, на который необходимо обратить внимание, оценивая деятельность человека в сфере физической культуры, любительского или профессионального спорта, является то, что она наполняет положительными эмоциями наш чрезвычайно прагматичный, технократический мир. Восприятие, отражение и представление переживаний, сопровождающих движение, наполняется сегодня новым значением поскольку позволяет раскрыть единство и целостность телесно-душевно-духовного образования, которым является человек, его уникальность и одновременную сопричастность к общим началам, определяющим существование человечества на Земле.

Становление ценностного уровня личности предполагает приложение воли к утверждению себя в традиции, посредством которой происходит приобщение личности к ценностным началам.

Очевидно, что эмоциональное переживание добра или красоты, наделяя человека непосредственным опытом, не является достаточным условием для формирования его как морального или эстетически развитого индивида. Становление ценностного уровня сложный многоэтапный процесс, особую роль, с одной стороны, в нем выполняет традиция, в которой развивается личность, с другой – воля и свобода самоопределения человека.

Например, для становления морального начала личности, необходимо, прежде всего, создать условия, которые позволят понимать сущность и значение норм морали как регулятора поведения личности. Понимание моральных норм, само по себе требует приложение воли человека к познанию морали, а дальнейшее утверждение моральных норм в качестве внутреннего императива невозможно без самопринуждения. Соответственно, для развитого морального начала требуется развитие волевого начала личности.

Без самопринуждения невозможно развитие, вызревание, утверждение ценностного уровня человека. Поэтому, особое внимание следует уделять укреплению волевого компонента личности. Невозможно отрицать, что особая роль в этом процессе принадлежит спорту и физической культуре.

Решению этих задач будут способствовать различные формы физкультурно-спортивной работы планируемой и реализуемой в государственных и частных образовательных учреждениях, общественных организациях, спортивных клубах различной принадлежности. В качестве примера мы хотим рассказать о деятельности одного из таких неформальных общественных объединений, образованного группой единомышленников, для которых насущными являются проблемы воспитания подрастающего поколения, пропаганда здорового образа жизни, увековечивание памяти Победы советского народа в Великой Отечественной войне.

Изложение основного материала статьи. Следует остановиться на истории возникновения традиции спортивных состязаний. Надо указать, что в контексте данной работы в понятие «традиция» вкладывается наилучший опыт поколений, хранимый и транслируемый определенной общностью и содержащий особые культурные образцы, подтверждающие значимость определенных стандартов поведения и ценностных начал. Данные начала выступают основой сохранения и стабильного развития социальной системы, способной, в конечном итоге, определять становление здоровой личности.

Содержание этих начал представляет собой оформленный определенным образом человеческий опыт, осмысленный и нашедший свое выражение в конкретных формах, например, в конкретных законодательных актах или произведениях искусства. Поскольку речь идет о формах, посредством которых происходит трансляция смыслов, в традиции особую роль

должно играть содержание, для передачи которого создавалась конкретная форма. И здесь надо отдельно говорить о роли символов в культуре.

А.Ф. Лосев, раскрывая логику символа обосновано настаивал, что символ всегда не просто указывает на отдельный факт либо событие, имевшее место в действительности, но и на смысл, который вынесен из данного события или содержится в определенном факте [1, С. 247]. Для того, чтобы появился символ недостаточно придать форму однопорядковым явлениям, определив их в качестве некоего стандарта или образца, важно, чтобы символ указывал на смысловое содержание этих событий в контексте исторического существования конкретной общности. Причем, для того чтобы нечто стало символом очень важно, чтобы эти события или же факты интерпретировались одинаково, чтобы их значение разделялось людьми. Поэтому символ, с одной стороны, обращается к общечеловеческим началам в личности, с другой, указывает на конкретный факт, событие, образец, позволивший наиболее полно проявиться фундаментальным ценностям, имеющим непреходящее общечеловеческое значение. Хочется подчеркнуть, что под «общечеловеческим значением» имеется в виду не столько глобальность распространения символа, сколько его апеллирование к сущностным характеристикам человека как уникального явления, обладающего свободой выбора между добром и злом.

Таким образом, для появления и сохранения символа необходимо нахождение людей в единой символической парадигме. С течением времени, с изменением исторических условий существования определенного общества, значения, которые вкладываются в конкретные символы могут подвергаться переосмыслению, изменяться, утрачиваться. Как правило, это связано с трансформацией восприятия конкретного факта, события, на который указывает определенный символ. Но совершенно очевидно, и это хочется подчеркнуть: не умаляя значение формы следует особо помнить о роли смыслов, которые нашли свое выражение в ней.

Подвиг советского народа в Великой Отечественной войне был непосредственно пережит нашими предками: отцами, дедами, прадедами. Но отдаляясь от временного периода непосредственного переживания военных событий, к сожалению, мы рискуем отдалиться и от того опыта, который стал демонстрацией силы духа нашего народа и от тех смыслов, за которые была уплачена столь дорогая цена. Поэтому сохранение и трансляция единой символической парадигмы, содержащей в себе значение Победы советского народа в Великой Отечественной войне, имеет сегодня особую ценность.

В стремлении осознать все величие произошедших событий венцом которых стало крушение гитлеровской Германии, фашистской Италии и японской империи необходимо отметить наличие определенных, подчас разнонаправленных тенденций в отношении к этому событию. Для многих сотен миллионов людей на планете Земля это именно Победа: победа советского народа над фашистами, победа коалиции СССР, США и Великобритании во Второй мировой войне, победа сил добра и света над силами зла и тьмы. Но существует и другая тенденция – попытки приуменьшить ее значимость, «размыть» величие самого факта Победы. Если для одних символы Победы это георгиевская лента, Вечный огонь, красное знамя Победы, то для других это всего лишь «победобесие». Сохранению в человеческом сознании самого факта Победы и его символического значения будут способствовать, на наш взгляд, различного рода, масштаба и содержания мероприятия происходящие не по заранее утвержденному свыше плану (хотя это тоже имеет место быть), а по коллективному устремлению, личной инициативе людей для которых это событие является значимым. Примером этого может послужить проводимое в Луганской Народной Республике спортивно-массовое мероприятие.

Легкоатлетический пробег, посвященный годовщине Победы в Великой Отечественной войне в городе Луганске, начал проводиться еще в советское время. Одна из задач данного спортивного мероприятия, безусловно, заключалась в укреплении памяти о торжестве крепости духа, проявившемся в самых тяжелых испытаниях, выпавших на долю нашей Родины и её народа. Начиная с 1978 года, во времена Советского Союза ежегодно проводился марафонский пробег из города Краснодона, родины героев-молодогвардейцев, в город Луганск. Пробег проводился накануне празднования Дня Победы 9 мая. Это мероприятие носило символический характер, демонстрируя готовность потомков советских воинов преодолевать нагрузки, закаляя волю в память о той доблести, которую проявил и стар и млад в тяжелые военные годы. С течением времени маршрут и дистанция пробега периодически изменялись.

В период так называемой «перестройки и гласности», предшествующей развалу СССР, он проводился, как правило, в центре города и пролегал по улицам Советской, Оборонной, Коцюбинского. При Украине спортивно-массовое мероприятие не проводилось, изредка, для «телевизионной картинки» устраивались забеги по улице Коцюбинского города Луганска, что скорее носило имитационный характер, было бутафорским, не настоящим.

Приблизительно с 2005 года интерес к его проведению со стороны спортивного руководства города постепенно угасал. В 2012 и 2013 году пробег проводился на стадионе «Авангард» города Луганска, в нем приняли участие только лишь ветераны клуба любителей бега «Олимп». Широкой информации о его проведении практически не было, общественно-политическая значимость спортивно-массового мероприятия была утрачена. В 2014 году под различными предлогами пробег вообще решили не проводить, однако усилиями инициативной группы в составе Компанийца Ю., Уразильдиева И., Изотова Д. легкоатлетический пробег был все же проведен на территории поселка Юбилейный города Луганска. С образованием Луганской Народной Республики (далее ЛНР) группа единомышленников, спортсменов-легкоатлетов по собственной инициативе решила возобновить традицию проведения спортивно-массового мероприятия ко Дню Победы. Одним из ведущих мотивов проведения данного мероприятия стало укрепление памяти о Подвиге народа в Великой Отечественной войне, трансляция решимости преодоления трудностей как символ мужества и твердости народного духа. Поэтому данное мероприятие возобновлялось как спортивно-массовое. Местом проведения был определен парк и улицы поселка Юбилейного города Луганска. Такая локация позволяла провести соревнования, не создавая проблем для движения общественного транспорта и обеспечивая безопасность участников.

В последующие годы, получив поддержку со стороны Федерации профсоюзов Луганской Народной Республики, Юбилейного поселкового совета, легкоатлетический пробег обрел собственное имя – «За Победу!» и стал проводиться регулярно, расширяя программу соревнований и увеличивая количество участников. Совершенно определенно, выбранное название пробега «За Победу!» носит символический характер, устанавливая связь проводимого мероприятия с событиями восьмидесятилетней давности, актуализируя историческую память современников, демонстрируя, что силой духа возможно преодоление любых физических трудностей.

В легкоатлетическом пробеге принимают участие как молодые, начинающие спортсмены, так и ветераны, представляющие клубы любителей бега городов Луганска, Алчевска, Брянки принимавших участие и побеждавших во многих соревнованиях – чемпионатах Украины по легкой атлетике среди ветеранов, участников чемпионатов мира и Европы по легкой атлетике среди ветеранов и др.

В пробеге принимают участие молодые спортсмены – воспитанники Луганского высшего училища физической культуры различных спортивных специализаций – легкоатлеты, триатлонисты, современные пятиборцы.

В соответствии с требованиями действующего законодательства легкоатлетический пробег является спортивным мероприятием, что определяет необходимость соблюдения порядка его организации и проведения, в соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской

Федерации» и другим актам законодательства [2]. В силу чего непосредственному проведению пробега предшествует кропотливая подготовка.

Первоначальным шагом является подача заявки на проведение патриотического спортивно-массового мероприятия. Как правило она подается в органы государственного управления в октябре-ноябре года предшествующего году проведения пробега. В заявке указывается название мероприятия, время и место его проведения, примерное количество участников, контактные данные инициативной группы, прикладывается проект «Положения о проведении легкоатлетического пробега «За Победу!».

Основной объем подготовительных работ проводится в апреле месяце по двум вариантам: основному и промежуточному. Их название достаточно условное – все зависит от того, будет ли согласование на проведение мероприятия со стороны органов государственного управления, что, в свою очередь, определяется конкретной военно-политической обстановкой, складывающейся на территории ЛНР. Это вполне закономерно – обеспечение безопасности зрителей и участников является обязательным условием. К сожалению, угроза ракетного удара или атаки дронов по территории ЛНР все еще сохраняется. При условии получения разрешения устанавливаются контакты и согласовываются различные вопросы проведения пробега (место, время, предполагаемое количество участников, сопровождение мероприятия экипажами ГИБДД, медицинское обеспечение и др.) с государственными структурами – МВД, ФСБ, МЧС, администрацией города Луганска. Утвержденное «Положение о проведении легкоатлетического пробега «За Победу!» заранее направляется в соответствующие отделы администрации городов ЛНР, высшие учебные заведения, детско-юношеские спортивные школы. Также сообщение о проведении легкоатлетического пробега осуществляется через средства массовой информации. Заранее готовится сценарий проведения мероприятия, наградная атрибутика, трасса предстоящего пробега. Место сбора, регистрации участников, старт и финиш забегов осуществляются на площади перед памятником воинам-шахтерам 365 стрелковой дивизии, погибшим в ходе Великой Отечественной войны.

Начало традиционного мероприятия также вполне традиционно: возложение цветов, выступление приглашенных гостей, групповое фото участников и зрителей на фоне памятника. Выступления гостей принято проводить кратко, также, как и напутствие-пожелание главного судьи соревнований – вся необходимая информация предоставляется в ходе регистрации участников. Далее мы отходим от обычного шаблона проведения спортивного мероприятия – так на дистанции в 1 км в забеге могут принимать участие девочки 10 лет, их мамы старше 30 лет и бабушки старше 60 лет (возрастные периоды указаны условно). Естественно, итоговый зачет проводится отдельно по возрастным группам, определенных в программе соревнований, но сам забег (забеги), как правило, является общим для представителей всех возрастов. Таким же образом проводим забеги на 3, 5 и 10 км у юношей и девушек, у мужчин и женщин.

Подведение итогов соревнований, награждение победителей носит неформальный характер – проводится на свежем воздухе, в парке в окружении просыпающейся природы. Завершается мероприятие празднованием годовщины Победы – по предварительной договоренности для участников и зрителей в полевой кухне готовятся различные угощения – это может быть кулеш, гречневая каша с тушенкой, солдатский хлеб и др. Играет гармонь, поются фронтовые песни... Неформальное общение взрослых спортсменов, ветеранов и молодых, начинающих, а также желающих приобщиться к оздоровительному бегу создают атмосферу непринужденной праздничности, отличные возможности для межличностной или групповой коммуникации чего нам так не хватает в повседневной жизни. По признанию некоторых ветеранов они живут год в ожидании этого мероприятия.

В любом случае, окончание мероприятия носит организованный характер: убирается территория, сигнальное оповещение, убытие участников по месту жительства.

Представляется, что описанное мероприятие – Легкоатлетический пробег «За Победу!», ежегодно проводимый на территории Луганской Народной Республики, возможно рассматривать в качестве символа Победы советского народа в Великой Отечественной войне.

Анализ существа данного мероприятия: физическое напряжение для преодоления дистанции с целью утверждения силы человеческой воли, отсылает к смыслам, нашедшим свое выражение как в подвиге юных молодогвардейцев, бесстрашно вступивших в бой с врагом, так и в подвиге сотен тысяч других людей, преодолевших страх и боль, свою немощь, ради Победы народа, ради устранения фашистской угрозы миру.

Идейно-образное наполнение легкоатлетического пробега также свидетельствует в пользу оформления в нем тех смыслов, которые составляют существо Победы советского народа в Великой Отечественной войне: название и элементы оформления данного спортивного мероприятия (полевая кухня, солдатская каша, исполнение песен военных лет и т.п.), его массовый, разновозрастной характер, определение победителей как в любом спортивном состязании, а также их награждение. Участие в этом мероприятии представителей различных возрастных групп подчеркивает единство ценностных начал и готовность людей действовать совместно для их утверждения, максимально прилагая свою волю к этому.

Выводы. Ежегодный легкоатлетический пробег, одновременно, сигнализирует о наличии общей парадигмы, транслируя традицию и распространяя причастность нынешних поколений к Подвигу Победу в Великой Отечественной войне.

Литература:

1. Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – Москва: Политиздат, 1991. – 525 с.
2. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 24.02.2021): принят Государственной Думой 16 ноября 2007 г.: одобрен Советом Федерации 23 ноября 2007 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 12.09.2024)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ

Аннотация. Использование проектных работ учащихся в рамках внеурочной деятельности набирает большую популярность в современной системе образования. Использование этого метода позволяет не только решать важнейшие задачи обучения, но и раскрывать творческий, научный, исследовательский потенциал учащихся. Биология один из основополагающих предметов начала средней школы, на уроках уже с 5 класса учащиеся стремятся к самостоятельности изучения этого мира. Биология как учебный предмет наиболее эффективна во введении учеников в метод проектов, так как при изучении большинства биологических тем можно поставить проблемный вопрос и провести исследование. Введение метода проекта как в классно-урочную и во внеурочную деятельность по биологии – обязательная с оставляющая образовательного процесса обучающихся. В работе описан опыт реализации проектной деятельности со школьниками БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа №135 им. Героя Советского Союза Алексея Петровича Дмитриева». Статья содержит технологические карты проектов по биологии для обучающихся общеобразовательных школ. Также представлена тематика проекта по биологии краеведческой и экологической направленности. Эффективность использования проектной технологии в образовательном процессе по биологии подтверждена путем оценки сформированности навыков проектной деятельности у школьников.

Ключевые слова: образовательный процесс, проектная технология, внеурочная деятельность по биологии, сформированность навыков проектной деятельности.

Annotation. The use of student projects in extracurricular activities is becoming increasingly popular in the modern education system. This method not only addresses important learning objectives, but also unlocks the creative, scientific, and research potential of students. Biology is a fundamental subject in early secondary school, and students are encouraged to explore the world independently starting in the fifth grade. Biology as a subject is particularly effective in introducing students to the project method, as most biological topics can be approached with a problem-solving approach and research. The introduction of the project method in both classroom and extracurricular biology activities is an essential component of the educational process for students. This article describes the experience of implementing project activities with students at Secondary School No. 135 named after Alexey Petrovich Dmitriev, a Hero of the Soviet Union, in Omsk. The article provides a technological approach to project implementation.

Key words: educational process, project technology, extracurricular activities in biology, and the development of project skills.

Введение. Внедрение проектного метода в педагогическую практику и методику преподавания стало возможным благодаря модернизации содержания образования и переходу к компетентностному подходу. Согласно данной концепции, формирование содержания образовательного процесса начинается с определения образовательных результатов, которые выражаются через компетенции, значимые не только в рамках учебной системы, но и за её пределами. Выделение проблем и проблемных ситуаций для обучающихся формирует достаточно сложный образовательный цикл, который побуждает их искать решения на основе имеющихся знаний. При этом в процессе работы над такими ситуациями школьники применяют уже усвоенные сведения, развивают умения, обращаются к новым источникам информации, осваивают современные методы работы, получают личный опыт и повышают уровень собственной компетентности [2].

М.Ю. Пахомова подчёркивает, что компетентностный подход тесно связан с методом проектов. В одной из своих работ она отмечает: «Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы... Речь идет о проекте решения жизненно значимой проблемы». По её мнению, проектная деятельность служит своеобразным инструментом, который обеспечивает работу проблемного метода и делает его эффективным [5].

Метод проектов подробно рассматривается в трудах таких исследователей, как А.И. Бондаренко, Е.Н. Землянская, Н.В. Иванова, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко и др. Учёные подчёркивают, что проектная технология является мощным средством формирования ключевых компетенций учащихся [4].

По определению Г.А. Цукерман, метод проектов представляет собой педагогическую технологию, которая ориентирована не столько на механическое усвоение и интеграцию фактических знаний, сколько на их практическое применение и добытие новых. Активное участие школьников в разработке и реализации проектов даёт им возможность осваивать современные способы человеческой деятельности в социокультурном контексте [8].

В рамках данного исследования под проектной деятельностью будем понимать процесс, при котором активизируются как познавательные, так и практические компоненты работы, а результатом становится создание учащимся продукта, обладающего субъективной, а иногда и объективной новизной [3].

Учебный проект можно определить как совместную учебно-познавательную, творческую или игровую активность группы обучающихся, объединённых общей целью и согласованными методами работы. Такая деятельность направлена на получение конкретного результата при решении значимой для участников проблемы. В зависимости от преобладающего вида деятельности выделяют исследовательские, творческие, ролевые, игровые, ознакомительно-ориентировочные (информационные) и практико-ориентированные (прикладные) проекты [7].

В рамках современных образовательных концепций проектная внеурочная деятельность школьников ориентирована на достижение конкретных, чётко определённых воспитательных результатов. Принято выделять три уровня таких результатов:

- первый уровень предполагает формирование у обучающихся системы социальных знаний;
- второй уровень связан с приобретением опыта эмоционального переживания и формированием позитивного отношения к ключевым ценностям общества;
- третий уровень отражает способность школьников к самостоятельным общественно значимым действиям.

Метод проектов способен обеспечить достижение целей на всех трёх уровнях, однако наибольший потенциал он демонстрирует именно при формировании третьего уровня результатов. Особенно это проявляется в рамках социального проектирования, где учащиеся получают опыт практической реализации значимых инициатив [1].

Анализ педагогической практики показывает, что наиболее продуктивно метод проектов реализуется в таких учебных дисциплинах, как биология, изобразительное искусство, технология, химия и физика. Преподавание этих предметов не только допускает, но и в значительной степени требует включения проектных форм работы как в рамках урока, так и во внеурочной деятельности [6].

Особое место в этом ряду занимает биология, изучение которой начинается ещё в начальной школе (в рамках предмета «Окружающий мир»). Биологические темы особенно удобны для внедрения проектного метода, поскольку большинство вопросов в этой области можно трансформировать в проблемные задачи, требующие исследования и поиска решения.

Таким образом, проектный метод, имеющий сложную и многолетнюю историю развития, сегодня является одним из ключевых инструментов образовательного процесса, позволяющим решать задачи обучения, воспитания и развития личности. Эффективная реализация данного метода на уроках биологии требует специально разработанной технологии, чётко структурированного плана и продуманного представления итогов работы, которые должны учитывать возрастные и учебные возможности школьников.

Изложение основного материала статьи. Организация проектной деятельности по биологии во внеурочное время предполагает соблюдение определённой логики и технологии, которой следуют как учитель, так и учащиеся. Биология как наука изначально ориентирована на исследование и формирование познавательного интереса. При выполнении учебно-исследовательской работы школьник под руководством педагога фактически повторяет путь научного поиска: выявляет проблему, формулирует гипотезу, определяет цели и задачи исследования, опираясь на анализ теоретических источников; проверяет гипотезу с использованием эмпирических методов; проводит обработку, систематизацию и анализ полученных данных; формулирует выводы с учётом их соответствия выдвинутым целям и гипотезе. Финальным этапом становится оформление работы в соответствии с установленными научными стандартами и требованиями.

Обучающийся, осуществляющий проект, не просто ищет что-то новое, а решает реально вставшую перед ним проблему, создает продукт. Поэтому ориентируюсь в выборе темы проекта для школьников важно опираться на личный опыт учащихся, их интересы. С большой вероятностью мотивированные дети сами придут с идеей, которую нужно будет лишь доработать, чтобы на выходе знать конечный результат и уметь его интерпретировать.

Далее представлены технологические карты, которые содержат типы учебных проектов по преобладающему виду деятельности. Информационно-познавательные (информационные) проекты предполагают создание некоего информационного продукта (доклад, реферат и т.п.). Творческие проекты заключаются в создании и проведении театрализованных постановок, проведении деловых и ролевых игр и др. Прикладные проекты ориентированы на создание реального объекта: гербарий, коллекция, плакат, макет, презентация, и т.п. В исследовательских проектах для создания продукта требуется проведение предварительного исследования (анкетирование, эксперимент, наблюдение, измерение). Для каждого проекта сформулирована актуальность, объект, предмет и цель проекта, приведен план работы над проектом, а также определен вид проекта.

Технологическая карта проекта для 5-6 класса (10-12 лет).

1. Влияние способов предпосевной обработки семян citrusовых на их прорастание.

Актуальность проекта. Citrusовые растения (апельсин, лимон, мандарин и т.д.) являются одними из самых привлекательных для выращивания в домашних условиях: они декоративны, не требуют сложного ухода. Представляет интерес возможность длительного наблюдения за процессом прорастания семян, появлением листьев. Данный проект способствует получению знаний о способах ускорения прорастания и улучшения всхожести семян citrusовых.

Объект: семена citrusовых.

Предмет: зависимость всхожести семян от способа их обработки.

Цель: изучить влияние различных способов предпосевной обработки семян на их прорастание; получить практические навыки проращивания растений в домашних условиях, познакомиться и отработать на практике некоторые агротехнические приемы.

Вид проекта: исследовательский, парно-групповой (группа из 6 человек разделяется на три пары), монопредметный, долгосрочный.

Форма представления: реферат и презентация, выращенные растения.

План реализации проекта:

1. Изучите теоретические основы строения и жизнедеятельности citrusовых растений и определите объект исследования.

2. Ознакомьтесь с различными способами предпосевной обработки семян и разделитесь на группы по 2 человека для постановки эксперимента по изучению конкретного способа обработки семян.

3. Составьте план постановки эксперимента: необходимое оборудование и условия эксперимента, последовательность действий, сроки эксперимента, частота фиксации результатов наблюдения.

4. Приступите к проведению эксперимента и фиксируйте результаты наблюдения в соответствии со сроками эксперимента.

5. Оформите результаты работы каждой пары.

6. Объедините результаты работы всех пар в единый реферат, подготовьте презентацию с результатами проекта.

Технологическая карта проекта для 7-8 класса (13-15 лет).

1. Многообразие растений. Ядовитые растения Омской области.

Актуальность проекта. Разнообразен и уникален растительный покров Омской области. Наряду с лекарственными и декоративными видами флора региона богата и ядовитыми растениями. Из-за незнания видового состава растений области человек может навредить себе: получить пищевое отравление, кожные ожоги, расстройства нервной системы.

Объект: флора Омской области.

Предмет: ядовитые растения Омской области.

Цель: изучить видовой состав ядовитых растений Омской области.

Вид проекта: исследовательский, групповой, межпредметный (биология, экология, география), краткосрочный.

Форма представления: презентация.

План реализации проекта:

1. Теоретически изучите особенности видового многообразия флоры и выберите ядовитые растения Омской области.

2. Выпишите несколько представителей ядовитых растений и подберите фотографии выбранных растений.

3. Дайте выбранным растениям краткую характеристику по плану.

А) видовое название растения;

Б) жизненная форма;

В) место обитания;

Г) внешний вид вегетативных органов (если они присутствуют): стебель: вид стебля, размеры, цвет и т.д.; лист: сложный или простой, черешковый или сидячий, размеры листа, форма листовой пластины, изрезанность листовой пластины, жилкование; корень: размеры, какими корнями образована корневая система, тип корневой системы.

Д) внешний вид генеративного органа – цветка (если есть): простой или сложный; наличие цветоножки; цветок единичный или в группе – соцветии; название соцветия (при наличии); количество частей цветка; формула цветка.

Е) внешний вид плода (если есть): размеры плода; тип плода (сухой или сочный, многосемянный или односемянный).

Ж) способы размножения и расселения.

4. Укажите, какая часть растения опасна, условия ядовитости (солнечный свет, избыточный поив и т.д.), какие последствия вызовет употребление или использование данного растения.

5. Оформите результаты работы в электронном виде, соблюдая требования к оформлению презентаций, возможно создание брошюры/газеты.

Рассмотрим принцип проектной работы выполняемой группой учащихся (14-16 лет) в рамках внеурочной деятельности на примере темы: «Качество водопроводной воды села Красноярка Омского района Омской области».

Для мотивации школьников тему проекта желательно представить в виде проблемы, максимально связанной с жизнью: «Население села использует для бытовых нужд воду централизованного водоснабжения. Однако, в летний период, вследствие большого водопотребления жители села вынуждены использовать подземные воды. Жители села отмечают, что при поливе растений водой появляется белый налет на слое грунта».

После того как сформулирована проблема, учитель и обучающиеся разрабатывают план, определяют сроки, методы работы, формулируют цели и задачи, а также рабочую гипотезу.

Цель исследования: оценить качество подземной воды, поставляемой для жителей села Красноярка в качестве централизованного источника хозяйственно-питьевого водоснабжения.

Основные задачи:

1) Выяснить гидрогеологические особенности территории и условия формирования подземных вод на территории села.

2) На основе анализов проб воды определить органолептические и химические свойства водопроводной воды, поставляемой из подземных источников населению.

3) Разработать рекомендации по улучшению качества подземной воды, используемой населением.

Гипотеза: предполагается, что население села Красноярка в питьевых и хозяйственных целях использует воду, не соответствующую органолептическим и химическим требованиям к качеству воды централизованных систем питьевого водоснабжения.

Объект исследования – водопроводная вода, поставляемая из централизованного подземного источника водоснабжения.

Предметом исследования в рамках данного проекта являются органолептические и химические характеристики водопроводной воды, используемой жителями села для хозяйственно-питьевых нужд.

Этапы выполнения проектной работы предусматривали:

1. Ознакомление с теоретическими аспектами изучаемой проблемы и анализ имеющихся научных источников.

2. Отбор проб водопроводной воды и проведение экспериментов по определению её качества с использованием доступных лабораторных и полевых методов.

3. Разработку итогового продукта – информационного буклета или брошюры с практическими рекомендациями для населения по улучшению качества воды, применяемой в хозяйственно-бытовой сфере.

На завершающем этапе работы школьники подготавливают презентацию и буклет по теме проекта. В презентации отражаются ключевые структурные элементы исследования: цель, задачи, гипотеза, объект и предмет работы, а также последовательное раскрытие этапов выполнения с анализом полученных результатов. Экспериментальные данные представляются в удобной для восприятия форме – с использованием таблиц, графиков и диаграмм. Итоговые выводы формулируются таким образом, чтобы они полностью соответствовали поставленным целям, задачам и гипотезе исследования.

Таким образом, технология организации проектной деятельности по биологии во внеурочной деятельности должна быть направлена не только на получение конкретного результата, но и на развитие у школьников исследовательского интереса, самостоятельности, умения планировать собственную работу и активно участвовать в её реализации.

Для определения степени сформированности проектных навыков была выделена экспериментальная группа из 36 учащихся в возрасте от 10 до 15 лет. В ходе констатирующего и формирующего этапов эксперимента осуществлялось измерение уровня сформированности данных навыков. Оценка проводилась по трём критериям (Таблица 1). Максимальный суммарный результат, который мог получить участник в процессе диагностики, составлял 15 баллов – по 5 баллов за каждый из критериев.

Таблица 1

Методика определения уровня сформированности проектных навыков у школьников

Критерий оценки проектной деятельности	Измеряемые параметры	Методы определения
1. Владение правилами и приемами выполнения проектов	Знание и понимание терминов, используемых в проектной деятельности	Проведение тестирования по основам проектного метода
	Умение определять последовательность этапов работы и подбирать необходимые	Выполнение практического задания по составлению плана реализации проекта
2. Умение реализовать и презентовать созданный учебный проект	Способность выполнять задание в рамках проекта	Анализ готовых проектных материалов
	Умение представить и защитить результаты работы	Экспертная оценка педагогов
3. Способность к совместной групповой деятельности, направленной на реализацию проектов	Проявление готовности к творческому участию в проектной деятельности	Анкетирование
	Ответственное отношение к итогам совместной работы	Коллективная оценка вклада каждого участия

После использования вышеописанной методики были суммированы набранные обучающимися баллы и сделан вывод об их уровне сформированности навыков проектной деятельности. Динамика показателя представлена на Рисунке 1.

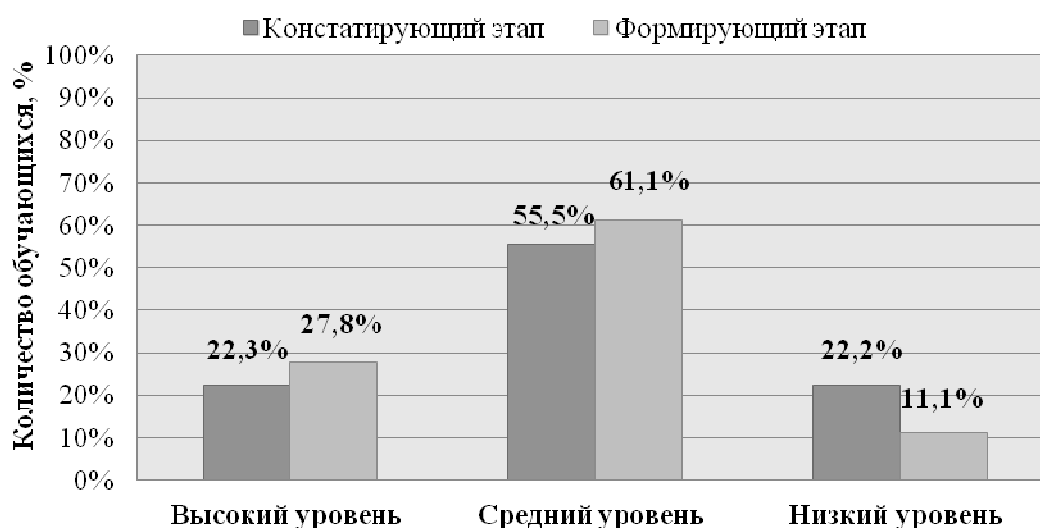


Рисунок 1. Динамика уровня сформированности навыков проектной деятельности у обучающихся

Проведённый педагогический эксперимент подтвердил, что включение проектной деятельности в образовательный процесс оказывает выраженное положительное влияние на формирование у школьников соответствующих умений и навыков. В частности, количество участников с низким уровнем владения проектными навыками сократилось на 11,1%, при этом число обучающихся со средним уровнем увеличилось на 5,6%, а с высоким – на 5,5%.

Таким образом, внедрение метода проектов в школьное обучение позволяет не ограничиваться передачей готовых биологических знаний из внешних источников. Учащиеся получают возможность самостоятельно находить ответы на поставленные вопросы, расширять и углублять свои знания, совершенствовать имеющиеся умения и осваивать новые, развивать исследовательскую активность и информационную компетентность.

Выводы. Современная образовательная система нуждается в подходах, которые не только оптимизируют учебный процесс, но и побуждают учеников к самостоятельному поиску и конструированию знаний. Метод проектов, хотя и не является изобретением XXI века, доказал свою результативность в зарубежной педагогической практике. В России интерес к нему возник сравнительно недавно, однако он быстро зарекомендовал себя как действенный инструмент обучения.

Применение проектной методики способствует формированию у школьников широкого спектра личностных качеств – от доброжелательности и внимательного отношения к окружающим до способности к самооценке и рефлексии. Учащиеся учатся осознанно делать выбор, анализировать последствия собственных решений, развивают инициативу, познавательные интересы, самостоятельность и целеустремлённость.

В преподавании биологии метод проектов показывает высокую результативность: он эффективно работает не только в урочной, но и во внеурочной деятельности, способствуя развитию исследовательских и учебных умений, навыков командной и парной работы, коммуникативных способностей. Учитывая возраст учащихся и материально-технические возможности, педагог может выстроить проектный план, предполагающий активное участие и школьников, и учителя. При выборе темы целесообразно опираться на личный опыт и идеи детей, поскольку именно этот фактор часто становится ключом к успешной и продуктивной работе.

Организация проектной деятельности по биологии во внеурочной форме даёт готовый алгоритм реализации исследовательских идей и гипотез с учётом общепринятых требований. Технологические карты проектов выступают в роли методического ориентира при определении темы, постановке целей и задач, планировании этапов и ожидаемых результатов. Такие проекты могут стать основой для разработки педагогами собственных программ внеурочной проектной работы.

Литература:

1. Брокарева, Е.А. Организация внеурочной проектной и исследовательской деятельности эколого-биологической направленности: методические рекомендации. 5-9 класс / Е.А. Брокарева, М.Н. Киршина [и др.]. – Мурманск: ГАУДПО МО «ИРО», 2021. – 125 с.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2014. – 233 с.
3. Дворядкина, В.Н. Использование метода проектов на уроках биологии во внеурочное время / В.Н. Дворядкина // Открытый урок. – 2022. – № 2. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/691842> (дата обращения: 20.07.2025).
4. Новолодская, Е.Г. Организация проектной деятельности учащихся. К вопросу о креативных образовательных технологиях: книга для учителя / Е.Г. Новолодская. – Москва: До и После, 2013. – 176 с.
5. Пахомова, Н.Ю. Проектное обучение – что это?: книга для учителя / Н.Ю. Пахомова. – Москва: АМК и ПРО, 2012. – 43 с.
6. Полат, Е.С. Метод проектов: книга для учителя / Е.С. Полат. – Москва: Просвещение, 2016. – 78 с.
7. Ступницкая, М.А. Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами: рекомендации для учащихся, учителей и родителей / М.А. Ступницкая. – Ярославль: Академия развития, 2020. – 121 с.
8. Трушников, Н.А. Проектная деятельность обучающихся во внеурочное время в рамках внедрения ФГОС / Н.А. Трушников // Современный урок. – 2021. – № 1. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/10/articles/39086> (дата обращения: 18.07.2025)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье показаны особенности и проблемы, возникающие в ходе формирования нравственно-патриотических качеств у курсантов в военно-профессиональной среде вузов Росгвардии. На примере Пермского военного института ВНГ РФ раскрыта практика работы в направлении военно-патриотического воспитания курсантов, отмечается важность и многогранность данного вида деятельности. Продемонстрировано, что эффективность формирования нравственно-патриотических качеств в значительной мере зависит от системного охвата всей жизнедеятельности курсантов военно-патриотическим воздействием.

Ключевые слова: военно-политическая работа; военно-патриотическое воспитание; нравственно-патриотические качества; военное образование; курсанты высшей военной образовательной организации.

Annotation. The article shows the features and problems that arise during the formation of moral and patriotic qualities in cadets in the military-professional environment of the Russian National Guard universities. Using the example of the Perm Military Institute of the Russian National Guard, the article reveals the practice of working in the field of military-patriotic education of cadets, and emphasizes the importance and versatility of this type of activity. It demonstrates that the effectiveness of the formation of moral and patriotic qualities largely depends on the systematic coverage of all aspects of cadets' lives by military-patriotic influence.

Key words: military-political work; military-patriotic education; moral and patriotic qualities; military education; cadets of a higher military educational institution.

Введение. В современных условиях динамично развивающегося общества некоторые страны активно стремятся пересмотреть устоявшиеся представления о традиционных ценностях, переписать историю и по-новому оценить роль и место России в ней. В связи с этим в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [2] был заявлен курс на отказ от либеральных ценностей и их замену системой моральных норм, основанных на собственных традициях. Это впоследствии нашло свое отражение в Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [3].

Ввиду этого целесообразно говорить об актуализации потребности в обновлении подходов к формированию у молодого поколения нравственно-патриотических качеств. В данном контексте приоритетной задачей отечественной педагогики является разработка и научное обоснование инновационных способов и стратегий воспитания патриотизма у молодежи, что с учетом накопленного опыта и современных достижений будет способствовать поднятию этого направления воспитательной работы на более высокий уровень.

Особую важность научно-педагогическое осмысление методов патриотического воспитания приобретает в военно-учебных заведениях, где накоплен обширный опыт по его осуществлению. Важным субъектом данного процесса является Федеральная служба войск национальной гвардии Российской Федерации.

Основное предназначение войск национальной гвардии – гарантия безопасности государства и общества, защита прав и свободы граждан [1]. В рамках выполнения задач, стоящих перед войсками, ключевая роль отводится офицерским кадрам, от которых требуется демонстрация комплекса деловых, профессиональных, общечеловеческих, морально-боевых и иных качеств. Офицеры должны исполнять свои должностные обязанности, руководствуясь строгими нравственными и этическими принципами, что акцентирует значимость воспитания личностей с высоким уровнем морального развития. Практика выполнения задач подразделениями войск национальной гвардии показывает, что сегодня возрастают требования не только к управленческим навыкам руководителей, готовых и способных командовать, но и к уровню их нравственной зрелости.

В связи с этим можно сделать вывод о том, что проблема формирования нравственно-патриотических качеств у курсантов военных образовательных учреждений нуждается в комплексном переосмыслении. Поэтому на всех уровнях и во всех областях военного образования следует создавать условия для формирования у курсантов не только профессиональных компетенций военного специалиста, но и качеств, характеризующих высоконравственного гражданина-патриота, готового выполнять задачи по защите Родины.

Цель статьи: рассмотреть особенности организации военно-патриотического воспитания в рамках образовательного процесса вузов Росгвардии при формировании у курсантов нравственно-патриотических качеств.

Методы исследования: анализ научно-педагогических трудов и нормативно-правовой базы по проблеме исследования, синтез и обобщение, анкетирование.

Задачи научной статьи:

- 1) изучить теоретико-методологические основы и показать особенности военно-патриотического воспитания курсантов военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии;
- 2) представить приемы формирования нравственно-патриотических качеств у курсантов вузов ВНГ РФ в условиях военно-профессиональной подготовки и проанализировать их эффективность.

Практическая значимость статьи: результаты проведенного исследования обеспечивают предпосылки для совершенствования теоретической и практической основы военно-патриотического воспитания в рамках образовательного процесса военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии при формировании у курсантов нравственно-патриотических качеств.

Изложение основного материала статьи. В Росгвардии военно-патриотическое воспитание (военно-патриотическая работа) является одним из направлений военно-политической работы [8]. Суть ее заключается в проведении комплекса мероприятий, направленных на воспитание военнослужащих в духе патриотизма и формировании у них государственно-патриотического сознания, чувства верности Родине, готовности выполнять воинский долг по защите своей страны [6].

Необходимо понимать, что офицер – выпускник военного вуза является главным проводником и хранителем нравственно-патриотических идеалов и норм в армии, его взгляды и убеждения имеют огромное значение для подчиненных и последующих поколений военнослужащих. Офицер выполняет multifunctional роль, включающую руководство и наставничество в ходе решения служебно-боевых задач, а также педагогическую и воспитательную деятельность, направленную на формирование патриотического сознания у личного состава. От уровня выполнения офицерами своих обязанностей, а также их нравственных качеств зависят безопасность и благополучие подчиненных. Это особенно актуально в условиях выполнения задач специальной военной операции.

Анализ современных педагогических исследований демонстрирует, что государственно-патриотическое воспитание все чаще становится предметом повышенного внимания в академической среде [1; 2; 4; 5; 7 и др.]. Однако, несмотря на большое количество публикаций по данной тематике, сам механизм, определяющий формирование и развитие нравственно-патриотических качеств, изучен недостаточно. А без понимания сущности процесса трансформации нравственных и патриотических ценностей в качества молодого человека усложняется выработка практических рекомендаций по формированию личности гражданина-патриота, высоконравственного военного профессионала.

Образовательный процесс базируется не только на строгих логических принципах научного познания, но на его интеграции с реальными историческими событиями. Такой подход позволяет углубить анализ учебного материала, а также способствует передаче ценного профессионального опыта, и обеспечивает преемственность педагогического наследия [5]. Поэтому проблему формирования нравственно-патриотических качеств у курсантов необходимо исследовать в рамках историко-социокультурного контекста, с точки зрения продвижения ценностей, традиций и гуманистических идеалов, а не только с позиций технических инноваций военной сферы и особенностей современных конфликтов.

В связи с этим в вузах Росгвардии курсанты воспитываются не только на примерах героизма и самоотверженности, проявленных в период Великой Отечественной войны и ранее, но также анализируют опыт современных вооруженных конфликтов, особое внимание уделяя подвигам военнослужащих ведомства. Помимо этого в начале каждого занятия на всех изучаемых дисциплинах курсанты готовят актуальную сводку о ситуации в зоне проведения специальной военной операции.

В.Л. Куликович [3] в своих трудах, направленных на исследование феноменов нравственности и патриотизма, акцентирует внимание на том, что формирование духовно-нравственной личности офицера представляет собой сложную социально-педагогическую проблему. Он считает, что успешность ее решения зависит, в первую очередь, от того, как курсанты трактуют такие важные понятия, как: долг, ответственность, обязанность, совесть, нравственность, патриотизм. Практические наблюдения, к сожалению, выявляют наличие следующей негативной тенденции: в ходе воспитательной работы с курсантами некоторые командиры и преподаватели концентрируют внимание исключительно на обязанностях и ответственности, при этом абсолютно игнорируя другие важные нравственные категории.

Поэтому в процессе обучения в военных вузах войск национальной гвардии преподаватели в целях формирования у курсантов нравственно-патриотических качеств должны использовать такие приемы, которые одновременно со стимулированием мышления затрагивали бы и эмоциональную сферу, чувства, определяющие отношение к Родине, готовность защищать Отечество и укреплять могущество страны. Для этого целесообразно разрабатывать и реализовывать учебные модели разрешения проблемных ситуаций, прибегать к использованию методик по активизации мышления курсантов через воздействие на эмоции. В рамках самостоятельной работы учащимся необходимо предлагать выполнять специальные задания, направленные на развитие логики и критического мышления.

Результативность военно-патриотического воспитания возрастает, если курсанты активно привлекаются к участию в различных видах внеаудиторной деятельности, в рамках которой учащиеся имеют возможность отстаивать свою точку зрения, укрепляя систему ценностей. В рамках данной работы преподаватели, командиры и кураторы курсантских подразделений организуют викторины, конкурсы, проводят конференции по вопросам военно-патриотического воспитания; устраивают обсуждения публикаций по данной тематике; проводят тематические экскурсии; привлекают курсантов к работе с молодежью и многое другое.

Для оценки эффективности проводимых в рамках военно-патриотического воспитания мероприятий, направленных на формирование нравственно-патриотических качеств у курсантов, в Пермском военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – ПВИ ВНГ РФ) был проведен анкетный опрос курсантов третьего курса в количестве 186 человек. Респонденты должны были дать ответы на следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы себя патриотом?
2. Как Вы понимаете понятие «патриотизм»?
3. Что сильнее всего влияет на формирование Ваших нравственно-патриотических качеств (семья, СМИ и интернет, литература, кино, друзья, мероприятия военного института)?
4. Какие формы военно-патриотической работы Вы считаете наиболее эффективными?
5. Используете ли Вы получаемые знания военно-патриотической направленности в беседе (или дискуссии) с другими людьми?

В ходе анкетирования было выявлено, что все участники опроса считают себя патриотами.

Понятие патриотизм респонденты понимают по-разному, отождествляя его с: проявлением любви к Родине; защитой Отечества; почтительным отношением к истории и подвигам народа; гордостью за страну; готовностью пожертвовать собой ради блага государства. Большинство курсантов понимают патриотизм как любовь к Родине. Это соответствует общему представлению о данном понятии.

Анализ ответов на третий вопрос позволил выявить, что именно семья в большей мере способствует формированию нравственно-патриотических качеств (58%), тогда как мероприятия военного института в качестве приоритетных в данном контексте были отмечены незначительным числом респондентов. Некоторые курсанты указали, что на формирование нравственно-патриотических качеств у них в значительной степени влияет положительный личный пример командиров, преподавателей, сослуживцев, государственных и общественных деятелей.

При ответе на четвертый вопрос большинство респондентов в качестве наиболее эффективных форм военно-патриотического воспитания выделили: встречи с ветеранами войн (вооруженных конфликтов) и участниками СВО (71%); применение в воспитательном процессе различных медиаформ (книг, картин, кино, документальной хроники и т. п.) (49%).

При ответе на пятый вопрос почти две трети ответили утвердительно. Данный результат подчеркивает важность обучения курсантов приемам агитации и пропаганды.

Также в ходе исследования процесса формирования нравственно-патриотических качеств у курсантов вузов Росгвардии были обнаружены проблемные вопросы. По результатам опроса выявлены курсанты, которые: не осознают сущности патриотизма; не проявляют никакого интереса к патриотическим мероприятиям или учувствуют в них только потому, что им приказывают командиры. Основываясь на этом, можно сделать вывод о наличии явного диссонанса между предъявляемыми высокими моральными требованиями к будущему офицеру и фактическим уровнем его личностного развития, который не отвечает ожиданиям. Безусловно, данное противоречие следует разрешать.

Выводы. Таким образом, в современных условиях проблема формирования и развития нравственно-патриотических качеств у курсантов вузов войск ВНГ РФ в период их профессиональной подготовки важна и актуальна. Успешное решение данной проблемы возможно только при интеграции принципов, форм и методов военно-патриотического воспитания в процессе обучения с мероприятиями, проводимыми в этом направлении, в курсантских подразделениях. Это будет способствовать достижению основной цели военно-патриотической работы – формированию у военнослужащих войск

национальной гвардии государственно-патриотического сознания, чувства верности Отечеству, готовности к выполнению воинского долга.

Литература:

1. Абдуллаев, А.Т. Государственно-патриотическое воспитание военнослужащих внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Абдуллаев Алияр Танрыверди-оглы. – М., 2006. – 24 с.
2. Азаров, В.М. Патриотическое воспитание военнослужащих: проблемы и пути их решения / В.М. Азаров // Военная мысль. – 2013. – № 1. – С. 64-88
3. Куликович, В.Л. Совершенствование духовно-нравственного воспитания курсантов вузов ВВС России: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Куликович, Валерий Леонидович. – Москва, 2012. – 25 с.
4. Лопуха, Т.Л. Военно-политическое воспитание курсантов военных вузов в условиях гибридной войны: монография / Т.Л. Лопуха, А.Д. Лопуха, А.Ю. Асриев и др. – Новосибирск: НВВКУ, 2022. – 110 с.
5. Пономарев, М.А. Теоретические аспекты формирования патриотических чувств у курсантов военных вузов / М.А. Пономарев // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 2(55). – С. 140-148
6. Приказ Росгвардии России «Об утверждении Наставления по организации в войсках национальной гвардии Российской Федерации военно-политической (политической) работы» № 132 [от 20 апреля 2021]. – М., 2021. – 20 с.
7. Саенко, Л.А. Формирование бренда военного вуза как условие повышения его конкурентоспособности на современном рынке образовательных услуг / Л.А. Саенко, Ю.С. Цыганкова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2023. – № 1(94). – С. 100-107
8. Сборник методических рекомендаций по организации военно-политической (политической) работы в войсках национальной гвардии Российской Федерации. – М., 2021. – 326 с.
9. Указ Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» № 400 [от 2 июля 2021]. – М., 2021. – 31 с.
10. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 [от 9 ноября 2022 г.]. – М., 2022. – 10 с.
11. Федеральный закон «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» № 226-ФЗ [от 3 июля 2016]. – М., 2021. – 36 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры иностранных языков Кузнецова Наталья Владимировна

Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал ФГБОУ ВО Волгоградский государственный медицинский университет Министерства Здравоохранения Российской Федерации (г. Пятигорск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Изменения на современном рынке труда требуют инновационных подходов в образовании и нового видения процесса воспитания. Это стало толчком для поиска свежих идей и направлений, способствующих всестороннему развитию социально развитой личности. Стал очевидным тот факт, что медицинские учреждения должны не только обеспечивать стандартизированное обучение специалистов, но и активно заниматься воспитанием, а также психолого-педагогической подготовкой будущих профессионалов к их деятельности. Поэтому добровольное участие студентов высших медицинских учреждений в деятельности различного рода педагогических и волонтерских движений является неотъемлемой частью получения медицинского образования. Изучение перспектив функционирования студенческого педагогического отряда в медицинском вузе как формы развития надпрофессиональных компетенций студентов-медиков. Исследование построено на анализе изучения надпрофессиональных компетенций, развиваемых у студентов медицинских вузов. Применяемые в исследовании методы – эмпирический, теоретические (критический анализ, абстрагирование, классификацию), семантический и морфологический анализ. В ходе работы обнаружено, что одной из форм развития надпрофессиональных компетенций студентов высших медицинских образовательных учреждений является студенческий педагогический отряд, несущий новый смысл в содержание воспитательного процесса. По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что активное участие студентов в жизни не только своего университета, но и страны в целом помогает им развивать надпрофессиональные качества, необходимые для построения успешной карьеры и формирования конкурентоспособности на рынке труда в будущем.

Ключевые слова: педагогический отряд, студенты-медики, надпрофессиональные компетенции, медицинский вуз, развитие.

Annotaiion. Changes in the modern labor market require innovative approaches in education and a new vision of the educational process. This was the impetus for the search for fresh ideas and directions that contribute to the comprehensive growth of a socially developed personality. It has become obvious that medical institutions should not only provide standardized training for specialists, but also actively engage in education, as well as psychological and pedagogical training of future professionals for their work. Therefore, the voluntary participation of students of higher medical institutions in the activities of various pedagogical and volunteer movements is an integral part of obtaining medical education. The study of the prospects for the functioning of the student pedagogical team at a medical university as a form of development of supra-professional competencies of medical students. The research is based on the analysis of the study of supra-professional competencies developed by students of medical universities. The methods used in the research are empirical, theoretical (critical analysis, abstraction, classification), semantic and morphological analysis. In the course of this work, it was found that one of the forms of development of supra-professional competencies of students of higher medical educational institutions is the student pedagogical team, which brings a new meaning to the content of the educational process. Based on the results of the study, it can be concluded that the active participation of students in the life of not only their university, but also the country as a whole helps them develop the professional qualities necessary to build a successful career and form competitiveness in the labor market in the future.

Key words: student pedagogical team, medical students, supra-professional competencies, medical institution, development.

Введение. В настоящее время в государственной образовательной политике нашей страны происходят значительные изменения. В частности, наблюдается переосмысление важной роли гражданского образования и воспитания. Российское законодательство вводит новую концепцию высшего образования, которая акцентирует внимание на многогранном профессиональном и духовном развитии личности вместо ее узкопрофильной подготовки. Согласно Федеральному Закону

«Об образовании в Российской Федерации» образование рассматривается как интегрированный процесс, включающий в себя элементы обучения и воспитания, а также освоение норм и правил взаимодействия между отдельными индивидами и обществом в целом [1].

Таким образом, среди ключевых направлений государственной политики в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года выделяется: развитие человеческого потенциала, поддержка и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей и других элементов культуры.

Изложение основного материала статьи. Студентов высших медицинских учебных заведений можно отнести к отдельной группе обучающихся из-за особенностей изучаемой ими профессии. Воспитание будущих врачей имеет первостепенное значение, поскольку только специалист с высокоразвитыми духовными и нравственными качествами сможет обеспечить благоприятную психологическую обстановку при работе с пациентами, провести компетентную диагностику их состояния, обеспечить качественную заботу об их здоровье, усилить веру пациентов в скорейшее выздоровление и восстановление трудоспособности.

Об этом же говорят многочисленные публикации, в которых проводится анализ требований рынка труда на современном этапе. Так, например, С.Л. Логинова утверждает, что сегодня востребованным является не тот специалист, количество сертификатов, удостоверений или дипломов у которого больше, а тот, который обладает профессиональными компетенциями, умеет эффективно работать не только индивидуально, но и в команде, причем со специалистами смежных областей науки [2].

И.Е. Золин, И.А. Иудин и др. также говорят о том, что наряду с осуществлением теоретической и практической подготовки будущих медицинских специалистов необходимо также развивать мотивационную и эмоциональную стороны всех форм и видов обучения, обеспечить комплексность содержания и организации обучения, а также ввести в учебный план высших учебных заведений медицинской направленности гуманитарные и общественные дисциплины, которые помогут лучше понять духовное и нравственное состояние человека, а также взаимоотношения между людьми [3].

В итоге возникает ясное осознание того, что высшее медицинское образовательное учреждение должно не только предоставлять обучающимся стандартизированное профильное образование, но и активно реализовывать свою воспитательную функцию, а именно: психологическую и педагогическую подготовку будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности. Именно поэтому участие студентов в деятельности психолого-педагогических и волонтерских движениях является неотъемлемой частью получения медицинского образования.

Методологическую основу исследования составили труды отечественных ученых и исследователей в сфере надпрофессиональных компетенций. Объектом исследования выступают надпрофессиональные компетенции, формируемые у студентов высшего медицинского образования. Основные методы, используемые при написании данной работы – эмпирический, теоретические (критический анализ указанной в библиографическом списке литературы, абстрагирование, классификация), семантический и морфологический анализ.

Новые требования рынка труда, требующие разработки инновационных подходов к системе образования, нового смысла в содержании воспитания, обусловили поиск новых идей и новых направлений, которые бы способствовали гармоничному развитию социально зрелой личности. Одним из таких направлений для обучающихся в Пятигорском медико-фармацевтическом институте является участие в работе студенческого педагогического отряда «Аквилон».

Этот педагогический отряд представляет собой специализированное общественное объединение студенческой молодежи вуза с целью интеграции молодежи на базе Пятигорского медико-фармацевтического института, оказания шефской помощи лечебно-профилактическим учреждениям не только города Пятигорска, но и Ставропольского края, оказания социально-педагогической поддержки и организации отдыха, досуга и занятости детей и подростков, возрождения лучших традиций благотворительности и милосердия. В своей деятельности отряд, состоящий из 20-25 так называемых бойцов во главе с капитаном, руководствуется Конституцией РФ, Законом РФ «Об образовании», Законом РФ «Об общественных объединениях», законом РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» нормативными документами Министерства здравоохранения и образования РФ, нормативными документами Пятигорского городского штаба студенческих отрядов. Следует отметить, что членом студенческого педагогического отряда может стать любой студент Пятигорского медико-фармацевтического института, не моложе 18 лет, прошедший обучение на курсе подготовки педагогов – организаторов (для вожатых).

Деятельность студенческого педагогического отряда «Аквилон» охватывает широкий спектр направлений, среди которых можно выделить:

- формирование активной социальной позиции среди молодежи через участие в значимой социальной деятельности;
- предоставление шефской поддержки лечебно-профилактическим учреждениям Ставропольского края;
- содействие в организации отдыха для детей и подростков в детских оздоровительных лагерях;
- выполнение учебно-методической и издательской работы;
- участие Отряда в реализации государственных программ, направленных на патриотическое, гражданско-правовое и нравственное воспитания молодежи;
- популяризация здорового образа жизни среди детей и молодежи;
- сотрудничество с педагогическими отрядами из других регионов РФ.

Анализ деятельности СПО «Аквилон», который проводился посредством изучения всех проводимых отрядом мероприятий в течение учебного года, позволил автору выделить те надпрофессиональные умения и навыки, которые развиваются у «бойцов» этого общественного движения. Результаты отражены в Таблице 1.

Анализ деятельности СПО «Аквилон» с указанием развиваемых надпрофессиональных качеств

№	Наименование мероприятия	Цель проведения	Развиваемые надпрофессиональные качества
1	«Кто такой вожатый?»	1. Общение с первокурсниками. 2. Знакомство со Студенческим Советом. 3. Набор студентов в отряд.	Коммуникативные навыки, межличностные навыки, гибкость.
2	Веревочный курс	1. Знакомство всех членов студенческого отряда в игровой форме. 2. Сплочение.	Коммуникативные навыки, межличностные навыки, гибкость, адаптивность, командная работа.
3	Семинары, лекции, слеты и т.д. (носящие информативный характер)	Приобретение важной информации и опыта для работы.	Адаптивность, гибкость.
4	Социальная помощь приютам, дет. домам, пенсионерам	Организация развлекательно-познавательных мероприятий, помощь по хозяйству и т.д.	Коммуникативные навыки, межличностные навыки.
5	Спортивные мероприятия	Популяризация спорта, выявление талантов среди бойцов.	Коммуникативные навыки, межличностные навыки, гибкость, адаптивность, командная работа.
6	Всероссийский День студенческих отрядов	Укрепление и развитие традиций студенческих отрядов.	Коммуникативные навыки, межличностные навыки.
7	«Хочу все знать»	Поездки в другие города с целью знакомства с их культурным наследием; повышение художественного и культурного уровня членов отряда.	Коммуникативные навыки, межличностные навыки.
8	Ежегодное восхождение на гору Машук / Бештау	Укрепление и развитие традиций студенческого отряда, развитие спортивных качеств.	Навыки коммуникации, социальные навыки, гибкость, адаптивность, командная работа.
9	Интеллектуальный конкурс	Проверка и интеллектуальное развитие членов отряда.	Социальные навыки, креативность, навыки взаимодействия с людьми, индивидуальная и командное взаимодействие.
10	Спартакиада между СПО КМВ	Популяризация спорта, выявление талантов среди бойцов.	Коммуникативные навыки, межличностные навыки, гибкость, адаптивность, командная работа.
11	Патриотические мероприятия (День Воинской Славы; памятный митинг «Беслан», мероприятия к 9 мая)	Развитие чувства патриотизма среди бойцов отряда, патриотическое воспитание молодежи.	Коммуникативные навыки, межличностные навыки, работа в команде.
12	Целина студенческих отрядов (июнь – конец августа)	Выполнение бойцами отряда своих обязательств, согласно профилю отряда.	Коммуникативные навыки, межличностные навыки, гибкость, адаптивность, командная работа, креативность, принятие собственных решений, самоконтроль.

Представленные в таблице данные являются доказательством того, что участие в работе студенческого педагогического отряда «Аквилон» в большей степени способствует развитию таких надпрофессиональных качеств, как коммуникативные умения и навыки, навыки межличностного взаимодействия, гибкость, адаптивность, командная и индивидуальная работа; в меньшей степени – креативность, самостоятельность, самоконтроль, принятие собственных решений. Таким образом, можно утверждать, что студенты Пятигорского медико-фармацевтического института, состоящие и активно участвующие в мероприятиях СПО «Аквилон», имеют все возможности развиваться не только с профессиональной точки зрения, но и надпрофессионально.

Выводы. Участие в общественной жизни не только своего вуза, но и страны в целом учит студентов не только эффективному планированию и организации собственного времени, но и умению брать на себя ответственность за принятые решения, самоконтролю, а также совершенствованию навыков коммуникации и работы в команде. Все эти качества помогут студентам в будущем выстроить успешную карьеру и составить достойную конкуренцию на рынке труда.

Литература:

1. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://school4-26.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Federal_nyu_zakon_ot_29.12.2012_N_273_FZ_red._ot_19.12.2023.pdf (дата обращения: 27.05.2025)
2. Логинова, С.Л. Надпрофессиональные компетенции – основа формирования будущего выпускника / С.Л. Логинова. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/31844/1/978-5-8295-0721-3_2020_020.pdf (дата обращения: 27.05.2025)
3. Золин, И.Е. Волонтерство в медицинском вузе как элемент профессионального развития / И.Е. Золин, А.А. Иудин, А.Е. Мазанова // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2024. – № 3(55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterstvo-v-meditsinskom-vuze-kak-element-professionalnogo-razvitiya> (дата обращения: 25.05.2025)

СВОБОДНЫЙ ВЫБОР НАСТАВНИКА

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена наставничества в организации образования специалистов на этапе их активного взаимодействия с социально-профессиональной средой. Наставничество интерпретируется как современная педагогическая практика организации становления специалиста в профессии, развития его личностно-профессионального опыта, создания условий для свободного творческого взаимодействия со средой при направленности на личностную самореализацию: наставника – в роли субъекта, проектирующего средовое окружение, специалиста – в роли субъекта, адаптирующегося и действующего избирательно, инициативно и ответственно. Наставничество рассматривается в двуедином качестве: а) с позиции свободного выбора субъектом функции наставника в качестве приоритетной стратегии своей деятельности по созданию благоприятных условий для адаптации и самоопределения другого субъекта; б) с точки зрения свободы выбора специалистом, нуждающимся в помощи, испытывающим затруднения или проблемы различного свойства, авторитетного опытного другого субъекта в качестве ориентира личностно-профессионального становления. В качестве методологической основы избраны: а) личностно ориентированный подход (В.В. Сериков), предполагающий в деятельности наставника акцент на формирование и развитие личностно-профессионального опыта и создание условий для саморазвития личности; ситуационно-средовой подход к проектированию образовательных систем (Н.В. Ходякова), выступающий технологическим базисом реализации личностно ориентированного подхода в образовании и предполагающий стадийность накопления личностного опыта субъекта во взаимодействии со средой при этапности раскрытия средовых условий в логике (познание среды – овладение предметом деятельности – овладение ценностно-смысловыми основаниями активности – творческое взаимодействие со средой).

Ключевые слова: наставничество, свобода выбора, развитие личности, образовательная среда, управление образовательной средой, проектирование образовательной среды.

Annotation. This article explores the phenomenon of mentoring in the education of specialists at the stage of their active interaction with the socio-professional environment. Mentoring is interpreted as a modern pedagogical practice of organizing the development of a specialist in their profession, developing their personal and professional experience, and creating conditions for free creative interaction with the environment, with a focus on personal self-realization: the mentor as a subject who designs the environment, and the specialist as a subject who adapts and acts selectively, initiatively, and responsibly. Mentoring is considered in a twofold way: a) from the perspective of the subject's free choice of the mentor function as a priority strategy for creating favorable conditions for the adaptation and self-determination of another subject; b) from the perspective of the freedom of choice by a specialist who needs help and faces difficulties or problems of various kinds, of an authoritative and experienced other subject as a guide for personal and professional development. The following methods were chosen as the methodological basis: a) a personality-oriented approach (V.V. Serikov), which involves an emphasis on the formation and development of personal and professional experience in the mentor's activities and the creation of conditions for personal self-development; a situational and environmental approach to the design of educational systems (N.V. Khodyakova), which acts as a technological basis for the implementation of a personality-oriented approach in education and assumes a stage-by-stage accumulation of personal experience of a subject in interaction with the environment with a stage-by-stage disclosure of environmental conditions in logic (cognition of the environment mastery of the subject of activity - mastery of the value-semantic foundations of activity – creative interaction with the environment).

Key words: mentoring, freedom of choice, personal development, educational environment, management of the educational environment, and design of the educational environment.

Введение. Современные условия социально-профессиональной нестабильности и изменчивости во всех сферах социальных отношений побуждают руководителей всех уровней и педагогическое сообщество к переосмыслению роли и миссии наставника и его вклада в становление профессионала. Понимание наставничества как практики сопровождения «молодого специалиста» на этапе его вовлечения в новые, ранее не освоенные виды деятельности в целом типично, однако не отражает объем педагогического потенциала наставничества. Подобное интерпретация обедняет саму идею и гуманистическую направленность наставничества как способа утверждения уникальной личности и ее самооценности как социальной единицы. Следует отметить, что роль наставника проявляется не только в непосредственных отношениях между наставником и наставляемым, но и опосредованно, иногда с заметной временной отсрочкой, что актуализирует проблему уточнения содержания понятия данного вида социально-педагогической активности, а также теоретико-методологических оснований организации наставничества как практики педагогического проектирования индивидуальных траекторий профессиональной карьеры современного специалиста.

Нормативные представления о наставничестве как о социально-педагогической технологии сопровождения личностного и профессионального развития человека, формирования у него традиционных российских духовно-нравственных ценностей (см. распоряжение правительства РФ от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года и плана мероприятий по ее реализации»), раскрываются в задачах наставнической деятельности, связанных, во-первых, с созданием благоприятных условий для адаптации специалиста к новым условиям деятельности, во-вторых, с обеспечением предпосылок самоопределения субъекта в отношении деятельности, избрания средств ее осуществления и построения перспектив развития в избранном виде деятельности, в-третьих, с поддержкой субъектной активности и стимулированием самоорганизации с опорой на ценностный компонент социального взаимодействия. Представленный перечень задач можно считать структурными элементами идеальной модели наставничества, которая сущностно согласуется с логикой ситуационно-средового проектирования образовательных систем Н.В. Ходяковой [6; 7; 8], для которой характерным является представление педагогического проектирования в виде циклической реализуемой последовательности этапов при решении соответствующих педагогических задач: познание субъектом средовых условий и адаптация к ним; овладение субъектом предметом деятельности; освоение субъектом ценностно-смысловых оснований деятельности; свободное творческое взаимодействие субъекта со средой.

Принципиально важным в организации наставнической деятельности является следование наставника за инициативой наставляемого при сохранении роли направляющего (ведущего). Данную мысль очень точно выражена К.Д. Ушинским: «Леча больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться» [5, С. 246].

Иными словами наставничество с позиции наставляемого выступает в качестве практики, обеспечивающей

постепенное обретение субъектом все большей самостоятельности при преемственном наращивании разнообразного функционально-личностного опыта, а с позиции наставника – средством опосредованного управления развитием личности специалиста при постепенном снятии ограничений и контроля активности и при ориентации на обеспечение личностной самореализации каждого. Обозначенная интерпретация идеи наставничества выражает личностную ориентацию в организации взаимодействия наставника и наставляемого при учете социального запроса на специалиста, а также личностных предпочтений, потребностей и возможностей взаимодействующих субъектов. Возникает вопрос, на который окончательного и единственно правильного ответа не существует: Как достичь сбалансированности влияний наставника на наставляемого, то есть организации процесса целенаправленной социализации личности при самостоятельном преодолении наставляемым возникающих противоречий, прогнозируемых затруднений и проблем в деятельности.

Вероятно сложность ответа на поставленный вопрос связана с проблемой свободного выбора в организации наставнической деятельности, точнее, проблемой выбора наставником приоритетов в данном виде деятельности. Какие основания для свободы выбора модели отношений между субъектами могут и должны быть избраны наставником? В основном данному вопросу посвящено дальнейшее повествование с опорой на методологию личностно ориентированного подхода в организации образовательных систем [2].

Изложение основного материала статьи. Наставничество как личностно ориентированная педагогическая практика способствует не только обогащению человека на протяжении всей его жизни информацией, знаниями фактов опытом осуществления операций, действий и деятельности, но и наращиванию опыта переживания сопричастности истории страны и развития российского общества, позиции автора настоящего, творца будущего. Наставничество способствует и преодолению целевых и ценностно-смысловых противоречий, созданию полноценных условий творческой деятельности субъекта при обеспечении свободы самоопределения каждого. Обозначенный целевой ориентир наставничества корреспондирует положениям теории личности Л.И. Божович, согласно которой идеальным образом развития признается зрелая личность – субъект, обладающий способностью «вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями» [1, С. 195]. Иными словами целевой ориентир наставничества как социально-педагогической практики концентрируется на развитии зрелой личности, способной и готовой действовать в любых ситуациях жизни и деятельности полноценно самостоятельно, а процессуально данная практика должна обеспечивать «вызревание личности», то есть накопление и оформление личностного опыта при усложнении самой личности. И если мы говорим о самоопределении субъекта, то нужно ответить на вопрос о том, какими свойствами и качествами должен обладать наставник.

Массовые представления о наставничестве, зафиксированные в аналитических материалах по результатам опроса общественного мнения (См. Наставники в России: кто они? Материалы опроса ВЦИОМ от 31 августа 2023 г. Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskiy-obzor/nastavniki-v-rossii-kto-oni?ysclid=meibu03p9c776054536>) по вопросу о том, кто может быть признан наставником и какими качествами он должен обладать, создают образ наставничества, а также образ самого наставника и того, каков может и должен быть его свободный выбор ориентиров деятельности. Наставником признается:

- человек, которому можно доверять и с кем можно без опасений быть открытым, от кого можно бескорыстно получить помощь и поддержку в сложных жизненных ситуациях;

- субъект, задающий образцы поведения, деятельности и коммуникации, создающий ориентиры для оценки ситуаций, принятия решений, самостоятельного выбора способа действий в зависимости от содержания той или иной реальной ситуации жизни и деятельности, а также формирующий целостные представления о сложностях социальных отношений, способах самоопределения в неоднозначных (противоречивых) ситуациях;

- авторитетный специалист, обладающий богатым профессиональным и жизненным опытом, заинтересованный и имеющий предрасположенность к помощи и поддержке других, сохраняющий свое влияние в качестве некоего эталона образцового исполнения профессиональных обязанностей и отношения к делу.

Среди наиболее важных качеств и способностей наставника следует выделяются:

- требовательность, строгость, принципиальность при общей доброжелательности, готовность предлагать в качестве ориентира свою позицию по отношению к деятельности и способам ее выполнения, критичность в значении совместного поиска перспективы развития;

- открытость новому, вовлеченность в процесс изучения опыта других специалистов, самокритичность и стремление к саморазвитию, ориентация на современные тенденции развития профессии и технологий, на вовлечение в широкие социально-профессиональные связи;

- гибкость мышления, самодостаточность, готовность изменять (уточнять, переопределять) свою внутреннюю позицию личности как систему отношений к деятельности, к другим субъектам и своей роли в этом процессе, не вынужденно вступать в широкую социальную коммуникацию и делиться (обмениваться) личностными целями, смыслами, опытом в диалоге с другими субъектами, уважать выбор другого субъекта при признании его самоценности.

Свободный выбор в деятельности наставника определяется внутренней позицией личности наставника, которая задает норму его целесообразной активности с акцентом на профессионально-образовательные, воспитательные и адаптационно-психологические влияния. Внутренняя позиция наставника представляет собой системообразующий элемент его активности, определяющий зависимость процесса и результатов наставнической деятельности не только от его способностей, качеств и опыта деятельности, но в большей степени от сформированной индивидуальной системы ценностей и убеждений. Внутренняя позиция наставника проявляет субъектозависимость деятельности [3]. Субъектозависимость демонстрирует интерпретационную неоднозначность, уникальность и неповторимость актов взаимодействий между наставником, наставляемым и средовым окружением. Прагматически ориентированная внутренняя позиция наставника определяет его предметоцентрический свободный выбор в решении задач наставничества, в то время как личностно ориентированная позиция предопределяет ориентировку на другую личность, – согласно А.А. Ухтомскому – «доминанту на Другого» [4].

Обозначенные элементы свободы выбора наставника (профессионально-образовательные, воспитательные и адаптационно-психологические) условно вычлениваются из его целостной целесообразной активности при его опосредованном влиянии на наставляемого. Иными словами наставник создает уникальную конфигурацию среды как совокупности содержательных источников развития, стимулов субъектной активности и процессуальных возможностей для взаимодействия со средой, посредством которой наставляемому предъявляются социальный запрос на специалиста и требования профессиональной деятельности, раскрываются возможности для личностно-профессионального развития и для ведения коммуникации с другими субъектами, для самопознания своего потенциала, фиксации дефицитов знаний, умений, навыков, компетенций и опыта и для восполнения имеющихся и прогнозируемых дефицитов.

Профессионально-образовательный аспект свободного выбора наставника предполагает его направленность на формирование и развитие прикладных знаний, умений, навыков, компетенций и опыта осуществления операций, действий и

деятельности.

Воспитательный аспект свободного выбора наставника предполагает влияние на личностную сферу наставляемого через: приобщение к истории профессии; знакомство с традициями и достижениями коллектива и отдельных его представителей.

Адаптационно-психологический аспект свободного выбора наставника предполагает обеспечение успешной адаптации наставляемого к новым (изменяющимся) условиям деятельности при его самоопределении в отношении деятельности, коллектива и перспектив своего развития.

В качестве исходных положений, которыми наставник руководствуется в реализации своего свободного выбора выступают принципы наставничества, которые, с одной стороны, выражают объективные закономерности образования личности, с другой – служат обоснованием выбора конкретных форм, методов и средств опосредованного воздействия на личность наставляемого. К основным принципам наставничества относятся:

– принцип уважения к личности наставляемого в сочетании с высокой требовательностью к нему, предполагает уважительное отношение наставника к потребностям и притязаниям наставляемого с акцентом на его способности достигать высоких результатов в деятельности при реализации соответствующих усилий, проявлении волевых качеств и организации глубокой внутренней работы над собой. В высокой требовательности, а не в создании «тепличных» условий прежде всего проявляется уважительное отношение наставника к наставляемому;

– принцип уважения к труду, предусматривает отношение к трудовой деятельности, как одной из форм личностной самореализации человека при его социально обусловленной созидательной активности, средству самовыражения и самоутверждения, способу овладения новыми знаниями, умениями, навыками, обогащения опытом деятельности, поведения и коммуникации при вовлечении во взаимодействие с различными социальными группами, совокупности условий развития личности в профессиональной карьере;

– принцип опоры на коллектив, выражает ценность каждого человека как социальной единицы, обнаруживающей свою самценность только в со-бытийном взаимодействии с другими. Данный принцип предполагает приобщение наставляемого к традициям и ритуалам, принятым в данной социальной группе, признание заслуг наставляемого в коллективе, удовлетворенность наставляемого принятой социальной ролью;

– принцип самостоятельности и самоопределения, раскрывает сущность самоопределения субъекта при получении им достаточной свободы от средовых ограничений для самостоятельности и для экспериментирования со средой. Данный принцип предусматривает свободную деятельность наставляемого с возможностью принимать самостоятельные решения и совершать ошибки при совместном с наставником их фиксации и нахождении решений. Самоопределение предполагает убеждение в правильности сделанного выбора, построение наставляемым долгосрочных планов, вариативной траектории своего движения в данном виде деятельности и в данной общности, уверенность в своих силах и в преодолении всех жизненных трудностей, доверие коллегам и уверенность в себе;

– принцип культуросообразности, отражает следование в организации взаимодействия между наставником и наставляемым традициям и направленность на утверждение российских традиционных ценностей.

Выводы. Завершая исследование феномена «свободный выбор» в деятельности наставника, необходимо сделать ряд обобщающих выводов.

Во-первых, конструкт «свободный выбор» в организации деятельности наставника при нормативном регулировании отношений в данной сфере, тем не менее является определяющим в сопровождении становления профессионала, обретении субъектом все большей меры свободы при принятии ответственности за свой выбор и реализацию траектории карьерного развития.

Во-вторых, наставничество сущностно является практикой реализации на любом из этапов развития субъекта в онтогенезе личностно ориентированного подхода, где наставник занимает позицию поддерживающего инициативы другого субъекта, что не значит одобрения всех без исключения инициатив.

В-третьих, наставник как опытный во всех отношениях специалист частично принимает на себя риски деструктивного влияния среды на наставляемого, и, по мере обретения наставляемым устойчивости передает все больше ответственности за результативность взаимодействия со средой, чем обеспечивается последовательность и преемственность в активности и наставника, и наставляемого.

В-четвертых, однажды человек приняв на себя роль наставника и получив признание от наставляемого сохраняет данный статус, и всякий раз в моменты затруднений возникает для наставляемого в виде идеального образа и образца, позволяющего субъекту самостоятельно преодолевать затруднения и проблемы, разрешать противоречия, обеспечивать эволюционный характер саморазвития.

Литература:

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / [Л.И. Божович]; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
2. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. – Москва: Изд-во «Логос», 2012. – 448 с.
3. Сериков, В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4(68). – С. 12-18
4. Ухтомский, А.А. От Двойника к Собеседнику (1927-1929) / А.А. Ухтомский // Доминанта. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – С. 181-210
5. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении Русская школа / сост., предисл., коммент. В.О. Гусаковой; отв. ред. О.А. Платонов. – Москва: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.
6. Ходякова, Н.В. Педагогическое проектирование сред развития личности / Н.В. Ходякова // Материалы международной научно-практической конференции «Образовательная среда как основа развития индивидуальности обучающихся и их социализации». – Волгоград: Изд-во «Планета», 2015. – С. 36-41
7. Ходякова, Н.В. Понятия «среда» и «ситуация» как средства проектирования личностно ориентированного образовательного процесса / Н.В. Ходякова // Научная мысль Кавказа. – 2005. – № 9. – С. 170-177
8. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход в педагогическом проектировании / Н.В. Ходякова // Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 42-48

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современные требования к выпускникам учреждений среднего профессионального образования с каждым годом возрастают. И при подготовке квалифицированного специалиста образовательные учреждения могут столкнуться с такой проблемой, как, нехватка каких-либо ресурсов (преподавателей, материально-технического оснащения, базы практик и т.п.). Одним из выходов из этой проблемы является организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений среднего профессионального образования. Статья посвящена рассмотрению вопроса сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального образования для подготовки квалифицированного специалиста. Рассмотрены основные аспекты, характеризующие сетевое взаимодействие. Описаны модели организации сетевого взаимодействия. К ним относятся: горизонтальные, вертикальные и гибридные. Разобраны основные формы выстраивания сетевого взаимодействия в зависимости от ожидаемого результата (образовательное взаимодействие, научное или исследовательское или проектное взаимодействие). Приведены примеры организации успешного сетевого взаимодействия. Также описаны возможные варианты вытирания такого взаимодействия для учреждений среднего профессионального образования Амурской области.

Ключевые слова: учреждения среднего профессионального образования, сетевое взаимодействие.

Annotation. Modern requirements for graduates of secondary vocational education institutions are increasing every year. And when preparing a qualified specialist, educational institutions may face such a problem as a lack of any resources (teachers, material and technical equipment, practice base, etc.). One way out of this problem is to organize network interaction of secondary vocational education institutions. The article is devoted to the consideration of the issue of network interaction of secondary vocational education institutions for the preparation of a qualified specialist. The main aspects characterizing network interaction are considered. Models of network interaction organization are described. These include: horizontal, vertical and hybrid. The main forms of building network interactions depending on the expected result (educational interaction, scientific or research or project interaction) are analyzed. Examples of organizing successful network interaction are given. Possible options for erasing such interaction for secondary vocational education institutions in the Amur Region are also described.

Key words: institutions of secondary vocational education, network interaction.

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к системе образования, особенно в контексте подготовки квалифицированных специалистов, способных эффективно работать в профессиональной среде в условиях быстро меняющихся условий труда. Одним из ключевых аспектов этой подготовки является профессиональное образование, которое позволяет обучающимся углубленно изучать дисциплины, соответствующие их интересам и будущей профессиональной деятельности. В условиях глобализации и интеграции образовательных систем в мире, особое значение приобретает сетевое взаимодействие не только между учреждениями среднего профессионального образования (СПО), но и учреждений СПО с организациями реального сектора экономики, которое становится важным инструментом для реализации профессионального образования.

В последние годы в России наблюдается активное развитие системы среднего профессионального образования, и Амурская область не является исключением. В этом регионе наблюдается стремление к внедрению новых образовательных стандартов, которые акцентируют внимание на необходимости адаптации учебных планов к требованиям современного рынка труда. Сетевое взаимодействие в учреждениях СПО становится не только средством повышения качества образования, но и важным фактором, способствующим формированию конкурентоспособных специалистов, готовых к успешной профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Сетевое взаимодействие учреждений СПО представляет собой процесс сотрудничества между образовательными организациями, направленный на обмен опытом, ресурсами и информацией. В виду того, что образовательные организации СПО могут иметь ограниченные финансовые и материально-технические ресурсы, сетевое взаимодействие становится тем условием, которое позволяет обойти эти ограничения и повысить качества образовательных услуг. Также, оно позволяет объединять имеющиеся усилия и возможности каждого участника сетевого взаимодействия для реализации совместных образовательных программ, организации практики и стажировок. Помимо выше сказанного, сетевое взаимодействие также позволяет сформировать профессиональные сообщества преподавателей, студентов, для обмена знаниями и опытом.

С развитием цифровых технологий в начале 2000-х годов сетевое взаимодействие стало особенно актуальным, открыв новые возможности для совместной работы учреждений. Вместе с тем по мнению А.А. Симоновой, «организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений на основе реализации социокультурных практик в рамках региональной интеграции является актуальной проблемой деятельности современными профессиональных образовательных учреждений» [10].

Сетевое взаимодействие характеризуется несколькими важными аспектами.

1. Наличие устойчивых связей между участниками сети, которые обеспечивают постоянный обмен информацией и ресурсами.
2. Взаимодействие предполагает равноправное участие всех сторон, что способствует созданию атмосферы сотрудничества.
3. Сетевое взаимодействие отличается гибкостью, позволяя адаптироваться к изменениям и внедрять инновационные подходы.

Цель сетевого взаимодействия заключается в создании условий для эффективного обмена знаниями, ресурсами и опытом между образовательными учреждениями. Основные задачи этого процесса включают развитие профессиональных компетенций, повышение доступности образовательных ресурсов и обеспечение равных возможностей для всех участников. Эти цели достигаются через совместные проекты, программы и инициативы. Выделяются ключевые этапы реализации сетевого взаимодействия: обоснование необходимости проекта, формирование адаптационных навыков участников, конкретизация подходов к профессиональной подготовке специалистов, активное участие педагогов в сетевой деятельности, а также мониторинг и анализ результатов [7].

Сетевое взаимодействие предлагает множество преимуществ для образовательной сферы. Оно позволяет экономить ресурсы за счёт их совместного использования, что может снизить затраты до 30%. В дополнение, такое взаимодействие расширяет образовательные возможности, объединяя усилия и ресурсы нескольких учреждений. Это особенно актуально в

контексте подготовки специалистов, где необходим доступ к разнообразным образовательным и профессиональным ресурсам. В этом контексте сетевое взаимодействие в сфере дополнительного образования приобретает большую актуальность и имеет свою специфику [1].

Сетевое взаимодействие в образовательной сфере представлено различными моделями, классификация которых основывается на характере связей между участниками и целях взаимодействия. Основные модели включают горизонтальные, вертикальные и гибридные подходы.

Горизонтальные модели предполагают равноправное сотрудничество между образовательными учреждениями, вертикальные основываются на взаимодействии образовательных организаций с предприятиями и другими структурами, а гибридные объединяют элементы обеих моделей. Такая классификация позволяет определить наиболее подходящий подход для достижения конкретных целей в профессиональном образовании.

Горизонтальные модели сетевого взаимодействия характеризуются равноправным сотрудничеством между образовательными учреждениями. Эти модели находят широкое применение в рамках программ обмена студентами и преподавателями, а также для реализации совместных научных проектов. Например, организация сетевых курсов, при которой несколько вузов объединяют свои ресурсы для создания единой образовательной программы, иллюстрирует данный подход. Такая модель не только укрепляет связи между учреждениями, но и способствует повышению качества образования за счет обмена опытом и ресурсами. Сотрудничество между вузами может принимать форму двусторонних, многосторонних или сетевых соглашений и проектов [2].

Вертикальные модели взаимодействия предполагают сотрудничество образовательных учреждений с предприятиями, государственными структурами и другими организациями. Этот подход активно используется в дуальном образовании, где теоретическое обучение в учебных заведениях сочетается с практической подготовкой на производстве. Одним из главных преимуществ таких моделей является возможность адаптации образовательных программ к реальным потребностям рынка труда, что, в свою очередь, повышает конкурентоспособность выпускников. Важно отметить, что взаимодействие в осуществлении процесса обучения: организация сетевых классов и групп на базе образовательных и других учреждений сети способствует более эффективному обучению и интеграции теории с практикой.

Гибридные модели сетевого взаимодействия объединяют элементы горизонтальных и вертикальных подходов, что позволяет эффективно использовать их сильные стороны. Они находят применение в проектах, таких как «Сетевой университет СНГ», где образовательные учреждения разных стран объединяют свои ресурсы для создания многоуровневых программ обучения. Эта модель обеспечивает гибкость и возможность адаптации к разнообразным образовательным и профессиональным потребностям. Посохина описывает различные формы сетевого взаимодействия образовательных учреждений, включая использование кадровых и материально-технических ресурсов, а также организацию виртуальных связей [8]. Гибридные модели не только способствуют интеграции ресурсов, но и улучшают качество образовательного процесса за счет многообразия подходов и технологий.

Примеры успешного применения моделей сетевого взаимодействия можно найти в различных образовательных проектах. В рамках программы «Национальный проект “Образование”» были разработаны модели, направленные на повышение качества подготовки специалистов. Основная цель исследования заключается в разработке моделей сетевого взаимодействия образовательных и иных организаций для решения задач развития инклюзивного образования, как отмечает Е.В. Самсонова [9].

Проекты, такие как «Цифровая школа», демонстрируют эффективность сетевого подхода в организации образовательного процесса, обеспечивая доступ к современным образовательным ресурсам и технологиям.

Сетевое взаимодействие играет ключевую роль в развитии профессионального образования, обеспечивая интеграцию образовательных учреждений и предприятий. Это создает единую платформу для обмена знаниями, опытом и ресурсами, что значительно повышает уровень подготовки специалистов. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений способствует обмену информацией и создает благоприятную среду для обучения всех учащихся, как отмечает М.Е. Слепцова [11]. В современных условиях, когда рынок труда требует высококвалифицированных кадров, такое взаимодействие становится необходимым инструментом для обеспечения конкурентоспособности выпускников.

Сетевое взаимодействие способствует повышению качества подготовки специалистов за счёт объединения усилий образовательных учреждений и применения современных методик обучения. В рамках сетевых программ студенты получают доступ к разнообразному образовательному контенту, созданному совместно с профессионалами отрасли, что позволяет им более эффективно готовиться к реальной профессиональной деятельности. Исследования также подтверждают, что выпускники таких программ демонстрируют более высокий уровень трудоустройства.

Для выстраивания сетевого взаимодействия можно использовать различные формы.

Во-первых, организация сетевого взаимодействия с целью совместной реализации образовательных программ, обмена научно-педагогическим составом, студентами и ресурсами образовательных учреждений. Для такого взаимодействия, также можно привлекать как государственные, так и частные образовательные учреждения, что позволяет расширить доступ к образовательным ресурсам и создать более разнообразные учебные программы [5]. Например, в Благовещенске можно создать кластер, включающий техникумы, колледжи и университеты, которые будут совместно разрабатывать программы профильного обучения, учитывающие потребности регионального рынка труда, что позволит студентам не только получать теоретические знания, но и проходить практику на предприятиях реального сектора экономики, что способствует повышению их конкурентоспособности [4].

Во-вторых, организация сетевого взаимодействия с целью совместной реализации научных исследований или выполнения различных проектов. При таком взаимодействии помимо образовательных учреждений можно привлекать и научно-исследовательские институты, организации, занимающиеся исследованиями. Образовательные организации могут объединять усилия для проведения научных исследований в области образования, технологий, инженерии, экономики и т.п. Это может быть реализовано через создание совместных исследовательских лабораторий, участие в грантовых конкурсах и разработку совместных научных публикаций [6]. Например, учреждения СПО в Благовещенске могут совместно исследовать влияние новых технологий на процесс обучения и разрабатывать инновационные методики преподавания. Что в первую очередь позволит привлечь внимания к тем проблеме, а во-вторых, будет способствовать повышению качества образования.

В-третьих, организация сетевого взаимодействия с целью обмен имеющегося опыта и лучшими реализуемыми практиками в системе среднего профессионального образования. В рамках такого взаимодействия можно организовывать и проводить семинары, мастер-классы, стажировочные площадки, научно-исследовательские конференции на которых преподаватели и представители администрации учреждений СПО могут делиться своими наработками, обсуждать успешные практики и эффективные кейсы, а также находить пути решения каких-либо общих проблем.

Выводы. Одним из ключевых факторов, в процессе успешной подготовки квалифицированного специалиста в учреждениях среднего профессионального образования, является выстраивание сетевого взаимодействия как с

учреждениями среднего профессионального образования, так и с представителями реального сектора экономики. Именно совместная работа образовательных учреждений, предприятий и организаций позволит создать единое образовательное пространство, в рамках которого студенты смогут получать необходимые профессиональные знания, приобретать профессиональные навыки, которые в дальнейшем позволят им быть успешными в профессиональной деятельности, востребованными и конкурентноспособными специалистами на рынке труда.

Литература:

1. Гребенщикова, А.В. Подходы к осмыслению сущности сетевого взаимодействия в высшем образовании / А.В. Гребенщикова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – № 3(17). – С. 28-34
2. Жданко, Т.А. Организация сетевого взаимодействия разноуровневых образовательных систем на основе системно-деятельностного подхода / Т.А. Жданко // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 3(24). – С. 230-234
3. Захарова, Е.С. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как механизм подготовки будущих специалистов / Е.С. Захарова // Образование и воспитание. – 2017. – № 5(1). – С. 21-24
4. Золотарева, А.В. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: методические рекомендации / А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4(2). – С. 132-134
5. Кондакова, Е.А. Сетевые формы взаимодействия образовательных услуг / Е.А. Кондакова // Студенческий: научный журнал. – 2018. – № 12(32). – URL: <https://sibac.info/journal/student/32/112865> (дата обращения: 27.10.2024). – Режим доступа: Научное издательство СибАК.
6. Ланина, С.Ю. Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся средних профессиональных образовательных учреждениях / С.Ю. Ланина, Е.В. Плащевая // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 147-149. – EDN QLDSKN
7. Основы сетевого взаимодействия в педагогическом образовании / С.А. Осяк, Т.В. Газизова, З.У. Колокольникова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 7-15
8. Посохина, Е.В. Методические рекомендации по организации муниципальной образовательной сети (сетевого взаимодействия) / Е.В. Посохина // Российский научный журнал. – 2014. – № 3(41). – С. 152-156
9. Самсонова, Е.В. Модели сетевого взаимодействия образовательных и иных организаций для решения задач развития инклюзивного образования / Е.В. Самсонова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 329-337
10. Симонова, А.А. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций / А.А. Симонова, М.Ю. Дворникова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 35-40
11. Слепцова, М.Е. Сетевое взаимодействие образовательных организаций среднего профессионального образования / М.Е. Слепцова // Молодой ученый. – 2021. – № 4(346). – С. 364-365

Педагогика

УДК 377.6

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО

Аннотация. Условия динамично меняющейся экономической среды и рост требований к профессиональным компетенциям специалистов оказывают влияние на методы, используемые в образовательном процессе. Такие методы должны быть эффективными, а также заинтересовывать студентов учреждений среднего профессионального образования к получению профессиональных знаний и навыков. Проектный метод является одним из таких методов. Проблемное обучение, основанное на принципах проблемности, активности, научности, последовательности и опережения, эффективно стимулирует познавательную деятельность студентов. Статья посвящена вопросам описания методических особенностей применения проектного метода при преподавании экономических дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Описана роль проектного метода, которая заключается в формировании аналитических, креативных и системных навыков, необходимых для профессиональной деятельности. Описаны основные этапы разработки и внедрения проектного метода. Расписаны требования, обеспечивающие эффективность проекта как инструмента формирования профессиональных компетенций. Приведены примеры проблемных задач, таких как анализ финансовой отчетности или разработка бизнес-плана, подтверждающих практическую значимость проблемного метода. В условиях современного рынка труда именно такие методы позволяют выпускникам быть конкурентноспособными и успешными в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: метод проектов, экономические дисциплины, экономическое мышление, студенты, учреждения среднего профессионального образования.

Annotation. The conditions of a dynamically changing economic environment and the growing demands on the professional competencies of specialists influence the methods used in the educational process. Such methods should be effective and also motivate students of secondary vocational education institutions to acquire professional knowledge and skills. The project method is one of such methods. Problem-based learning, based on the principles of problematic, active, scientific, consistent and advanced, effectively stimulates students' cognitive activity. The article is devoted to the issues of describing the methodological features of the application of the project method in teaching economic disciplines in secondary vocational education institutions. The role of the project method is described, which consists in the formation of analytical, creative and systemic skills necessary for professional activity. The main stages of development and implementation of the project method are described. The requirements are described that ensure the effectiveness of the project as a tool for developing professional competencies. Examples of problematic tasks are given, such as financial statement analysis or business plan development, confirming the practical significance of the problematic method. In the conditions of the modern labor market, it is precisely these methods that allow graduates to be competitive and successful in their professional activities.

Key words: project method, economic disciplines, economic thinking, students, secondary vocational education institutions.

Введение. Применение инновационных методов в образовательном процессе всех уровней образования приобретают особое значение, и это обуславливается рядом факторов, во-первых, быстрыми темпами развития и совершенствования

цифровых, информационных и коммуникационных технологий; во-вторых, требованиями, которые предъявляют работодатели к кандидатам: профессиональные навыки, личные качества (ответственность, стрессоустойчивость, коммуникабельность, стремление к профессиональному развитию и т.п.) [3]. Одним из таких методов является проектный метод, который активно внедряется на всех уровнях образования, в том числе и при организации образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования (СПО). Применение рассматриваемого метода способствует формированию у студентов не только профессиональных знаний, но и ключевых компетенций, необходимых для успешной карьеры и личностного развития.

Проектный метод представляет собой образовательную технологию, основанную на создании и реализации студентами индивидуальных или групповых проектов, направленных на решение конкретных практических задач. В основу такого метода положено активное участие обучающихся в процессе обучения, развитие у них навыков анализа, планирования, коммуникации и критического мышления.

Изложение основного материала статьи. В контексте проблемного обучения проектный метод становится инструментом, который побуждает студентов к активному поиску решений, стимулируя критическое мышление и формируя профессиональные компетенции. Для экономических дисциплин в СПО этот подход особенно эффективен, так как позволяет студентам развивать профессиональные навыки.

Суть метода заключается в создании проблемной ситуации, например, «Как разработать рентабельный бизнес-план в условиях высокой конкуренции?». Такая задача требует от студентов анализа рынка, расчета затрат и оценки рисков, что развивает экономическое мышление: системность (понимание взаимосвязей между экономическими показателями), рациональность (обоснование решений на основе расчетов), альтернативность (предложение различных стратегий) и гибкость (адаптация к ограничениям бюджета). Проектный метод в рамках проблемного обучения стимулирует самостоятельность, заставляя студентов искать информацию [1], анализировать данные и предлагать решения, что способствует их подготовке к профессиональной деятельности через развитие экономического мышления.

Разработка и внедрение проектного метода в контексте проблемного обучения требует последовательного выполнения этапов, каждый из которых направлен на развитие экономического мышления через решение проблемных задач. Этапы интегрируют принципы проблемного обучения, создавая условия для самостоятельного поиска решений и формирования компетенций.

Анализ литературы позволил выделить основные этапы разработки и внедрения проектного метода:

- Выбор темы и постановка проблемной ситуации: преподаватель выбирает тему, связанную с экономической практикой, и формулирует проблему, вызывающую когнитивный диссонанс. Например, «Как повысить финансовую устойчивость предприятия с низкой ликвидностью?». Такая ситуация побуждает студентов к анализу, развивая системность мышления (понимание взаимосвязей активов и обязательств) и рациональность (поиск обоснованных решений). Студенты обсуждают проблему, формулируя гипотезы.

- Планирование проекта с учетом проблемной ситуации: студенты определяют цели (например, разработка рекомендаций), распределяют роли (аналитик, экономист) и составляют план, учитывая неопределенность проблемной ситуации. Преподаватель направляет, но не дает готовых ответов, стимулируя самостоятельность (ОК 02). Этот этап развивает альтернативность (поиск разных подходов к решению) и гибкость (адаптация плана).

- Сбор данных и реализация проекта: студенты собирают данные (например, финансовые показатели) и анализируют их, решая проблемную задачу (например, расчет коэффициентов ликвидности). Преподаватель консультирует, стимулируя критическое мышление (ПК 4.4). Этот этап развивает системность (понимание влияния данных на результат) и рациональность (выбор оптимального решения).

- Презентация результатов: группы представляют решения, аргументируя выводы: например, студенты предлагают меры по улучшению ликвидности, обосновывая их расчетами. Преподаватель организует обсуждение, оценивая коммуникативные навыки (ОК 05) и способность предлагать альтернативные решения (альтернативность).

- Рефлексия и анализ: студенты оценивают процесс: «Какие решения были эффективны?», «Как можно улучшить подход?». Преподаватель использует метод неоконченного предложения («Я научился...»), развивая гибкость мышления и способность к самоанализу.

Эти этапы способствуют развитию экономического мышления через проблемное обучение, формируя у студентов навыки самостоятельного решения задач и анализа экономических процессов [2].

Качественный проект для экономических дисциплин должен соответствовать требованиям, которые усиливают развитие экономического мышления через проблемное обучение. Эти требования обеспечивают эффективность проекта как инструмента формирования компетенций. Основными из них, являются:

1. Актуальность темы: проект должен отражать реальные экономические задачи, например, анализ финансовой устойчивости или разработка бизнес-плана. Актуальность мотивирует студентов и связывает теорию с практикой.

2. Практическая значимость: результаты должны быть применимы в профессиональной практике (например, рекомендации по финансовой устойчивости), что развивает рациональность (обоснование решений) и ПК 4.1 (анализ).

3. Соответствие компетенциям: проект формирует навыки поиска информации (ОК 02), командной работы (ОК 04) и составления планов (ПК 4.5), усиливая экономическое мышление через практическое решение проблем.

4. Четкая структура: проект включает описание проблемы, цели, этапы, результаты, что развивает системность и помогает студентам организовать мышление в условиях неопределенности.

5. Доступность данных для анализа: данные (например, отчеты или рыночные показатели) должны быть доступны, чтобы студенты могли самостоятельно их анализировать, развивая рациональность и гибкость.

6. Междисциплинарность и альтернативность: проект объединяет знания из экономики, учета и менеджмента, побуждая студентов предлагать альтернативные решения (альтернативность).

Разнообразие видов проектов позволяет адаптировать их к задачам развития экономического мышления и проблемного обучения в экономических дисциплинах СПО. Проекты делятся на виды по шести основаниям.

По содержанию:

- монопредметные: фокус на одной дисциплине, например, анализ баланса в «Основах бухгалтерского учета», развивает системность (понимание структуры баланса);

- межпредметные: объединяют знания, например, бизнес-план с учетом экономики и маркетинга, усиливает альтернативность (поиск стратегий);

- надпредметные: изучают внепрограммные темы, например, влияние глобальных трендов на бизнес, развивает гибкость.

По основному методу:

- игровые, приключенческие: ролевая игра (имитация бизнеса), развивает гибкость через непредсказуемый финал;

- исследовательские, творческие: опросы или анализ данных (например, потребительские предпочтения), стимулируют рациональность;
- информационные, ориентированные на результат: создание справочника по налогам, усиливает системность через структурирование данных.

По характеру координирования:

- с явной координацией: преподаватель направляет (например, при анализе данных), поддерживая рациональность;
- со скрытой координацией: преподаватель подсказывает, стимулируя самостоятельность и проблемное обучение.

По включенности в учебные планы:

- текущие: выполняются на уроках, например, расчет ликвидности, развивает системность;
- итоговые: оценивают материал, например, защита бизнес-плана, усиливает альтернативность.

По продолжительности выполнения:

- мини-проекты: 1-2 урока (анализ отчетности), развивает рациональность;
- средние проекты: до двух недель (бизнес-план), усиливает гибкость;
- долгосрочные проекты: месяцы (анализ рынка), развивает системность.

По количеству участников:

- индивидуальные: студент анализирует данные, развивает рациональность;
- групповые: команда решает проблему, усиливает альтернативность.

Проектный метод в рамках проблемного обучения позволяет студентам СПО развивать экономическое мышление через решение реальных экономических задач [1]. Ниже представлены три примера проектов для дисциплин «Основы бухгалтерского учета», «Основы предпринимательской деятельности» и «Цифровая экономика». Каждый проект включает проблемную ситуацию, стимулирующую самостоятельность, и способствует формированию профессиональных компетенций. Полные версии проектов приведены в приложениях.

Проект 1: «Анализ финансовой устойчивости предприятия «Свет» (Основы бухгалтерского учета):

Студенты анализируют финансовую отчетность предприятия с проблемой низкой ликвидности, предлагая меры по ее улучшению. Проблемная ситуация: «Почему предприятие испытывает финансовые трудности, и как это исправить?». Проект развивает системность (понимание взаимосвязей активов и обязательств), рациональность (обоснование предложений расчетами) и альтернативность (выбор стратегий). Формируемые компетенции: ПК 4.1 (анализ финансового положения), ОК 02 (поиск информации). Самостоятельность проявляется в анализе данных и принятии решений.

Проект 2: «Создание бизнес-плана для открытия кофейни» (Основы предпринимательской деятельности):

Студенты разрабатывают бизнес-план, включая анализ рынка, расчет затрат и стратегию продвижения, решая проблему: «Как сделать кофейню рентабельной в конкурентной среде?». Проект развивает альтернативность (выбор разных маркетинговых подходов), гибкость (адаптация к ограничениям) и рациональность (расчеты рентабельности). Формируемые компетенции: ПК 4.5 (составление бизнес-плана), ОК 11 (планирование деятельности). Проблемное обучение проявляется в самостоятельном исследовании рынка и поиске решений.

Проект 3: «Разработка цифровой стратегии продвижения умных часов» (Цифровая экономика):

Студенты создают стратегию продвижения с использованием ИТ (таргетированная реклама, соцсети, сайты), решая проблему: «Как увеличить продажи в условиях насыщенного рынка?». Проект развивает системность (понимание влияния каналов продвижения), гибкость (адаптация к трендам) и альтернативность (выбор платформ). Формируемые компетенции: ОК 09 (использование ИТ), ПК 4.4 (анализ активов). Самостоятельность достигается через анализ данных и тестирование идей.

Эти проекты интегрируют проблемное обучение, побуждая студентов к критическому анализу и поиску решений, что способствует развитию экономического мышления и подготовке к профессиональной деятельности

Формируемые результаты:

Иметь практический опыт:

- 1) проведения анализа рынка и выявления конкурентных преимуществ;
- 2) расчета стартовых затрат и оценки рентабельности бизнеса.

Уметь:

- анализировать конкурентную среду и определять целевую аудиторию;
- рассчитывать финансовые показатели для бизнес-плана;
- разрабатывать стратегии продвижения с учетом ограничений;
- обосновывать решения по планированию бизнеса.

Знать:

- основные этапы разработки бизнес-плана;
- методы анализа рынка и конкуренции.

Выводы. Применение проектного метода в учреждениях среднего профессионального образования является важным инструментом повышения качества подготовки специалистов. Он способствует развитию профессиональных компетенций, мотивации к обучению и личностному росту студентов. В условиях современного рынка труда именно такие подходы позволяют выпускникам быть конкурентоспособными и успешно реализовывать свои профессиональные планы. Поэтому интеграция проектного метода в образовательный процесс должна стать приоритетом развития системы СПО.

Литература:

1. Буркова, Ю.Ю. Формирование экономической компетентности обучающихся среднего профессионального образования / Ю.Ю. Буркова, Т.К. Меркулова // Проектное управление социально-экономическим развитием региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Липецк, 28 апреля 2022 года). – Липецк, 2022. – С. 43-46
2. Ваганова, О.И. Использование кейсовых технологий для формирования профессиональных компетенций студентов на учебных занятиях специальных дисциплин / О.И. Ваганова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 21. – С. 65-68
3. Мусихина, Е.А. Формирование коммуникативных компетенций обучающихся СПО, ОДПО в рамках экономических дисциплин / Е.А. Мусихина, С.Ю. Ланина // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 86. – С. 95-98

УДК 378

старший преподаватель **Логинов Антон Николаевич**

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

ассистент **Логинова Ольга Александровна**

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

преподаватель **Авилов Владимир Иванович**

Частное образовательное учреждение дополнительного

профессионального образования «Профи-Центр» (г. Барнаул)

**АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ СОВРЕМЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор применения преподавателями современных образовательных технологий в процессе обучения студентов. Развитие инновационной деятельности предполагает создание в образовательной системе новых элементов: новых образовательных технологий, новых методик обучения, новых организационных форм образовательной деятельности. Преподаватели вуза в последнее время используют активные методы обучения: тренинги, учебные дискуссии, деловые и ролевые игры, проекты, моделирование практических ситуаций, учебные конференции, интерактивное консультирование и др. Использование активных методов обучения изменяет взаимоотношения и роль преподавателей и студентов в учебном процессе. Студент становится активным участником учебного процесса. Новая роль и у преподавателя – стать консультантом, организатором самостоятельной учебной деятельности студента. В рамках традиционной организации учебного процесса и технологий обучения такие задачи решаются сложно, необходимы инновационные корректировки образовательного процесса в вузе. Поскольку инновации вносят в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы, которые рождаются в ответ на изменения общественной жизни, то их следствием является формирование образования, адекватного запросам современности, в том числе обеспечение качества образования. Деятельность по модернизации учебного процесса становится в этой связи составной частью обеспечения качества высшего образования. Авторская позиция заключается в том, что на основании полученных результатов самооценки использования и применения преподавателями Алтайского государственного педагогического университета современных образовательных технологий в процессе обучения студентов, активных методов обучения представляется возможность разработать стратегию совершенствования системы повышения квалификации преподавателей.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, инновационные технологии, педагогические технологии, процесс обучения, активные формы и методы обучения.

Annotation. The article presents an analytical review of the use of modern educational technologies by teachers in the process of teaching students. The development of innovative activities involves the creation of new elements in the educational system: new educational technologies, new teaching methods, new organizational forms of educational activities. Recently, university teachers have been using active teaching methods: trainings, educational discussions, business and role-playing games, projects, modeling practical situations, educational conferences, interactive consulting, etc. The use of active teaching methods changes the relationship and role of teachers and students in the educational process. The student becomes an active participant in the educational process. The teacher also has a new role - to become a consultant, an organizer of independent educational activities of the student. Within the framework of the traditional organization of the educational process and teaching technologies, such problems are difficult to solve; innovative adjustments to the educational process at the university are necessary. Since innovations bring new, relatively stable elements into the implementation environment that are born in response to changes in social life, their consequence is the formation of education that is adequate to the demands of our time, including ensuring the quality of education. In this regard, activities to modernize the educational process become an integral part of ensuring the quality of higher education. The author's position is that based on the obtained results of self-assessment of the use and application by teachers of the Altai State Pedagogical University of modern educational technologies in the process of teaching students, active teaching methods, it is possible to develop a strategy for improving the system of advanced training of teachers.

Key words: modern educational technologies, innovative technologies, pedagogical technologies, the learning process, active forms and methods of teaching.

Введение. Современные реформы в области преподавания направлены на усиление инициативы и творчества студентов, развитие их способности работать в группах, вести дискуссии, общаться друг с другом и использовать новые современные образовательные технологии. Развитие инновационной деятельности предполагает создание в образовательной системе новых элементов: новых образовательных технологий, новых методик обучения, новых организационных форм образовательной деятельности. Преподаватели вузов в последнее время все чаще отдают предпочтение активным методам обучения и методам, помогающим соотносить теорию с практическими проблемами, таким как групповое решение проблемных и практических ситуаций, разработка реальных проектов. Аналитический обзор показывает научный и практический прогресс применения преподавателями современных образовательных технологий в процессе обучения студентов.

Адаптация выпускников к выбранной профессии предполагает не только умение применять полученные знания на практике, но и владеть навыками социального взаимодействия и общения. По их мнению, традиционные методы (чтение лекций) не позволяют решить эти проблемы или дают меньший эффект. Связано это с тем, что общество нуждается не просто в высокообразованных, но и в инициативных и предприимчивых специалистах, способных творчески его реформировать, участвовать в инновационных процессах развития страны. Поэтому выпускники вузов должны быть способны к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию [7; 8].

С точки зрения педагогической психологии, определяющими факторами в развитии личности считаются ее внутренняя активность, потребности, способности к саморазвитию [2]. Задачей вуза является формирование прочной основы для самосовершенствования индивида на протяжении всей жизни в различных областях деятельности.

Не отрицая значимости всех составляющих качества образования, особое внимание следует обратить на деятельность преподавателя, поскольку качество преподавания является одной из важнейших составляющих качества образования. Именно от него зависит во многом успех организации образовательной деятельности обучающихся.

Преподаватели вуза в последнее время используют активные методы обучения: тренинги, учебные дискуссии, деловые и ролевые игры, проекты, моделирование практических ситуаций, учебные конференции, интерактивное консультирование и др. Использование активных методов обучения изменяет взаимоотношения и роль преподавателей и студентов в учебном

процессе. Студент становится активным участником учебного процесса. Новая роль и у преподавателя – стать консультантом, организатором самостоятельной учебной деятельности студента.

Оценка качества преподавания в высшей школе – сложная многогранная процедура. Критериями оценки качества труда преподавателя являются [1]:

- эффективность учебных курсов, разработанных преподавателем (ориентация на международные стандарты и сотрудничество;
- нацеленность учебных курсов на формируемые квалификации выпускников и учет их будущей профессиональной деятельности обеспечение самостоятельной работы студентов как основного вида учебной деятельности; адекватность и разнообразие способов и форм контроля учебной деятельности обучающихся и формируемых у них компетенций);
- научный подход к разработке учебных курсов (использование результатов научной деятельности преподавателя при разработке учебно-методических материалов и введение их в учебный процесс);
- достаточность педагогической квалификации для реализации учебных курсов;
- результаты учебных достижений обучающихся и уровень их удовлетворенности качеством преподавания;
- участие преподавателя в международной деятельности;
- выполняемые преподавателем административные функции или общественные обязанности;
- привлечение дополнительных средств (гранты, договора с бизнес-структурами);
- количество аудиторных часов и разнообразие преподаваемых дисциплин;
- способность преподавателя применять в учебном процессе междисциплинарные проблемные учебно-производственные задачи, моделирующие целостные компоненты профессиональной деятельности, а также объединяющие информацию об отдельных сторонах профессиональной деятельности, рассредоточенную в различных учебных курсах;
- внедрение новых образовательных технологий и лучших методических практик, направленных на моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе.

Изложения основного материала статьи. Активные формы и методы обучения и контроля не только способствуют активизации учебной деятельности, усилению роли самостоятельной работы, но и позволяют диагностировать способности и готовность студентов применять коммуникативные умения и навыки при решении разнообразных задач в условиях изменяющейся ситуации. Речь идет о контекстных технологиях и методах обучения, одной из которых является деловая игра (ролевая, имитационная, операционная) [3].

Специфика деловой игры заключается в том, что она моделирует предметное и социальное содержание будущей профессии в целом, обладает наибольшими возможностями для приближения учебного процесса к специализированной деятельности. По мнению А.Ю. Тимошенко, «профессионально ориентированная игровая деятельность субъектов обучения – это вид учебной деятельности, осуществляемый в профессионально заданных ситуациях и направленный на применение профессионально значимых знаний и приобретение профессиональных умений и навыков посредством игровой имитации будущей профессиональной деятельности» [6].

Деловая игра выступает как условная практика, где студенты под руководством преподавателя приобретают профессиональный и социальный опыт. 36% преподавателей Алтайского государственного педагогического университета организуют проведение деловых игр на учебных занятиях, причем 18% из них делают это постоянно (более 5 раз в году). 14% преподавателей университета для активизации учебной деятельности студентов при освоении дисциплин используют метод инсценировки. В основном это преподаватели кафедры общей и социальной педагогики.

Наиболее проработанным оказался метод анализа конкретных ситуаций, регулярное использование которого в своей педагогической практике отмечают 52% преподавателей Алтайского государственного педагогического университета, причем наиболее частое – преподаватели института психологии и педагогики (65%). Также преподавателями применяются: кейс-метод, контент-анализ, смысловые карты, спортивные игры и др.

Уже несколько лет в качестве учебного подразделения в Алтайском государственном педагогическом университете функционирует в рамках федерального проекта «Социальные лифты для каждого» национального проекта «Образование», предусматривающего предоставления возможностей профессионального и карьерного роста молодежи путем формирования системы профессиональных конкурсов, АлтГПУ ежегодно становится победителем грантового конкурса Росмолодежи для юридических лиц среди учреждений высшего образования [5].

Молодежные, студенческие проекты не рождаются стихийно. В университете работает Центр социального проектирования и молодежных инициатив, который реализует для желающих дополнительную образовательную программу по основам проектной деятельности, результатом освоения которой и становятся проекты, участвующие в конкурсах. 7 преподавателей (8%), что составляет 3% от общей численности преподавателей АлтГПУ, указали, что они организуют учебный процесс по основам проектной деятельности. Обучение через проектную деятельность организуют только 3 преподавателя института психологии и педагогики, что составляет 1% от общего состава преподавателей.

Одной из наиболее эффективных технологий, обеспечивающих продуктивное обучение при подготовке специалистов, является технология учебного проектирования, которая формирует социальный и профессиональный опыт обучающегося, обеспечивает развитие исследовательских способностей и необходимых для профессиональной деятельности умений анализировать проблемы, находить творческие пути их решения. Выполнение реальных проектов более всего приближает к будущей профессиональной деятельности. 34% преподавателей института психологии и педагогики находят для своих студентов темы реальных проектов, результаты которых рекомендуются для внедрения в организации. В институте психологии и педагогики непрерывная практическая подготовка студентов реализуется через посещение детских дошкольных учреждений, школ, центров дополнительного образования, использование реальных данных в учебном процессе и т.д. [4].

Применение технологий коллективной мыследеятельности требует такой организации учебного процесса, при которой обучаемые получают навыки и умения в процессе совместного преодоления противоречий, барьеров, тупиков, создаваемых новой формой постановки проблем, когда нужна адекватная реакция обучаемых. В условиях методов учебного сотрудничества (работа в малых группах) достигаются наилучшие результаты: в формировании личностных отношений (коммуникативные компетенции), в планировании совместной деятельности и ее выполнении, в анализе деятельности группы и личного вклада в нее. Доверие и уважение к логике партнера формируют культуру общения, гибкость мышления. Методику работы в малых группах применяют 40% преподавателей АлтГПУ, 22% из них используют этот метод постоянно (более 5 раз в учебном году). 39% преподавателей кафедр предпочитают использование метода «мозгового штурма», а 47% организуют «круглые столы». Преподавателями Алтайского государственного педагогического университета также используются методы: «дебаты», «экспресс-вопросы», работа в творческих микрогруппах и др.

В настоящее время в связи с изменениями в учебных планах и содержании учебного процесса на первое место выходит необходимость формирования компетенции как способности к определенным видам профессиональной деятельности. В образовательной практике актуальными становятся задачи формирования активной позиции студентов, привлечения их к

исследовательской работе как существенному компоненту образовательного процесса, интеграции знаний различных научных областей и дисциплин, а также развития личностных качеств обучающихся.

Одним из наиболее эффективных методов при реализации указанных задач является метод коллективных проектов. Перед студентами ставится практическая задача, для решения которой они объединяются в малые группы по 2-3 человека. Выбираются методы решения, осуществляется поиск информации, решается поставленная задача, анализируются полученные результаты, делаются выводы и оформляется коллективный отчет. Метод не сложен в применении, но только 19% преподавателей университета его реализуют: 33% преподавателей кафедр, 32% преподавателей института психологии и педагогики.

Небольшое число преподавателей (21%) используют технологию проблемного обучения. Несколько выше показатель по применению метода учебных сквозных задач: его используют 26% преподавателей АлтГПУ, причем это в основном преподаватели института психологии и педагогики.

Для стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов в Алтайском государственном педагогическом университете проводятся олимпиады (6%), соревнования (10%), конкурсы (11%), конференции (45%), а также созданы кружки, организуются викторины, творческие семинары, спортивные секции, фестивали и т.п. Но наибольший рейтинг по шкале частоты использования и наивысший пик популярности имеет учебная дискуссия. 65% преподавателей института психологии и педагогики и 42% преподавателей кафедр (58% всех преподавателей университета) назвали «учебную дискуссию» одним из своих методов обучения, 45% из них применяют данный метод постоянно.

Выводы. В рамках традиционной организации учебного процесса и технологий обучения такие задачи решаются сложно, необходимы инновационные корректировки образовательного процесса в вузе. Поскольку инновации вносят в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы, которые рождаются в ответ на изменения общественной жизни, то их следствием является формирование образования, адекватного запросам современности, в том числе обеспечение качества образования. Деятельность по модернизации учебного процесса становится в этой связи составной частью обеспечения качества высшего образования.

На основании полученных результатов самооценки использования и применения преподавателями Алтайского государственного педагогического университета современных образовательных технологий в процессе обучения студентов, активных методов обучения представляется возможность разработать стратегию совершенствования системы повышения квалификации преподавателей.

Литература:

1. Баянкин, О.В. Интегральная оценка эффективности обучения как фактор алгоритмического анализа составляющих учебного труда и интеллектуальной деятельности студентов / О.В. Баянкин, Т.А. Киспаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-3. – С. 208-212
2. Заяц, Ю.С. Ресурсы межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов / Ю.С. Заяц // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2(59). – С. 31-37
3. Мирошниченко, Е.И. Методико-математическая подготовка будущих учителей начальных классов к формированию математической функциональной грамотности у младших школьников / Е.И. Мирошниченко // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2024. – Т. 15. – № 1. – С. 201-208
4. Пичугина, А.Е. Использование электронных образовательных ресурсов в современных учебных методических комплексах по математике для начальной школы / А.Е. Пичугина // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы международной научной конференции / под науч. ред. М.П. Тыриной, Л.Г. Куликовой. – 2017. – С. 133-136
5. Свиридова, Г.Ф. Проблемы организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза и пути их решения / Г.Ф. Свиридова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2(39). – С. 21-25
6. Тимошенко, А.Ю. Использование инновационных технологий в процессе изучения дисциплин математической направленности студентами педагогического вуза / А.Ю. Тимошенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 213-216
7. Тимошенко, А.Ю. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода к многоуровневой системе высшего профессионального образования / [А.Ю. Тимошенко]; под ред. Г.Ф. Свиридовой // Организация самостоятельной работы обучающихся в условиях реализации новых стандартов начального, среднего и высшего образования: материалы II Всероссийской научной конференции. – Барнаул, 2013. – С. 73-77
8. Шаханова, К.Е. Возможности использования графических редакторов для формирования информационной культуры школьников / К.Е. Шаханова // Психология и педагогика XXI века: Актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. – Орехово-Зуево, 2023. – С. 528-531

УДК 355.237: 338.48

доктор педагогических наук, профессор Магомедов Руслан Расулович
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант кафедры физического воспитания и адаптивной
физической культуры Попова Марианна Руслановна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ВНУТРИФИРМЕННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ В СФЕРЕ АДАПТИВНОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА

Аннотация. Анализируются особенности структуры управления внутрифирменным обучением средствами адаптивного оздоровительного туризма. Рассматриваются особенности организации внутрифирменного обучения средствами адаптивного оздоровительного туризма. Описывается опыт разработки и обоснования структуры управления внутрифирменным обучением средствами адаптивного оздоровительного туризма. Обосновывается внутрифирменное повышение квалификации в сфере адаптивного оздоровительного туризма, которое будет эффективным, если определить особенности и средства адаптивного оздоровительного туризма и экспериментально их доказать.

Ключевые слова: адаптивный оздоровительный туризм, студенты специальной медицинской группы, учителя физической культуры, внутрифирменное повышение квалификации, кафедра физического воспитания и адаптивной физической культуры.

Annotation. The article analyzes the features of the management structure of in-house training by means of adaptive health tourism. The article considers the features of the organization of in-house training by means of adaptive health tourism. The experience of developing and substantiating the management structure of in-house training by means of adaptive health tourism is described. The article substantiates in-house advanced training in the field of adaptive health tourism, which will be effective if the features and means of adaptive health tourism are determined and experimentally proven.

Key words: adaptive health tourism, students of a special medical group, physical education teachers, in-house advanced training, department of physical education and adaptive physical culture.

Введение. Адаптивный оздоровительный туризм в жизни общества имеет многогранное значение. Это вид отдыха, спорта, это прибыльная отрасль экономики Российской Федерации. В сфере образования туризм в органичном соединении с культурой физической, спортом является видом образовательной деятельности, посредством которой решаются многие задачи обучения и воспитания студентов и способностью преподавателей использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной жизнедеятельности [3].

В процессе туристской деятельности на занятиях элективной физической культуры и спорта у студентов формируются такие жизненно важные качества, как патриотизм, ответственность, упорство, мужество, взаимовыручка. В связи с усовершенствованием современной системы российского образования вопрос о создании и построении процесса физического воспитания студентов средствами адаптивного оздоровительного туризма становится особенно актуальным [1].

Педагогическую целесообразность туризма впервые теоретически обосновал основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский (1824-1871) [5].

Современная туристская педагогика определяет основные функции деятельности: обучение, воспитание, оздоровление, профессиональная ориентация, социальная адаптация. Туристская деятельность направлена на совершенствование интеллектуального, духовного и физического развития, способствует изучению истории, культуры, природы родного края и России, приобретению навыков самостоятельной деятельности. [2; 3].

Многие успехи российской высшей школы, её устойчивость и адаптивность можно вывести из кафедральной системы преподавания дисциплин по видам спорта [2].

Актуальность настоящего исследования состоит в том, позволяет выявить противоречие между:

– низкой академической мобильностью, распространенностью инбридинга и слабым уровнем развития национального академического рынка высшей школы.

Данное противоречие определило проблему исследования: какова структура построения управления внутрифирменным обучением преподавателей средствам адаптивного оздоровительного туризма? Указанная проблема определила выбор тематического поля исследования: «Внутрифирменное повышение квалификации в сфере адаптивного оздоровительного туризма».

Изложение основного материала статьи. Поставленные в работе задачи решались с помощью следующих методов исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, методы математической статистики.

В Ставропольском государственном педагогическом институте и в Ставропольском краевом институте развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования распространена практика, когда преподаватели в рамках одной кафедры посещают занятия друг друга. Такая практика проходит по утверждённому заведующим кафедрой графику, с последующим публичным обсуждением результатов на заседании кафедры.

Структура управления внутрифирменным обучением преподавателей кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры ГБОУ ВО СГПИ в значительной мере определяется характером взаимоотношений и институциональными условиями, в которых функционируют вуз.



Рисунок 1. Структура управления внутрифирменным повышением квалификации

В связи с этими проблемами внутрифирменное обучение преподавателей кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры СГПИ, направлено на совершенствование кадрового и научного потенциала. Также в рамках внутрифирменного обучения нами разрабатываются и реализовываются индивидуальные траектории профессионального развития для преподавателей кафедры физической культуры Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования. В рамках Ставропольской краевой программы «Дети Ставрополя» были организованы курсы повышения квалификации для учителей физической культуры в июне, 2023 и июне 2024 годов. Всего было запланировано 18 часов на программу «Адаптивного оздоровительного туризма», из них 12 часов дистанционно (теоретические) и 6 часов практические занятия в окрестностях города Ставрополя «Мамайский лес», район туристского полигона «Корыта». Внутрифирменное повышение квалификации осуществляли профессора кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Кафедра выполняет четыре важные функции:

Во-первых, каждая кафедра отвечает за свою часть учебного плана. Для координации, планирования и контроля образовательного процесса кафедры используют индивидуальные планы преподавателей, в которых фиксируется объем и структура преподавательских обязательств, повышение квалификации на учебный год. Совокупность нагрузок, зафиксированных в индивидуальных планах сотрудников – это общая нагрузка кафедры, выполнение которой организует заведующий кафедрой.

Во-вторых, кафедра отвечает за квалификационный уровень преподавателей. Количество преподавательских позиций на каждой кафедре определяется объемом педагогической нагрузки учебного плана вуза.

В-третьих, кафедра выступает в качестве экспертного органа в учебной и методической работе по своему направлению. Во многих вузах Российской Федерации распространена практика взаимного посещения преподавателями в рамках внутрифирменного повышения квалификации одной кафедры занятий друг друга. Такая же практика имеет место и в зарубежных академических системах.

Наконец, в-четвертых, кафедра играет важную роль в подготовке кадров, в частности, кафедра физического воспитания и адаптивной физической культуры Ставропольского государственного педагогического института ежегодно проводит внутрифирменное повышение квалификации в сфере адаптивного оздоровительного туризма, закрепляя руководителями курсов тех преподавателей кафедры у которых имеются профессиональные компетенции в области самостоятельного туризма и спортивного туризма. Такие преподаватели обычно ведут лекционные, семинарские занятия и практические занятия. Таким образом, происходит передача институционального опыта – внутрифирменное повышение квалификации в сфере адаптивного оздоровительного туризма.

Результаты исследования и их обсуждение. Учителя физической культуры, возраст которых был 50-65 лет экспериментальной группы (ЭГ) и студенты ГБОУ ВО СГПИ специальной медицинской группы (СМГ) контрольной группы (КГ) были одинаковы: по показателям физической подготовленности.

Полученные данные позволяют констатировать, что изменение уровня физической подготовленности студентов СМГ под влиянием академических занятий по физическому воспитанию, в целом, приводят к положительной динамике. Однако, эти положительные изменения уровня физического воспитания у студентов СМГ не одинаковы и имеют тенденцию к стабилизации или даже к уменьшению [3].

Исследование технической туристской подготовленности учителей физической культуры экспериментальной и студентов СМГ контрольной групп проводилось с применением специально отобранных шести туристских тестов. Результаты испытаний проводились в 2023-2024 годах, и определялись в баллах (б). На первом этапе исследования экспериментальная и контрольная группы практически не отличались по технической подготовленности (таблица 1), достоверных различий нет ($P > 0,05$).

**Результаты исследования технической подготовленности учителей физической культуры
и студентов СМГ в области адаптивного оздоровительного туризма**

№	Тесты	Группа	Этапы исследования	
			I (2023 г.)	II (2024 г.)
			M ± m	M ± m
1.	Укладка рюкзака (б)	ЭГ	4,16 ± 0,72	4,9 ± 0,10
		КГ	4,0 ± 0,4	4,4 ± 0,40
		P > 0,05 < 0,01		
2.	Установка палатки (б)	ЭГ	4,4 ± 0,40	4,8 ± 0,2
		КГ	4,2 ± 0,4	4,6 ± 0,3
		P > 0,05 > 0,05		
3.	Передвижение по каменистой осыпи (б)	ЭГ	3,9 ± 0,54	4,41 ± 0,5
		КГ	3,5 ± 0,39	4,16 ± 0,72
		P > 0,05 < 0,01		
4.	Передвижение вверх по склону (б)	ЭГ	3,9 ± 0,54	4,4 ± 0,40
		КГ	3,3 ± 0,38	4,05 ± 0,66
		P > 0,05 < 0,01		
5.	Передвижение вниз по склону (б)	ЭГ	3,5 ± 0,7	4,16 ± 0,73
		КГ	3,5 ± 0,18	4,1 ± 0,27
		P > 0,05 > 0,05		
6.	Вязка узлов (б)	ЭГ	3,8 ± 0,4	4,1 ± 0,3
		КГ	3,4 ± 0,6	3,95 ± 0,71
		P > 0,05 > 0,05		

По результатам тестирования «укладка рюкзака» учителя физической культуры экспериментальной группы имели средний показатель 4,16 балла, а студенты СМГ контрольной группы – 4,0 балла (P > 0,05). На втором этапе исследования учителя физической культуры экспериментальной группы прибавили в результате значительно больше, чем в контрольной группе. Показатели достоверно различимы (P < 0,01).

В тестировании «установка палатки» исходный уровень также не отличался у обеих групп (P > 0,05). В результате исследования на втором этапе у учителей физической культуры экспериментальной группы показатель в тесте несколько больше (4,7 балла), чем у студентов СМГ контрольной группы (4,5 балла), но они не достигли достоверного различия (P > 0,05).

По результатам тестирования «передвижение по каменистой осыпи» учителя физической культуры экспериментальной группы на втором этапе показали результат (4,41 балла), а контрольной группы (4,16 балла), где также наблюдалась достоверность различий (P < 0,01).

На первом этапе исследования в «передвижении вверх по склону» достоверных различий в показателях не обнаружено. Хотя у учителей физической культуры экспериментальной группы результаты выше (соответственно 3,9 и 3,3 балла) но при этом не имеют существенной разницы (P > 0,05). На втором этапе исследования также подтверждается характер результатов (4,4 и 4,05 балла) и наблюдается достоверность различий показателей испытаний (P < 0,01).

В тестировании «передвижение вниз по склону» исходные показатели учителей физической культуры экспериментальной и контрольной группы студентов СМГ были одинаковы (3,5 балла), достоверных различий между ними не отмечено (P > 0,05). Далее при исследовании на втором этапе у испытуемых учителей физической культуры экспериментальной группы показатели тестирования несколько больше, чем у студентов СМГ контрольной группы, но они не отличались достоверным различием (P > 0,05).

В тестировании «вязка узлов» на первом этапе достоверных различий между показателями экспериментальной и контрольной групп нет, (P > 0,05). Но уже к середине эксперимента учителя физической культуры экспериментальной группы выполняли этот тест более точно (4 балла), чем студенты СМГ контрольной группы (3,5 балла), появилась достоверность различий (P < 0,01). На втором этапе между показателями тестирования экспериментальной и контрольной группами (4,1 и 3,95 балла) достоверности различий нет (P > 0,05), так как учителя физической культуры экспериментальной группы показали в тесте несколько лучшие результаты (4,1 балла), но они не достигли достоверного различия (P > 0,05).

Полученные результаты исследований технической подготовленности в адаптивном оздоровительном туризме показали, что изменение показателей тестирования учителя физической культуры экспериментальной группы достоверно лучше, не по всем тестам эксперимента по сравнению с результатами испытуемых контрольной группы. В результатах испытаний по тестам, которые относительно просты по своему исполнению не наблюдалось существенного различия между показателями экспериментальной и контрольной групп. Важность приведенных результатов исследований определяются тем, что учителями физической культуры и студентами СМГ необходимо постепенно выполнять сложные технические приемы в течение всего курса адаптивного оздоровительного туризма.

Выводы. Материалы исследования доказывают правомерность основных положений, выдвинутых при передаче институционального опыта и внутрифирменном повышении квалификации в сфере адаптивного оздоровительного туризма.

1. Для физического воспитания студентов специальной медицинской группы важны средства адаптивного оздоровительного туризма, содержащие стимулы, способствующие развитию антропологического знания о человеке, условия для поддержки чувства уверенности в себе, возможности развивать самостоятельно физические качества каждому студенту, в том числе средства дистанционного обучения, которые должны быть доступны для студентов и преподавателей.

2. Перспективными направлениями дальнейшего углубления и расширения объема нового научного знания по тематике настоящего исследования являются:

- экстраполяция сформулированных теоретических и практических положений построения процесса физического воспитания студентов специальной медицинской группы средствами адаптивного оздоровительного туризма и на другие виды учебно-воспитательной работы студентов-инвалидов, студентов с ограниченными возможностями здоровья;
- дальнейшее качественное совершенствование существующих, а также разработка новых методологических основ,

процессуально-составляющих и мониторинговых процессов в системе физического воспитания студентов СМГ при формировании физической культуры личности и принятии идеологии здорового образа жизни средствами внутрифирменного повышения квалификации в области адаптивного оздоровительного туризма.

Литература:

1. Глузман, А.В. Формирование социального здоровья студентов с инвалидностью в процессе физического воспитания / А.В. Глузман, Р.Р. Магомедов, Н.Б. Ромаева, А.А. Глузман // Материалы XII Международного Конгресса «Спорт, человек, здоровье», посвященного 300-летию юбилею Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, 16-18 апреля 2025 г. – С. 255-257
2. Естественные-научные основы оптимизации физических нагрузок в оздоровительной физической культуре / В.И. Бондин, А.Е. Пономарев, В.И. Мареев, Р.Р. Магомедов // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 10(163). – С. 171-175
3. Магомедов, Р.Р. Туризм и спортивное ориентирование с методикой преподавания: учебное пособие для студентов высшего образования по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности» и обучающихся СПО по специальностям 49.02.01 «Физическая культура» и 49.02.02 «Адаптивная физическая культура» / Р.Р. Магомедов, К.Г. Зеленский. – Ставрополь: ИП Тимченко, 2023. – 325 с. – ISBN 978-5-907642-55-3
4. Маслов, А.Г. Туризм и ориентирование в школе: программа туристско-краеведческой направленности / А.Г. Маслов. – Москва: ФГБОУ ДО ФЦДО, 2021. – 3 с.
5. Ушинский, К.Д. Родное слово: для детей младшего возраста / сост. К.Д. Ушинский. – Санкт-Петербург: тип. Рогальского и К, 1864. – 106 с. – URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_003576539?page=9&rotate=0&theme=white (дата обращения: 16.02.2025)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Магомедова Анда Насрутдиновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Освещаются наиболее характерные для системы высшего педагогического образования на текущем этапе её развития тенденции формирования биоэтической культуры у студентов. Для этого исследуются особенности функционирования человеческого общества на текущем этапе. Их анализ позволяет автору заключить: экологический кризис представляет собой один из наиболее серьёзных вызовов на пути дальнейшего поступательного развития практически всех сфер жизни и деятельности современного человека. Соответственно, и вопросы подготовки будущих учителей российских школ к борьбе с его пагубными последствиями в настоящее время приобретают особую актуальность. Далее говорится о необходимости развития у них основных составляющих биоэтической культуры. Дается определение данного феномена. Демонстрируются черты процесса его успешного формирования. Предлагаются методологические подходы, позволяющие добиться наличия соответствующих характеристик у педагогической деятельности, реализуемой в профильном вузе.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка педагогических кадров в условиях вуза, биоэтическая культура, студент, преподаватель.

Annotation. The article highlights the trends in the bioethical culture formation among students that are most characteristic of the higher pedagogical education system at its current development stage. For this purpose, the peculiarities of the human society functioning at the current stage are being investigated. Their analysis allows the author to conclude that the environmental crisis is one of the most serious challenges to the almost all modern human life and activity spheres further progressive development. Accordingly, the issues of training future Russian schools teachers to combat its harmful effects are currently becoming particularly relevant. Further, it is said about the need to develop the main components of their bioethical culture. The definition of this phenomenon is given. The features of its successful formation process are demonstrated. Methodological approaches are proposed that make it possible to achieve the appropriate characteristics of pedagogical activities carried out in a specialized university.

Key words: higher education, teacher training in a university setting, bioethical culture, student, teacher.

Введение. На современном этапе развития человеческого общества одними из главных вызовов, по мнению П.Ю. и А.Н. Малковых [4], являются экологический кризис и его последствия. Действия данных негативных факторов, указывают П.Д. Абдурахманова с соавторами [5], наблюдаются почти во всех отраслях деятельности современного человека.

Судя по результатам научных изысканий Г.В. Сороковых и О.А. Чаловой [7], минимизировать их влияние невозможно без интенсификации процессов гуманизации и экологизации образовательной системы. Это, в свою очередь, означает необходимость оптимизации хода и результатов формирования биоэтической культуры будущих специалистов, бакалавров и магистров. Сказанное представляется особенно актуальным, если речь идёт о подготовке педагогических кадров, – тех, кому в скором времени предстоит взять на себя ответственность за развитие профессиональных и личностных качеств у представителей будущих поколений.

К сожалению, исследование С.В. Малетина и Д.А. Вебера [3] позволяет нам констатировать явно недостаточные показатели обученности выпускников педагогических вузов биоэтике, характерные для текущего периода (Таблица 1).

Таблица 1

Характеристики сформированности биоэтических представлений выпускников направления «Педагогическое образование»

Показатель	Степень выраженности
Рост объёма экологических знаний в период между 2018 и 2025 гг.	6%
Доля выпускников, продемонстрировавших достаточный уровень развития системы умений и навыков, связанных с эффективным использованием таких знаний при осуществлении профессиональной деятельности.	68%
Из них выпускников, продемонстрировавших хороший и отличный уровень выраженности соответствующих компетенций.	40%

Таким образом, мы согласны с В.В. Суворовым и его соавторами [6] в том, что вопросы, связанные с обеспечением эффективности процесса формирования биоэтической культуры у студентов педагогических вузов до сих пор сохраняют свою актуальность. Попытка их частичного решения будет предпринята ниже.

Изложение основного материала статьи. Мы склонны разделить точку зрения А.В. Кюрегиной [2], понимающей биоэтическую культуру как дискурс, в результате которого в период освоения программ профильного вуза (факультета, отделения) у будущих учителей вырабатывается взгляд на живое в целом, жизнь и здоровье человека в частности, как приоритетные ценности. Уже из этого определения видно, что данное образование является достаточно сложным в структурном отношении. И.З. Виситаева [1] и П.Д. Абдурахманова с соавторами [5] характеризуют его как состоящее из трёх компонентов (Таблица 2).

Таблица 2

Структура биоэтической культуры будущего педагога

Компонент	Описание
Биоэтические установки	Обуславливают осознанное стремление выпускника педагогического вуза к позитивному образу действий в окружающей среде.
Биоэтические умения	Позволяют принимать этически оправданные природосообразные решения, расставлять приоритеты, исходя из биоэтической значимости предметов и явлений профессиональной деятельности, а равно и соотношения жизненно и потребностей субъектов жизни. Соответственно, приемлемый уровень развития относимых к данной категории компетенций составляет основу для выработки биоэтических установок.
Биоэтические знания	Представляют собой результат изучения различных аспектов окружающей действительности, преимущественно тех, что связаны со взаимодействием между человеческим и природой.

Успешный процесс формирования компонентов биоэтической культуры в современном педагогическом вузе должен, считают исследователи (И.З. Виситаева [1], А.В. Кюрегина [2], П.Ю. Малков, А.Н. Малкова [4]), характеризоваться следующими чертами:

- рациональная организация;
- использование разработанной концепции, отражающей нормы, ценности биоэтики и её идеалы;
- направленность на установление благоприятного эмоционально-психологического климата, способствующего максимальной эффективности взаимодействия между субъектами образовательных отношений;
- широкое использование позитивного опыта реализации соответствующей деятельности другими вузами;
- социальная ориентированность.

Мы видим, сколь полиаспектным должен быть процесс формирования биоэтической культуры современного учителя. Это означает, что в деле придания ему соответствующих характеристик должны активно участвовать представители всех структурных подразделений организации, реализующей образовательную деятельность по направлению «Педагогическое образование». Целесообразной при этом исследователям и практикам (А.В. Кюрегина [2], С.В. Малетин, Д.А. Вебер [3], П.Ю. Малков, А.Н. Малкова [4]) представляется широкая реализация положений биоцентрического, аксиологического, культурологического, компетентностного и системного подходов (Таблица 3).

Таблица 3

Основные методологические подходы к развитию биоэтической культуры у студентов, осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование»

Подход	Особенности реализации в процессе формирования составляющих биоэтической культуры будущего учителя	Черты деятельности, направленной на развитие биоэтических установок, умений и знаний, получающие практическое воплощение в русле данного подхода
Биоцентрический	Его интеграция в образовательный процесс благоприятствует повышению эффективности решения задач, направленных на всестороннюю гуманизацию обучающихся и формирование у них системы личностных качеств. Это, в свою очередь, предполагает пересмотр содержательной стороны высшего педагогического образования и	Рациональная организация
		Использование разработанной концепции, отражающей нормы, ценности биоэтики и её идеалы

	применяемых в нём технологий. Особую актуальность приобретает, например, рассмотрение различных социокультурных явлений и процессов через призму ценностного отношения к окружающей среде. Данная проблема может быть решена путём внедрения в учебно-воспитательную деятельность практики, при которой в ходе рассмотрения вопросов, связанных с ценностным отношением к живым существам, широко применяются элементы междисциплинарного анализа.	Направленность на установление благоприятного эмоционально-психологического климата, способствующего максимальной эффективности взаимодействия между субъектами образовательных отношений
		Социальная ориентированность
Аксиологический	Способствует фокусировке первостепенного внимания участников педагогического процесса на становлении у будущих учителей системы духовных ценностей. Они, в свою очередь, представляют собой основу для развития всех компонентов биоэтической культуры. Таким образом, система ценностей выступает в качестве своего рода ориентира поведения, формирования системы жизненных и профессиональных установок студента-педагога. Сказанное означает, что корректная реализация преимуществ аксиологического подхода будет способствовать приобщению учащихся к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о профессиональных, национальных и общечеловеческих ценностях, их природе, механизмах развития и способах функционирования, роли и месте биоэтических установок, знаний и умений в данной системе.	Использование разработанной концепции, отражающей нормы, ценности биоэтики и её идеалы
		Направленность на установление благоприятного эмоционально-психологического климата, способствующего максимальной эффективности взаимодействия между субъектами образовательных отношений
		Социальная ориентированность
Культурологический	Подразумевает развитие биоэтической культуры студентов в соответствии с культурными установками современного российского общества. Обращение к ним позволит интенсифицировать процесс становления индивидуальности будущих учителей, помочь им саморазвиваться и постигать собственное место в окружающем мире. Отсюда следует, что обращение к положениям данного методологического подхода позволит формировать биоэтическую культуру студентов как целостную систему, взаимосвязанные компоненты которой оказывают постоянное воздействие на профессиональные и личностные качества как самого выпускника педагогического вуза, так и его учеников. Далее, реализация культурологического подхода позволит сформировать у студентов глубокое понимание понимания следующего факта: биоэтическая культура является одним из механизмов, при помощи которых сохраняются для грядущих поколений блага природы и социума. Таким образом, сформированные у будущих учителей компетенции, относимые к данной области, будут приведены в соответствие с реальными условиями осуществления молодыми педагогами профессиональной деятельности в ближайшем будущем.	Рациональная организация
		Широкое использование позитивного опыта реализации соответствующей деятельности другими вузами
Компетентностный	Позволяет придать упорядоченный характер процессу формирования рассматриваемой черты компетентностного портрета будущего педагога. При этом станет возможной широкая реализация возможностей, присущих связям, которые существуют между педагогикой и другими отраслями знания. Главная роль в процессе развития биоэтической культуры должна при этом принадлежать гуманитарным дисциплинам. Соответственно, в русле рассматриваемого подхода субъекты образовательного процесса должны уделять особое внимание установлению продуктивного взаимодействия между естественно-научными, профессиональными и гуманитарными дисциплинами. Это позволяет обеспечить лучшее усвоение студентами	Рациональная организация
		Использование разработанной концепции, отражающей нормы, ценности биоэтики и её идеалы
		Направленность на установление благоприятного эмоционально-психологического климата, способствующего максимальной эффективности взаимодействия между субъектами образовательных отношений

	межнаучных знаний об изучаемых объектах, процессах, явлениях. Таким образом может быть интенсифицирован процесс формирования общенаучных понятий и обобщённых учебно-познавательных действий, в т.ч. имеющих отношение к области биоэтики. Необходимым при этом представляется соблюдение следующих организационно-педагогических условий: обязательный учёт индивидуальных познавательных потребностей, интересов и склонностей студентов-педагогов; установление преемственности в системе «школа – вуз»; широкая реализация преимуществ развивающих образовательных ресурсов, генерируемых на базе междисциплинарных связей; внедрение в учебно-воспитательный процесс интегративной технологии; создание развивающей образовательной системы на её основе.	Социальная ориентированность
Системный	Расширяет возможности для эффективного формирования у будущих педагогических работников понимания структурной сложности рассматриваемого феномена. Это, в свою очередь, позволит воплощать в ходе соответствующего процесса высокие ценности личности в сочетании с профессиональными компетенциями и способами реализации обязанностей в условиях современного общества.	Рациональная организация
		Использование разработанной концепции, отражающей нормы, ценности биоэтики и её идеалы
		Широкое использование позитивного опыта реализации соответствующей деятельности другими вузами

П.Д. Абдурахманова с соавторами на страницах своей книги «Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий» [5] указывают на то, что в ходе применения охарактеризованных в Таблице 3 методологических подходов следует принимать в расчёт проблемы, связанные с решением одной из насущных задач современных педагогических вузов. Заключается она в формировании у будущих учителей культуры межнационального общения.

Действительно, факт сосуществования студентов, придерживающихся разных мировоззренческих позиций, в границах одной аудитории требует проведения грани между правом национальных и религиозных культур на соблюдение собственных традиций с одной стороны, нормами светской этики – с другой. На страницах работ российских педагогов (В.В. Суворов Л.И. Цибирова, Е.Е. Мирошниченко, Е.В. Грабиненко [6], Г.В. Сороковых, О.А. Чалова [7]) демонстрируется, что определённая эффективность в этом плане присуща деятельности, направленной на привитие учащимся универсальных ценностей и представлений о национальных традициях как к способам их выражения.

Выводы. Биоэтическая культура, таким образом, представляет собой дискурс, в результате которого в период освоения программ профильного вуза у будущих учителей вырабатывается взгляд на живое в целом, жизнь и здоровье человека в частности, как приоритетные ценности. В структурном отношении она является достаточно сложной.

Рассматриваемое качество современного педагога интегрирует биоэтические установки, биоэтические умения и биоэтические знания.

Процесс их формирования с необходимостью должен характеризоваться следующими чертами: рациональная организация; использование разработанной концепции, отражающей нормы, ценности биоэтики и её идеалы; направленность на установление благоприятного эмоционально-психологического климата, способствующего максимальной эффективности взаимодействия между субъектами образовательных отношений; широкое использование позитивного опыта реализации соответствующей деятельности другими вузами; социальная ориентированность. Достичь соответствующих промежуточных результатов позволит обращение к положениям биоцентрического, аксиологического, культурологического, компетентностного и системного подходов.

Литература:

1. Виситаева, И.З. Опыт организации экологического волонтерства в российских вузах / И.З. Виситаева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 271-272
2. Кюрегина, А.В. Массовая просветительская работа, направленная на подготовку социума к формированию биоэтических ценностей у детей и молодежи / А.В. Кюрегина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2022. – Т. 11. – № 4(41). – С. 19-23
3. Малетин, С.В. Формирование у обучающихся навыков безопасного поведения на основе кейс-технологий / С.В. Малетин, Д.А. Вебер // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 240-243
4. Малков, П.Ю. Некоторые особенности организации и проведения онлайн-курсов биологической и экологической направленности для студентов вузов и обучающихся внешкольного дополнительного образования / П.Ю. Малков, А.Н. Малкова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 31-33
5. Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий / П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [и др.]. – Москва: РосНОУ, 2022. – 174 с.
6. Положение и преподавание дисциплин медицинского профиля в свете реформируемой системы подготовки будущих педагогов / В.В. Суворов, Л.И. Цибирова, Е.Е. Мирошниченко, Е.В. Грабиненко // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы Девятой Международной научно-практической конференции. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2012. – С. 314-315
7. Сороковых, Г.В. Экологическая лингвообразовательная среда как необходимый компонент имиджа современного педагога / Г.В. Сороковых, О.А. Чалова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 46-49

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей формирования научного мировоззрения. Рассматриваются проблемы государственной политики в области образования. Определено значение научного мировоззрения среди студенческой молодежи. Оценена роль мировоззрения на развитие личности молодого человека. Выявлено, что мировоззрение задаёт вектор личностного роста, формирует модели поведения, отношение к труду, знаниям, культуре, обществу и собственному бытию. Исследована литература, позволяющая прийти к выводу, что мировоззрение базируется на двух центральных элементах: человеке и мире. Проанализированы изменения научного мировоззрения в исторической ретроспективе. Подчеркивается переход от авторитарного подхода, характерного для советской эпохи, к признанию индивидуальной свободы и самостоятельности в выборе мировоззренческих ориентиров в настоящее время. Выделяются ключевые факторы эффективности педагогического воздействия на развитие мировоззрения студентов, среди которых особое внимание уделено формированию навыков критического мышления, экологической сознательности и социальной ответственности. Статья актуализирует важность разработки новых образовательных стратегий, учитывающих изменения информационного поля и потребности цифровой эпохи.

Ключевые слова: научное мировоззрение, студенческая молодежь, государственная политика в области образования, учебный процесс, вектор личностного роста студенческой молодежи, информационное поле, цифровая эпоха.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of the formation of a scientific worldview. The problems of state policy in the field of education are considered. The importance of a scientific worldview among students is determined. The role of a worldview in the development of a young person's personality is evaluated. It is revealed that a worldview sets the vector of personal growth, forms models of behavior, attitudes towards work, knowledge, culture, society, and one's own existence. The literature is studied, which allows us to conclude that a worldview is based on two central elements: the individual and the world. The article analyzes changes in the scientific worldview in historical perspective. It emphasizes the transition from the authoritarian approach characteristic of the Soviet era to the recognition of individual freedom and independence in choosing worldview guidelines in the present time. The article highlights key factors in the effectiveness of pedagogical influence on the development of students' worldviews, including.

Key words: scientific worldview, student youth, state education policy, educational process, vector of personal growth for student youth, information field, and digital era.

Введение. Современные изменения в исторической, научной и образовательной сферах России требуют переосмысления подходов к формированию научного мировоззрения обучающихся. «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» ставит эту задачу в приоритет, подчеркивая необходимость развития целостного миропонимания у детей и молодежи. Современная педагогика рассматривает формирование научного мировоззрения как создание условий для осмысления личностью своего места в мире. Более полное и адекватное понимание мира способствует более четкому самоопределению личности и эффективному взаимодействию с окружающим.

Мировоззрение – это высокоорганизованное внутреннее осмысление человеком жизни и своего места в мире, являющееся вершиной самопознания. Но одновременно оно не существует изолированно, а тесно сопряжено с убеждениями, ценностями и идеалами, преобладающими в обществе и соответствующей эпохи, являясь продуктом определенного культурно-исторического контекста. Наука оказывает существенное влияние на характер мировоззрения, проявляясь в таких формах, как гелиоцентрическая картина мира или эволюционистская точка зрения. Также важно учитывать различия эмпирического и теоретического подходов к познанию.

Цель статьи заключается в исследовании процесса формирования научного мировоззрения личности, сопоставлении советских и современных подходов к этому процессу, а также выявлении ключевых факторов, влияющих на эффективность формирования мировоззрения студентов вузов.

Проблематика природы научного мировоззрения личности относится к междисциплинарным направлениям исследовательской деятельности, затрагивающим философские, психологические, педагогические и социокультурные аспекты. Для углубленного понимания данного феномена целесообразно поэтапно рассмотреть ключевые понятия: личность, мировоззрение, мировоззрение личности, а затем проанализировать особенности научного мировоззрения как уникальной формы духовного позиционирования личности в пространстве бытия.

В современной научной литературе личность традиционно понимается как совокупность социально значимых характеристик, приобретаемых индивидом в процессах социализации, профессиональной деятельности и коммуникации.

Изложение основного материала статьи. На протяжении длительного времени государственная политика в образовании была направлена на внедрение научного мировоззрения среди молодежи, однако долгое время этот процесс находился под сильным влиянием марксистско-ленинских догм.

Учебный процесс осуществлялся по следующим основным принципам:

1. Пропаганда материалистической философии: Миропредставление строилось на утверждении превосходства материализма над идеализмом, диалектики над метафизикой, атеизма над религиозной верой. Основная задача заключалась в демонстрации преимуществ материалистического подхода.
2. Использование достижений науки для подкрепления положений диалектического материализма: Наука трактовалась таким образом, чтобы подтвердить основные постулаты диалектического материализма.
3. Приверженность историческому материализму: Рассмотрение научных вопросов происходило в тесной увязке с производственными условиями и экономическим устройством общества, исходя из марксистских предпосылок.

В наше время подходы к формированию научного мировоззрения претерпели серьезные изменения. Отсутствие четкого консенсуса в определениях понятий «мировоззрение» и «научное мировоззрение» привело к возникновению множества вариантов исследования.

Школьное образование призвано развивать именно научное мировоззрение учащихся. Важно не просто передать детям конкретные знания, но воспитать систему убеждений, взглядов и идеалов, построенных на научном восприятии природных и общественных процессов. Это способствует формированию активной гражданской позиции и ответственности за

собственные решения и поступки. В образовательной сфере крайне важно фокусироваться на выработке мировоззренческих обобщений у студентов, содействуя созданию устойчивого и всестороннего научного мировоззрения. Это позволит учащимся не просто запоминать отдельные факты, но овладеть основополагающими принципами и законами, применяя их в реальной жизни.

Исследуя литературу, можно прийти к выводу, что мировоззрение базируется на двух центральных элементах: человеке и мире. Оно представляет собой систему знаний, обладающую строгой внутренней структурой и постоянными компонентами, такими как взгляды, убеждения, принципы, идеалы и ценностные ориентиры. Данное определение гораздо шире и нейтральнее прежнего идеологически окрашенного подхода.

Чтобы войти в сознание человека, научное мировоззрение проходит этап интериоризации – глубинного присвоения научных знаний и ценностей, превращаясь в индивидуальный способ мышления и восприятия действительности. Личность, владеющая научным мировоззрением, проявляет стремление к критическому анализу, готова подвергнуть сомнению любые утверждения, открыто воспринимает новые данные и признает важность научной аргументации и доказательств. Современная наука внесла существенные коррективы в понимание процесса формирования мировоззрения личности. Акценты сместились в сторону признания индивидуально-личностных, культурно-исторических и экзистенциальных факторов, определяющих мировоззрение. Сейчас учёные понимают мировоззрение как сложную и многоуровневую систему, состоящую из знаний, ценностей, установок и смысла, которые задают ориентиры и пути движения личности в окружающем мире.

Развитие научного мировоззрения невозможно без целенаправленной работы образовательных учреждений и поддержки общества в целом. Необходимо уделять внимание просветительству, повышению уровня научной грамотности, формированию навыков критического мышления и популяризации науки.

Процесс личностного роста непосредственно связан с глубиной и зрелостью научного мировоззрения. Для правильного понимания сути мировоззрения полезно разобрать само слово. Термин состоит из двух корней: «мир» и «воззрение», где «воззрение» подразумевает осознанное восприятие человеком окружающей действительности. Следовательно, мировоззрение – это своеобразный угол зрения на реальность, своего рода система координат, помогающая человеку ориентироваться в мире и определять своё место в нём.

Современное общество испытывает серьёзные вызовы, начиная от потока дезинформации и заканчивая распространением псевдонаучных теорий. В подобной ситуации научное мировоззрение обретает ключевое значение, выступая опорой культурной, интеллектуальной и моральной стабильности личности.

Развитие научного мировоззрения невозможно без целенаправленной работы образовательных учреждений и поддержки общества в целом. Необходимо уделять внимание просветительству, повышению уровня научной грамотности, формированию навыков критического мышления и популяризации науки.

Процесс личностного роста непосредственно связан с глубиной и зрелостью научного мировоззрения. Для правильного понимания сути мировоззрения полезно разобрать само слово. Термин состоит из двух корней: «мир» и «воззрение», где «воззрение» подразумевает осознанное восприятие человеком окружающей действительности. Следовательно, мировоззрение – это своеобразный угол зрения на реальность, своего рода система координат, помогающая человеку ориентироваться в мире и определять своё место в нём.

Одним из главных типов мировоззрения считается научное, основанное на объективном изучении окружающего мира. Научное мировоззрение сосредотачивается на объективной реальности, независимой от субъективных ощущений и переживаний. Методы науки нацелены на максимальную объективность, исключая влияние личных мнений, воображения и эгоистических интересов.

Научное мировоззрение принципиально отличается от религии, искусства или мифологии, которые зачастую основаны на вере, интуиции и фантазии. В противовес им, наука оперирует строго аргументированными знаниями, добытыми в результате тщательных исследований. Картина мира, предлагаемая наукой, отражает текущее понимание реальности и непрерывно развивается вместе с новыми открытиями.

С учётом философских, психологических и педагогических концепций, формирование научного мировоззрения студентов в вузе можно представить как сложный, постепенный процесс включения молодых людей в научный поиск. Такая практика помогает студентам развить глубокое научное понимание мира, соответствующее современным требованиям профессионального и социального окружения.

Эффективность этого процесса обусловлена несколькими ключевыми педагогическими факторами.

Вопрос формирования мировоззрения у молодежи издавна привлекает пристальное внимание учёных, занимая важное место в философских, психологических, педагогических и социологических дисциплинах. Осмысление человеком окружающей действительности, своего положения в ней, а также механизмов возникновения убеждений, ценностей и жизненных установок лежит в основе понимания как индивидуальных, так и общесоциальных процессов развития.

От мировоззрения зависит многое: оно задаёт вектор личностного роста, формирует модели поведения, отношение к труду, знаниям, культуре, обществу и собственному бытию. Исследователи изучают эту проблему в широком временном диапазоне – от этапов раннего детства и взросления личности до влияния историко-культурных условий, воздействующих на формирование сознания человека.

Советская научная школа предложила фундаментальные основания для анализа формирования мировоззрения личности. «Основной теоретико-методологической базой здесь выступала марксистско-ленинская философия, рассматривавшая мировоззрение как систему взглядов, убеждений и идеалов, отражающих научную картину мира и выражающих классовые интересы». В связи с этим формирование мировоззрения мыслилось как целенаправленный педагогический и идеологический процесс.

Так, В.И. Ленин подчёркивал, «что научное мировоззрение не возникает стихийно, а формируется на основе овладения диалектико-материалистической теорией, которую он считал единственно научным методом познания. В педагогической и философской литературе XX века утверждалось, что только марксистско-ленинское мировоззрение способно обеспечить подлинно научное и гуманистическое осмысление действительности».

А.В. Петровский в работах по психологии личности подчёркивал, «что мировоззрение представляет собой высший уровень регуляции поведения, интегрируя в себе когнитивные, эмоциональные и волевые компоненты. Он указывал на значимость общественных условий и идеологической среды в процессе формирования мировоззрения».

В.А. Сухомлинский, выдающийся педагог-гуманист, связывал формирование мировоззрения с задачами нравственного воспитания, развития духовной культуры и формирования чувства гражданской ответственности. Он писал: «Без прочного мировоззрения, основанного на гуманистических ценностях, личность становится уязвимой перед жизненными трудностями и моральной дезориентацией».

Советская педагогика придавала большое значение организованной воспитательной деятельности внутри образовательного пространства. Формирование мировоззрения школьников рассматривалось как важный элемент

социалистического воспитания, целью которого являлось привитие молодёжи чувств патриотизма, коллективизма и ответственности за судьбу общества. Учитель выступал ключевой фигурой, транслирующей школьникам идеологически важные и научные знания.

Современная наука внесла существенные коррективы в понимание процесса формирования мировоззрения личности. Акценты сместились в сторону признания индивидуально-личностных, культурно-исторических и экзистенциальных факторов, определяющих мировоззрение. Сейчас учёные понимают мировоззрение как сложную и многоуровневую систему, состоящую из знаний, ценностей, установок и смысла, которые задают ориентиры и пути движения личности в окружающем мире.

А.Г. Асмолов определяет мировоззрение как «личностный способ смыслового освоения мира», подчеркивая его диалогическую и открыто-конструктивную природу». Согласно Асмолову, в условиях постмодернистской реальности и культурной многослойности мировоззрение всё менее поддаётся стандартизации и всё более зависит от личностного выбора, опыта самоопределения и идентичности.

В.И. Слободчиков рассматривает мировоззрение как стержневую структуру духовного мира человека. Он утверждает, что «процесс его формирования осуществляется в ходе онтогенеза личности через освоение и переосмысление культурных смыслов. Особое внимание уделяется возрастной периодизации становления мировоззрения, особенно на этапах перехода от детства к юности, когда происходит формирование экзистенциальных и аксиологических основ личности».

Е.В. Бондаревская и Н.Б. Мечев выделяют в структуре мировоззрения гуманистическую, научную и социально-нравственную составляющие. Они подчеркивают, что «современное мировоззрение должно формироваться на базе интеграции научного знания и духовных ценностей. В их концепции ключевым становится воспитание как условие формирования устойчивой личности, способной к рефлексии, самоопределению и принятию этически значимых решений».

Кроме того, в современной психологии активно развивается когнитивный подход, в рамках которого формирование мировоззрения связано с развитием критического мышления, навыков анализа и синтеза информации. Исследователи подчеркивают, «что в условиях цифровизации и медиатизации культуры ключевым становится умение личности отличать достоверную информацию от фейков, манипуляций и идеологической обработки. Это делает особенно актуальным формирование научного мировоззрения как основы рационального и ответственного поведения в современном мире».

Значимость научного мировоззрения для человека и общества трудно переоценить, поскольку оно выполняет целый ряд важнейших функций:

1. Просветительная функция. Позволяет лучше понять окружающую среду – природные и социальные явления. Формирует рациональный взгляд на мир, очищенный от предвзятых мнений и заблуждений, обогащает личность ценностными ориентирами и расширяет горизонты восприятия.

2. Воспитательная функция. Способствует укреплению таких морально-волевых качеств, как решительность, ответственность, чувство долга, гуманизм. Вместе с тем развивает эстетическое восприятие жизни как в личном, так и общественном плане.

3. Развивающая функция. Усваивание научного мировоззрения стимулирует мышление, делает его гибче, творчески продуктивным и восприимчивым к переменам. Повышается способность синтезировать и творчески перерабатывать информацию о событиях в природе и обществе.

4. Организационная функция. Служит фундаментом для эффективной практической деятельности человека и общества. Выступает двигателем прогресса, ускоряя изменения в экономической сфере и стиле жизни.

5. Прогностическая функция. Возможность видеть и прогнозировать тенденции развития природы и общества позволяет планировать шаги по созданию благоприятного будущего. Эта функция проявляется как в теоретических изысканиях, так и в практических действиях, направленных на проектирование лучшего завтрашнего дня.

Выводы. Сравнительный обзор советской и современной научной литературы обнаруживает схожесть позиций обеих школ касательно важности мировоззрения как фундамента личностного развития и жизненного выбора. Несмотря на общие тезисы, акценты исследований заметно отличаются.

В советское время доминировал подход, акцентирующий коллективные и идеологические аспекты формирования мировоззрения, где личность выступала объектом воспитательных воздействий и идеологического воспитания. Современные же исследования смещаются в сторону субъектной активности личности, подчёркивая её способность к свободному выбору и самоопределению в условиях информационной перегрузки, конкуренции смыслов и культурных норм.

Актуальные вызовы современности – информационная насыщенность, рост недоверия к науке, широкое распространение конспирологических и псевдонаучных теорий – делают особенно актуальной задачу формирования мировоззрения, основанного на критическом отношении к информации и укреплённом научными знаниями. Идеал современного мировоззрения включает:

- прочные систематизированные научные знания;
- навыки критического мышления и умение фильтровать недостоверную информацию («цифровая гигиена»);
- ценности экологичного образа жизни, гуманизма и социальной ответственности.

Таким образом, задача формирования научного мировоззрения у студентов возможна при условии внедрения в образовательный процесс комплекса мероприятий, включающего использование инновационных педагогических технологий, интерактивных методов обучения, научной проектной деятельности и интеграции научно-исследовательских компонентов в учебные дисциплины, что будет способствовать повышению уровня научной грамотности, критического мышления и осознанного отношения к науке. Эффективность её решения напрямую отражается на качестве образования, стабильности гражданского общества и сохранении национального ментального здоровья.

Литература:

1. Арутюнян, М. Мировоззрение: онтологические основы «пайдейи» / М. Арутюнян // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 66-71
2. Афанасьев, В.Г. Проблемы целостности в философии и биологии / В.Г. Афанасьев. – Москва: Мысль, 2010. – 414 с.
3. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва: Ин-т проф. обр. РАО, 2016. – 336 с.
4. Зверев, И.Д. Приоритеты экологического образования / И.Д. Зверев // Непрерывное экологическое образование: материалы I Московской научно-практической конференции. – Москва, 1995. – С. 101-106
5. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – Москва: Народное образование, 2002. – 172 с.
6. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: методические рекомендации для руководителей учебно-методических объединений вузов Российской Федерации: проект. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 102 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

студент Дергачёва Полина Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается развитие творческих способностей студентов педагогических направлений как значимый фактор их профессиональной адаптации. Проведен теоретический анализ понятий «творческие способности» и «профессиональная адаптация», раскрыты их структура, содержание и взаимосвязь. Обосновано, что формирование креативности у будущих педагогов способствует успешному вхождению в профессиональную деятельность, развитию профессиональной идентичности и устойчивости к стрессовым ситуациям. Выделены внешние и внутренние факторы, влияющие на адаптацию студентов, а также обозначены педагогические условия, способствующие формированию творческого потенциала. Особое внимание уделено активным формам обучения, направленным на развитие креативного мышления, инициативности и способности к педагогическому эксперименту. Сделан вывод о необходимости целенаправленной работы вуза по интеграции творческих заданий в профессиональную подготовку студентов.

Ключевые слова: творческие способности, студенты, адаптация, педагог, профессионализация.

Annotation. The article considers the development of students' creative abilities in pedagogical fields as a significant factor in their professional adaptation. The theoretical analysis of the concepts of "creativity" and "professional adaptation" is carried out, their structure, content and interrelation are revealed. It is proved that the formation of creativity among future teachers contributes to the successful entry into professional activity, the development of professional identity and resistance to stressful situations. The external and internal factors influencing the adaptation of students are highlighted, as well as the pedagogical conditions that contribute to the formation of creative potential. Special attention is paid to active forms of learning aimed at developing creative thinking, initiative and the ability to pedagogical experiment. It is concluded that the university needs to work purposefully to integrate creative tasks into the professional training of students.

Key words: creativity, students, adaptation, teacher, professionalization.

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке педагогов, акцентируя внимание не только на их предметной и методической компетентности, но и на способности к креативному мышлению, гибкости, инициативности и быстрой адаптации к изменяющимся условиям образовательной среды. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития творческих способностей студентов педагогических направлений как важного ресурса успешной профессиональной адаптации.

Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки педагога нового типа – мобильного, рефлексивного, способного не только применять готовые решения, но и находить нестандартные подходы в обучении и воспитании. В условиях постоянных изменений в системе образования, цифровизации, усложнения педагогической среды, именно креативность становится основой адаптивности и профессиональной устойчивости молодого специалиста. Развитие творческого потенциала позволяет будущему педагогу уверенно входить в профессиональную деятельность, выстраивать собственную траекторию, быть открытым к педагогическому эксперименту.

В научной литературе проблема развития творческих способностей студентов достаточно широко освещена. В работах Г.С. Абрамовой, М.А. Карпенко, Н.В. Роговой, Л.И. Есиной и других исследователей рассматриваются различные аспекты креативности, педагогические условия и методы её формирования. Однако вопрос о связи творческих способностей с процессом профессиональной адаптации будущих педагогов требует дальнейшего теоретического осмысления. Недостаточно изучены механизмы влияния творческого развития на успешность адаптации студентов к профессии, а также способы целенаправленного формирования этих способностей в условиях вуза.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование роли развития творческих способностей студентов как фактора их профессиональной адаптации.

Изложение основного материала статьи. Развитие творческих способностей студентов является ключевым направлением современного педагогического образования. Понятие «творческие способности» трактуется исследователями как совокупность личностных характеристик, обеспечивающих продуктивное, оригинальное и нестандартное мышление, эмоциональную восприимчивость к новизне и стремление к самореализации. По мнению Г.С. Абрамовой, творческие способности представляют собой систему интеллектуальных, мотивационных и волевых качеств, которые формируются в процессе целенаправленной педагогической деятельности и проявляются в способности к созданию нового, социально значимого продукта [1, С. 34].

Творчество как личностная характеристика связано не только с креативным мышлением, но и с умением адаптироваться к изменяющимся условиям, проявлять инициативу и гибкость в решении профессиональных задач. М.А. Карпенко и Т.И. Семёнова подчеркивают, что творческий потенциал личности – это динамическое образование, развивающееся в контексте социокультурных и профессиональных условий, где особую роль играет образовательная среда вуза [4, С. 17].

В исследованиях И.А. Бабкиной отмечается, что в условиях цифровизации образования и возрастающей роли самостоятельной учебной деятельности студенты нуждаются в развитии не только академических, но и креативных компетенций. Это обусловлено необходимостью адаптации к постоянно меняющемуся информационному пространству и требованиям профессиональной гибкости [2, С. 46].

Вместе с тем, творческие способности студентов нельзя рассматривать изолированно от педагогической поддержки, направленной на развитие таких качеств, как оригинальность, критичность мышления, интуиция, воображение. Л.И. Есина считает, что одним из ключевых условий развития творческого потенциала является создание психологически безопасной и стимулирующей среды, в которой студент может пробовать, ошибаться и находить нестандартные решения [3, С. 124].

Анализируя структуру творческих способностей, можно выделить ряд составляющих: когнитивные (дивергентное мышление, способность к ассоциативным операциям), мотивационные (познавательный интерес, стремление к

самовыражению), эмоциональные (эмпатия, интуитивная восприимчивость), а также поведенческие (готовность к риску, инициативность). О.Н. Назарова в своей работе делает акцент на том, что развитие этих компонентов возможно только при активной включённости студента в творческую деятельность, организованную с опорой на междисциплинарные связи и практико-ориентированные задачи [5, С. 90].

По словам Н.В. Роговой, системное развитие креативности студентов требует внедрения инновационных методик, таких как проектное и проблемное обучение, эвристические беседы, кейс-методы, которые позволяют учащимся не только усваивать знания, но и применять их в нестандартных ситуациях [6, С. 55]. Именно через активное включение в такие формы деятельности формируется способность к продуктивному мышлению, что в дальнейшем способствует успешной профессиональной адаптации.

Таким образом, творческие способности студентов рассматриваются как интегральное образование, формирующееся в процессе взаимодействия с образовательной средой, преподавателями, содержанием учебных дисциплин и формами организации учебного процесса. Эти способности не только способствуют личностному развитию, но и являются ресурсом успешного профессионального становления будущего педагога.

Профессиональная адаптация студентов педагогических направлений представляет собой сложный и многоуровневый процесс, включающий в себя усвоение норм профессионального поведения, принятие ценностей педагогической деятельности, формирование устойчивой профессиональной идентичности, а также развитие необходимых компетенций и умений, востребованных в образовательной среде. По мнению Л.И. Есиной, адаптация к профессии у студентов начинается ещё в период обучения в вузе, когда формируются представления о будущем профессиональном контексте, складываются профессиональные установки и осознаются личностные ресурсы [3, С. 122].

Содержание процесса профессиональной адаптации охватывает как когнитивную сферу (освоение профессиональных знаний и технологий), так и личностно-мотивационную (принятие профессии, формирование внутренней готовности к выполнению педагогических функций). Как отмечает О.Н. Назарова, данный процесс включает несколько этапов: первичное включение в образовательную среду, осмысление профессиональных требований, поиск собственного стиля деятельности и постепенное вхождение в профессиональное сообщество [5, С. 90].

Особенности профессиональной адаптации студентов педагогических направлений обусловлены спецификой будущей деятельности, которая требует высокой степени личностной вовлечённости, коммуникативных умений, способности к эмпатии и рефлексии. В работах Г.С. Абрамовой подчёркивается, что педагогическая профессия предъявляет высокие требования к уровню самоорганизации и устойчивости к эмоциональным нагрузкам, что особенно актуально на ранних этапах профессионального пути [1, С. 41].

Необходимо учитывать, что успешность адаптационного процесса зависит от ряда факторов, которые можно условно разделить на внешние и внутренние. К внешним факторам относятся особенности образовательной среды, педагогическая поддержка со стороны преподавателей, организация практико-ориентированного обучения, наличие обратной связи и условий для профессионального самоопределения. По словам Н.В. Роговой, важную роль играет и атмосфера академического взаимодействия, обеспечивающая пространство для безопасного пробования профессиональных ролей [6, С. 56].

Внутренние факторы включают индивидуальные особенности студента: уровень мотивации к педагогической деятельности, самооценку, эмоциональную устойчивость, коммуникативные способности и, в том числе, уровень развития творческого мышления. По мнению И.А. Бабиной, способность к творческому решению профессиональных задач способствует не только лучшему освоению профессии, но и снижению тревожности, связанной с профессиональной неопределённостью [2, С. 47].

Адаптация осложняется в случае несоответствия ожиданий студентов и реального содержания профессиональной деятельности. Здесь важную роль играет этап педагогической практики, на котором происходит первичное соприкосновение с профессией в реальных условиях. Как подчёркивают М.А. Карпенко и Т.И. Семёнова, именно практика служит пространством для формирования профессионального «Я», где личностные смыслы приобретают конкретные формы, а профессиональные действия наполняются содержанием [4, С. 45].

Таким образом, профессиональная адаптация будущих педагогов – это не только процесс усвоения профессиональных норм и освоения трудовых функций, но и глубинная трансформация личности, требующая активного включения, внутренней мотивации и развития личностных ресурсов. Понимание факторов, влияющих на этот процесс, позволяет выстраивать эффективные педагогические стратегии поддержки, обеспечивающие успешное вхождение студентов в профессиональную среду.

Развитие творческих способностей студентов неразрывно связано с их успешной профессиональной адаптацией, поскольку именно креативность обеспечивает гибкость мышления, готовность к нестандартным решениям и способность к самореализации в педагогической деятельности. По мнению М.А. Карпенко и Т.И. Семёновой, творчество выступает не только как инструмент самовыражения, но и как основа для формирования профессиональной устойчивости, позволяющей молодым педагогам уверенно ориентироваться в изменяющихся образовательных условиях [4, С. 92].

Современная образовательная среда требует от будущего педагога не только владения методиками обучения, но и способности создавать собственные педагогические практики, адаптированные к уникальным условиям и потребностям учащихся. Как подчёркивает И.А. Бабкина, творческий подход позволяет студенту-педагогу не только адаптироваться к профессии, но и выработать индивидуальный стиль, что значительно повышает уровень профессионального удовлетворения и снижает риски выгорания [2, С. 48].

Формирование творческих способностей возможно только при наличии целенаправленной педагогической поддержки, основанной на стимулировании внутренней мотивации, предоставлении свободы выбора и создании условий для самостоятельной деятельности. По словам Л.И. Есиной, развитие креативности требует включения студентов в реальные педагогические ситуации, где они могут проявлять инициативу, брать на себя ответственность и анализировать последствия своих решений [3, С. 125].

Среди наиболее эффективных форм и методов развития творческих способностей исследователи выделяют проектную деятельность, педагогические мастерские, творческие лаборатории, мозговые штурмы, кейс-методы и ролевые игры. Н.В. Рогова подчёркивает, что такие формы позволяют студентам выходить за рамки стандартного учебного материала, осваивать механизмы нестандартного мышления и учиться взаимодействовать в условиях неопределённости [6, С. 57].

В условиях педагогического вуза особое значение приобретает интеграция творческих заданий в профессиональные дисциплины. Так, например, выполнение креативных проектов в рамках методики преподавания школьных предметов не только способствует лучшему усвоению материала, но и формирует у студентов уверенность в своих возможностях как будущих педагогов. По мнению О.Н. Назаровой, именно такие практико-ориентированные подходы наиболее эффективно способствуют совмещению творческого и профессионального развития студентов [5, С. 91].

При этом важно, чтобы образовательная среда не ограничивалась формальными требованиями, а выступала в качестве открытого пространства для поиска, эксперимента и самовыражения. Г.С. Абрамова считает, что создание условий для свободной творческой активности способствует развитию ответственности, внутренней мотивации и устойчивости к трудностям, что особенно важно для успешной профессиональной адаптации [1, С. 49].

Таким образом, развитие творческих способностей студентов педагогических направлений следует рассматривать как ключевой фактор их профессионального становления. Креативность обеспечивает не только успешную интеграцию в профессиональную среду, но и формирует у будущего педагога способность к саморазвитию, педагогической рефлексии и адаптации к изменениям. Эффективная реализация этого потенциала возможна при условии комплексного подхода к организации образовательного процесса, где творчество рассматривается как необходимый компонент профессиональной подготовки.

Выводы. Проведённый теоретический анализ позволил рассмотреть развитие творческих способностей студентов как значимый фактор профессиональной адаптации будущих педагогов. В ходе исследования было установлено, что творческие способности являются интегративной характеристикой личности, включающей когнитивные, мотивационные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Они формируются под воздействием образовательной среды вуза, активной учебной и внеучебной деятельности, а также при наличии педагогической поддержки, ориентированной на раскрытие индивидуального потенциала каждого студента.

Профессиональная адаптация будущих педагогов рассматривается как сложный процесс вхождения в профессию, включающий освоение ценностей педагогической деятельности, формирование профессиональной идентичности, развитие устойчивости к трудностям и выработка индивидуального стиля педагогического взаимодействия. Установлено, что высокий уровень креативности способствует успешному прохождению адаптационных этапов, снижению тревожности, расширению профессионального кругозора и повышению готовности к нестандартным ситуациям.

Особую значимость приобретает использование практико-ориентированных методов обучения, направленных на развитие творческого мышления, самостоятельности, инициативности и способности к педагогическому эксперименту. К таким методам относятся проектная и исследовательская деятельность, ролевые игры, кейс-методы, творческие задания в рамках профессиональных дисциплин. Их внедрение способствует не только формированию профессиональных компетенций, но и развитию устойчивой внутренней мотивации к педагогической деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие творческих способностей студентов педагогических направлений представляет собой неотъемлемую часть эффективной профессиональной подготовки и играет важную роль в процессе адаптации к будущей педагогической деятельности. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с эмпирическим изучением влияния конкретных методик и условий на формирование творческого потенциала и уровня адаптации студентов к профессии.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Психология личности и творчества: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2019. – 168 с. – ISBN 978-5-94806-427-3
2. Бабкина, И.А. Развитие креативности студентов в условиях цифровой трансформации образования / И.А. Бабкина // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 45-48
3. Есина, Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов к профессиональной деятельности / Л.И. Есина // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2022. – № 2. – С. 122-126
4. Карпенко, М.А. Творческий потенциал личности и его развитие в педагогическом процессе / М.А. Карпенко, Т.И. Семёнова. – Самара: Самар. гос. соц.-пед. ун-т, 2018. – 132 с. – ISBN 978-5-98857-130-8
5. Назарова, О.Н. Профессиональная адаптация студентов: стратегии педагогической поддержки / О.Н. Назарова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 1. – С. 89-93
6. Рогова, Н.В. Методика развития творческих способностей в рамках образовательного процесса вуза / Н.В. Рогова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2023. – № 2. – С. 54-58

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

магистрант Крафт Анастасия Вадимовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ СВЯЗИ МЕЖДУ ШКОЛОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИМ УНИВЕРСИТЕТОМ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты организации учебно-воспитательной деятельности с учетом взаимодействия школы и педагогического университета. Анализируются принципы, методы и формы сотрудничества, способствующие формированию профессиональных и личностных компетенций студентов. Особое внимание уделяется практико-ориентированным подходам, проектной деятельности и методической поддержке в процессе подготовки будущих педагогов. Выявляются основные проблемы и перспективы развития взаимодействия образовательных учреждений разных уровней. Представленные выводы позволяют обосновать значимость интеграции школы и университета для повышения качества педагогической подготовки и совершенствования образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогическое образование, взаимодействие, компетентность, учебно-воспитательная деятельность, преемственность.

Annotation. The article examines the theoretical aspects of the organization of educational activities, taking into account the interaction of the school and the pedagogical university. The principles, methods and forms of cooperation that contribute to the formation of students' professional and personal competencies are analyzed. Special attention is paid to practice-oriented approaches, project activities and methodological support in the process of training future teachers. The main problems and prospects for the development of cooperation between educational institutions of different levels are identified. The presented conclusions make it

possible to substantiate the importance of integrating schools and universities to improve the quality of teacher training and improve the educational process.

Key words: teacher education, interaction, competence, educational activity, continuity.

Введение. В современном образовательном пространстве наблюдается возрастающая потребность в интеграции учебного процесса между школой и педагогическим университетом, что обусловлено необходимостью формирования у будущих педагогов высокой профессиональной компетентности и готовности к практической деятельности. Актуальность данной проблемы определяется тем, что традиционная система подготовки педагогов не всегда обеспечивает достаточную преемственность между теоретическими знаниями, получаемыми в вузе, и реальными педагогическими задачами, с которыми сталкиваются студенты во время практики в школах. Эффективное взаимодействие между образовательными учреждениями различных уровней позволяет преодолеть этот разрыв, обеспечивая формирование целостного представления о процессе обучения и воспитания, развитие профессиональных и личностных компетенций студентов, а также повышение качества школьного образовательного процесса.

В научной литературе вопросы сотрудничества школ и педагогических университетов рассматриваются с разных точек зрения. Исследования В.П. Беспалько, И.П. Васильевой, Э.Ф. Зеера и других авторов акцентируют внимание на значении интеграции теоретической и практической подготовки, применении компетентностного подхода, использовании практико-ориентированных методов обучения и проектной деятельности [1-6]. Несмотря на наличие разнообразных концептуальных подходов и разработанных методических рекомендаций, проблема системного и эффективного взаимодействия школ и вузов остается недостаточно исследованной, особенно в части комплексного формирования профессиональных компетенций студентов и выстраивания устойчивой преемственности образовательных процессов.

Таким образом, изучение особенностей организации учебно-воспитательной деятельности с учетом связи между школой и педагогическим университетом представляет собой актуальную научную задачу, требующую анализа существующих подходов, выявления проблем и перспектив их развития, а также обоснования эффективных моделей сотрудничества, способствующих качественной подготовке будущих педагогов и совершенствованию школьного образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Взаимодействие школы и педагогического университета является одним из ключевых факторов эффективной подготовки будущих педагогов и развития учебно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях. По мнению В.П. Беспалько, интеграция различных уровней образования предполагает создание устойчивой системы, которая обеспечивает преемственность знаний и навыков студентов, начиная с университетской подготовки и заканчивая практической деятельностью в школе [1, С. 112]. Такая интеграция позволяет не только формировать профессиональные компетенции, но и учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося, обеспечивая гармоничное сочетание теоретических и практических знаний.

В исследованиях И.П. Васильевой подчеркивается, что учебно-воспитательная деятельность в вузах должна строиться с учетом опыта школьного образования и особенностей педагогической практики [2, С. 48]. Автор отмечает, что сотрудничество между школой и университетом способствует выработке у студентов целостного понимания образовательного процесса, формирует навыки взаимодействия с детьми разного возраста и создает условия для эффективного освоения современных педагогических технологий. Это подтверждает важность раннего вовлечения будущих педагогов в реальные образовательные ситуации, что позволяет значительно повысить качество профессиональной подготовки.

Э.Ф. Зеер в своих работах рассматривает психологические аспекты профессионального становления педагогов, указывая на необходимость системного взаимодействия университетской теории и школьной практики [3, С. 145]. По его мнению, наличие устойчивой связи между учебными заведениями разных уровней обеспечивает формирование у студентов способности к рефлексии, адаптации и самостоятельному принятию педагогических решений. Такие связи способствуют развитию личностных качеств будущих учителей, формированию у них ответственности за результаты образовательного процесса и профессиональной гибкости.

Колесникова И.А. выделяет критерии и уровни компетентностного развития студентов, отмечая, что системное сотрудничество школ и педагогических университетов позволяет формировать ключевые компетенции более полно и всесторонне [4, С. 21]. В частности, автор обращает внимание на взаимосвязь когнитивной, практической и личностной составляющих компетенций, которые развиваются при активном участии студентов в школьной педагогической деятельности. Этот подход обеспечивает комплексное формирование профессиональных навыков и позволяет университету более точно настраивать учебный процесс на реальные потребности школ.

По словам Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко, интеграция учебной и воспитательной деятельности предполагает не только передачу знаний и умений, но и формирование практических навыков, которые необходимы для успешной работы в образовательной среде [5, С. 102]. Авторы подчеркивают, что тесное взаимодействие с школами создает условия для освоения современных методов обучения, позволяет наблюдать и анализировать педагогические ситуации, а также развивает способность студентов к профессиональной коммуникации и командной работе. Это свидетельствует о том, что системное сотрудничество является инструментом повышения качества подготовки педагогов и одновременно поддерживает инновационные практики в школах.

Хуторской А.В. в своих исследованиях рассматривает ключевые компетенции как основу личностно-ориентированного подхода в образовании, отмечая, что университетско-школьное взаимодействие способствует развитию таких компетенций через совместные проекты и практические занятия [6, С. 61]. Он подчеркивает, что сотрудничество позволяет формировать у студентов не только профессиональные умения, но и способность к самоорганизации, критическому мышлению и анализу образовательных ситуаций. Таким образом, организационная и методическая поддержка взаимодействия школ и вузов является одним из важнейших факторов формирования готовности будущих педагогов к современному образовательному процессу.

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что системное взаимодействие школы и педагогического университета обеспечивает комплексное формирование профессиональной компетентности студентов, сочетая теоретическую подготовку и практический опыт. Интеграция учебной и воспитательной деятельности способствует развитию личностных качеств будущих педагогов, формированию их профессиональной гибкости, способности к адаптации и рефлексии. Кроме того, тесное сотрудничество с школами создает возможность для раннего вовлечения студентов в образовательные ситуации, что повышает качество подготовки и обеспечивает преемственность педагогических подходов. В целом, установление устойчивых связей между школой и университетом является необходимым условием для создания целостной системы подготовки педагогов, ориентированной на современное образовательное пространство и профессиональные требования.

Организация учебно-воспитательной деятельности с учетом взаимодействия школы и педагогического университета требует системного подхода и применения разнообразных методов и форм работы. В.П. Беспалько отмечает, что при

интеграции образовательных учреждений различных уровней особое значение приобретает принцип преемственности, который позволяет выстраивать учебный процесс так, чтобы теоретические знания, полученные в университете, находили прямое практическое применение в школьной среде [1, С. 118]. Это обеспечивает целостное формирование профессиональной компетентности студентов и способствует более глубокому пониманию ими педагогических задач. Применительно к практике, преемственность помогает студентам видеть прямую связь между учебной теорией и реальными педагогическими ситуациями, что стимулирует более осознанное усвоение знаний.

По мнению И.П. Васильевой, эффективная организация учебно-воспитательной деятельности требует активного внедрения практико-ориентированных методов обучения, таких как стажировки, проектные и исследовательские задания, лабораторно-практические занятия [2, С. 50]. Она подчеркивает, что такие формы работы позволяют студентам осваивать не только профессиональные навыки, но и развивать умение критически анализировать образовательные процессы, адаптироваться к различным педагогическим ситуациям и выстраивать взаимодействие с учениками и школьными коллективами. Из этого следует, что универсальная модель подготовки будущих педагогов невозможна без активного вовлечения студентов в практическую деятельность и взаимодействия с образовательной средой школы.

Э.Ф. Зеер в своих исследованиях указывает на важность методической поддержки взаимодействия школ и университетов, которая выражается в создании программ наставничества, методических рекомендаций и систем оценки практической подготовки студентов [3, С. 152]. По его мнению, такая поддержка позволяет не только повысить эффективность образовательного процесса, но и формирует у студентов чувство ответственности за результаты своей педагогической деятельности. Важно отметить, что методическая поддержка создает условия для системного развития профессиональных компетенций и личностных качеств, что, в свою очередь, повышает качество подготовки педагогов к работе в школе.

Колесникова И.А. выделяет ключевые принципы организации учебно-воспитательной деятельности через интеграцию школы и вуза, включая принцип личностной ориентированности, активного участия и рефлексивного обучения [4, С. 22]. Эти принципы позволяют строить образовательный процесс таким образом, чтобы каждый студент мог реализовать свой потенциал, развивать самостоятельность и критическое мышление. Анализируя данные принципы, можно заключить, что их применение способствует формированию у студентов комплексного понимания педагогической деятельности и готовности к адаптации в разнообразных образовательных условиях.

По словам Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко, использование совместных проектов и исследовательской деятельности между школой и университетом создает условия для формирования командной работы и навыков профессиональной коммуникации [5, С. 108]. Это позволяет студентам выстраивать практические связи, обмениваться опытом и осваивать современные педагогические технологии. Важным аспектом является то, что подобные формы работы развивают у студентов способность к планированию и организации учебного процесса, а также умение учитывать разнообразные потребности учеников. Такой подход обеспечивает не только овладение профессиональными навыками, но и формирование ключевых компетенций, необходимых современному педагогу.

Хуторской А.В. обращает внимание на то, что развитие ключевых компетенций студентов в процессе взаимодействия с школой должно сопровождаться регулярной оценкой и корректировкой учебно-воспитательной деятельности [6, С. 63]. Он подчеркивает, что системное применение таких оценочных процедур позволяет выявлять сильные и слабые стороны подготовки студентов, направлять их усилия на развитие необходимых профессиональных качеств и повышать качество педагогической практики. Этот подход подтверждает необходимость постоянного мониторинга и рефлексии в организации совместной работы школы и университета, что делает образовательный процесс более динамичным и ориентированным на результат.

Таким образом, анализ существующих исследований демонстрирует, что принципы интеграции учебной и воспитательной деятельности, практико-ориентированные методы обучения, методическая поддержка, применение проектной деятельности и системная оценка являются ключевыми элементами организации сотрудничества школы и педагогического университета. Такое взаимодействие позволяет студентам не только приобретать профессиональные навыки, но и развивать личностные качества, необходимые для успешной педагогической деятельности. В целом, целенаправленное использование перечисленных принципов и методов обеспечивает формирование у будущих педагогов готовности к эффективной работе в школьной среде, повышает качество образовательного процесса и способствует гармоничному развитию учебно-воспитательной деятельности как на уровне университета, так и школы.

Современное взаимодействие школ и педагогических университетов сталкивается с рядом проблем и одновременно открывает новые перспективы для развития учебно-воспитательной деятельности. В.П. Беспалько отмечает, что одной из главных трудностей является недостаточная методическая координация между образовательными учреждениями разных уровней, что может приводить к разрыву между теоретической подготовкой студентов и реальными требованиями школьной практики [1, С. 125]. Это подчеркивает необходимость системного планирования совместной работы и выстраивания единых методических стандартов, которые обеспечивали бы преемственность образовательного процесса.

По мнению И.П. Васильевой, значимой проблемой является ограниченность практических площадок для студентов и недостаточная вовлеченность школьных педагогов в процесс наставничества [2, С. 51]. Она указывает, что эффективное взаимодействие возможно лишь при создании условий, когда преподаватели школ активно участвуют в подготовке будущих педагогов, делятся опытом и контролируют качество усвоения практических навыков. Из этого следует, что без полноценной вовлеченности школьного сообщества формирование профессиональной компетентности студентов оказывается неполным, что снижает эффективность всей системы взаимодействия.

Э.Ф. Зеер в своих исследованиях обращает внимание на психологические барьеры, возникающие у студентов при переходе от университетской аудитории к школьной среде [3, С. 158]. Он подчеркивает, что адаптация к реальной педагогической деятельности требует не только профессиональной подготовки, но и развития эмоциональной устойчивости, коммуникативных навыков и способности к самостоятельному принятию решений. Этот аспект указывает на необходимость внедрения программ психологической и методической поддержки, которые помогут студентам успешно интегрироваться в школьное сообщество и минимизировать стрессовые ситуации.

Колесникова И.А. рассматривает перспективы развития сотрудничества через применение компетентного подхода, отмечая, что организация совместной деятельности должна быть направлена на всестороннее формирование ключевых компетенций у студентов [4, С. 23]. Она выделяет значимость интеграции учебной и воспитательной деятельности, что позволяет будущим педагогам не только овладевать профессиональными умениями, но и формировать социальные, коммуникативные и личностные качества. Анализ этих выводов показывает, что успешное взаимодействие школы и университета требует системного подхода, включающего разработку и реализацию программ, ориентированных на комплексное развитие студентов.

По словам Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко, перспективным направлением является развитие совместных исследовательских и проектных инициатив, которые объединяют усилия студентов, университетских преподавателей и

школьных педагогов [5, С. 115]. Они подчеркивают, что такие формы работы не только повышают мотивацию студентов, но и позволяют выявлять инновационные методы обучения и воспитания, способствующие повышению качества образовательного процесса. Из этого можно сделать вывод, что проектная деятельность является мощным инструментом интеграции теории и практики, стимулируя развитие аналитических, организационных и коммуникативных навыков у будущих педагогов.

Хуторской А.В. обращает внимание на роль системной оценки и мониторинга совместной деятельности, указывая, что регулярный анализ результатов позволяет корректировать образовательные программы, выявлять проблемные зоны и усиливать наиболее эффективные практики [6, С. 64]. Это обеспечивает динамичное развитие сотрудничества, повышает качество подготовки студентов и способствует формированию устойчивых профессиональных компетенций. Важно отметить, что системная оценка способствует не только профессиональному росту студентов, но и повышению качества школьного образовательного процесса, делая его более ориентированным на реальные потребности учащихся.

Таким образом, анализ существующих исследований показывает, что основные проблемы взаимодействия школы и педагогического университета связаны с недостаточной методической координацией, ограниченностью практических площадок, психологическими барьерами у студентов и необходимостью комплексного подхода к формированию компетенций. Вместе с тем, перспективы развития заключаются в расширении форм практико-ориентированной подготовки, активном вовлечении школьных педагогов, применении проектных и исследовательских инициатив, а также внедрении системного мониторинга и оценки. Такие меры обеспечивают повышение качества образовательного процесса, формирование ключевых профессиональных и личностных компетенций студентов и укрепление преемственности между университетской подготовкой и школьной практикой.

Выводы. В результате анализа теоретических исследований и практического опыта организации учебно-воспитательной деятельности с учетом взаимодействия школы и педагогического университета можно сделать ряд выводов. Интеграция образовательных учреждений различных уровней способствует формированию у студентов целостного понимания педагогического процесса, объединяя теоретическую подготовку и практические навыки, что повышает качество профессиональной компетентности будущих педагогов. Системное сотрудничество позволяет обеспечить преемственность образовательного процесса, учитывая индивидуальные особенности учащихся и создавая условия для их гармоничного развития. Практико-ориентированные методы, включая стажировки, проектную и исследовательскую деятельность, формируют у студентов способность критически анализировать образовательные ситуации, адаптироваться к различным условиям и развивать навыки профессиональной коммуникации.

Методическая поддержка взаимодействия школы и университета, включающая наставничество, рекомендации и систему оценки, обеспечивает эффективное освоение практических умений и развитие личностных качеств студентов, повышая их профессиональную гибкость и готовность к самостоятельной деятельности. Одной из ключевых проблем остается недостаточная координация между школой и университетом, ограниченность практических площадок и необходимость психологической подготовки студентов к педагогической практике, что требует дальнейшего совершенствования организационных и методических подходов.

Перспективы развития взаимодействия заключаются в расширении совместных проектов, интеграции компетентностного подхода и системном мониторинге образовательного процесса, что позволяет выявлять эффективные практики и корректировать программы подготовки будущих педагогов. В целом, тесная связь школы и педагогического университета выступает важным инструментом формирования профессиональных, личностных и социально-коммуникативных компетенций, обеспечивая высокий уровень готовности студентов к полноценной педагогической деятельности и повышая качество учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогические технологии / В.П. Беспалько. – М.: Логос, 2020. – 336 с. – ISBN 978-5-8114-2310-6
2. Васильева, И.П. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе вуза / И.П. Васильева // Педагогика. – 2021. – № 10. – С. 45-51
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-7452-1
4. Колесникова, И.А. Критерии и уровни сформированности компетенций в высшем образовании / И.А. Колесникова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 3. – С. 18-24
5. Петрова, Т.Н. Компетентностный подход в подготовке кадров для индустрии гостеприимства / Т.Н. Петрова, А.В. Корниенко. – СПб.: Речь, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-9268-3608-3
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 58-64

Педагогика

УДК 371

**кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедры
изобразительного искусства и дизайна Максименко Анна Евгеньевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ШРИФТОВАЯ КУЛЬТУРА НАЦИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Аннотация. В статье рассматривается шрифтовая культура как значимый компонент национального художественного наследия и её роль в формировании визуальной идентичности в современном графическом дизайне. Особое внимание уделено историческим, эстетическим и символическим аспектам шрифта как культурного феномена. Анализируются процессы цифровой трансформации шрифтовых традиций и их интеграция в актуальные дизайнерские практики. Подчеркивается важность этнокультурного подхода при создании визуальных коммуникаций, а также образовательного потенциала шрифтового наследия. Делается вывод о значимости шрифта как инструмента культурного диалога между традицией и современностью.

Ключевые слова: шрифт, традиция, культура, идентичность, дизайн.

Annotation. The article examines font culture as a significant component of the national artistic heritage and its role in the formation of visual identity in modern graphic design. Special attention is paid to the historical, aesthetic and symbolic aspects of

typeface as a cultural phenomenon. The processes of digital transformation of font traditions and their integration into current design practices are analyzed. The importance of the ethno-cultural approach in creating visual communications, as well as the educational potential of the font heritage, is emphasized. It is concluded that the font is important as an instrument of cultural dialogue between tradition and modernity.

Key words: font, tradition, culture, identity, design.

Введение. В условиях стремительной визуализации информационного пространства роль графического дизайна как средства культурной коммуникации значительно возрастает. Современные визуальные коды всё чаще становятся полем взаимодействия между глобальными трендами и локальными идентичностями. На этом фоне особое значение приобретает обращение к шрифтовой культуре как к визуальному феномену, способному не только передавать текстовую информацию, но и нести в себе пласт исторических, символических и этнокультурных значений.

Шрифт, будучи частью художественной традиции, изначально формировался как носитель не только языка, но и образа мира. В различных национальных культурах он выполнял функцию не просто знаковой системы, а выразительного инструмента, синтезирующего эстетические, религиозные и мировоззренческие основы общества. Так, каллиграфия в исламском искусстве была неотделима от духовной практики, а славянская рукописная традиция отражала гармонию визуальной композиции и сакрального смысла. Подобные примеры свидетельствуют о глубокой укоренённости шрифтовых форм в структуре национального художественного сознания.

Сегодня, когда технологии делают возможным беспрецедентное смешение культурных кодов, встаёт вопрос о сохранении визуальной самобытности. Один из путей решения этой задачи – осмысленное использование элементов шрифтового наследия в современном графическом дизайне. Интерес к традиционным формам письма наблюдается не только в рамках арт-практик, но и в коммерческой, образовательной, выставочной и городской среде. Шрифт всё чаще становится не просто компонентом дизайна, а средством репрезентации культурной памяти и инструментом символического выражения идентичности.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью более глубокого осмысления потенциала шрифтовой культуры в условиях визуального переизбытка и стилистической унификации. Понимание исторических и художественных основ национального шрифта открывает возможности для создания оригинальных, выразительных и содержательно насыщенных графических решений, способных говорить на языке традиции в контексте современности.

Понимание исторических и художественных основ национального шрифта открывает возможности для создания оригинальных, выразительных и содержательно насыщенных графических решений, способных говорить на языке традиции в контексте современности.

Целью данной работы является выявление значения шрифтовой культуры национального искусства как основы формирования выразительного языка современного графического дизайна.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- проанализировать сущностные характеристики шрифта как художественного и культурного феномена;
- раскрыть роль национальных шрифтовых традиций в формировании визуальной идентичности;
- рассмотреть влияние цифровизации на трансформацию и адаптацию традиционного шрифта в современном дизайне;

- определить основные подходы к интеграции шрифтового наследия в графическую практику.

Методологическую основу исследования составляют:

- сравнительно-аналитический метод (для сопоставления традиционных и современных шрифтовых форм);
- культурно-исторический подход (для раскрытия связи шрифта с национальной художественной традицией);
- теоретический анализ научных источников и проектной практики (для систематизации подходов к применению шрифтов в графическом дизайне).

Комплексное рассмотрение этих аспектов позволяет обосновать важность включения национальной шрифтовой культуры в современный дизайнерский дискурс как средства сохранения и актуализации культурного наследия.

Изложение основного материала статьи. Шрифтовая культура представляет собой особую область визуального наследия, в которой соединяются эстетические, семиотические и культурно-исторические компоненты. Она отражает не только графическую организацию текста, но и глубинные смыслы, связанные с традициями, идентичностью и художественными практиками народа. По мнению Е.Л. Аксеновой, шрифт следует рассматривать как визуальный код культуры, несущий в себе признаки исторического времени, менталитета и доминирующих художественных канонов [2, С. 46].

Шрифт выполняет множество функций в рамках визуальной коммуникации – от утилитарной (чтение текста) до репрезентативной (передача духа эпохи, национального характера и стиля). В исследованиях И.Е. Казаковой подчеркивается, что начертание букв может быть столь же выразительным и информативным, как и изобразительный элемент, особенно в тех случаях, когда речь идет о национально ориентированном дизайне [5, С. 119].

Исторически шрифт был неотделим от культурного контекста, в котором он развивался. С точки зрения А.В. Кулагина, типографическая форма всегда находилась под влиянием технологий своего времени, религиозных и политических норм, а также художественных предпочтений общества. Особенно важен аспект национальной идентичности, который формирует устойчивые визуальные образы, воспринимаемые как «свои» в конкретной культурной среде [6, С. 89].

Шрифт неразрывно связан с традицией и визуальным мышлением. По словам З.Р. Абдурахмановой, в исламском искусстве каллиграфия замещает фигуративные образы и становится самостоятельной эстетической системой, формирующей архитектурное, декоративное и книжное пространство [1, С. 36]. Подобная культурная функция шрифта прослеживается и в других этнокультурных традициях, где он выступает как элемент символической репрезентации духовных и исторических основ культуры.

Н.П. Булгакова, анализируя синтез шрифта и орнамента в современном дизайне, отмечает, что исторические формы шрифта не теряют своей актуальности в XXI веке, а, напротив, становятся основой для новых визуальных решений, особенно в условиях растущего интереса к национальной эстетике [3, С. 54]. Такое понимание шрифта как художественно-культурного явления позволяет говорить о нем не только как о средстве передачи текста, но и как о самостоятельной визуальной системе.

С.Н. Журавлева акцентирует внимание на том, что освоение шрифтовой культуры требует не только технических навыков, но и глубинного погружения в контекст, откуда этот шрифт происходит – будь то средневековая рукописная традиция, орнаментальная вязь или экспериментальные формы модерна [4, С. 67]. Именно культурная «насмотренность» и способность воспринимать шрифт как образ, как культурный маркер, лежат в основе формирования профессионального дизайнера.

Таким образом, шрифтовая культура – это многослойный феномен, включающий в себя художественные традиции, национальные особенности, визуальные стереотипы и современные тенденции. Её изучение важно не только с точки зрения дизайна как профессии, но и как части более широкого гуманитарного дискурса. В современных условиях визуального переизбытка и глобализации особую ценность приобретает способность к идентификации через шрифт – как способу сохранить культурную уникальность и выразительность визуального сообщения.

Шрифтовое искусство в национальном контексте представляет собой не просто систему знаков для передачи информации, но и сложный символический язык, отражающий глубинные пласты коллективного исторического и культурного опыта. Различные этнические традиции выработали собственные способы начертания, композиции и символического наполнения шрифта, что позволило ему стать носителем не только визуального, но и ментального кода народа. Как отмечает Т.Р. Салимов, в восточной культуре каллиграфия развивалась как искусство особого рода, наделённое духовным содержанием, а шрифт становился не просто элементом оформления, но частью сакрального пространства, равнозначной изобразительному образу [7, С. 78].

Одним из характерных примеров глубокой интеграции шрифта в национальное искусство является кириллическая традиция. Формирование кириллицы сопровождалось синтезом письменности и религиозного мировоззрения, что особенно ярко проявилось в орнаментальной вязи древнерусских рукописей. По мнению С.Н. Журавлевой, раннеславянская шрифтовая традиция опиралась не только на техническую задачу передачи текста, но и на эстетические принципы симметрии, ритма и визуального равновесия, благодаря чему шрифт стал полноценным элементом художественного оформления книги [4, С. 42].

Национальные особенности в шрифтовом искусстве проявляются как в форме знаков, так и в их компоновке. Исследователь З.Р. Абдурахманова акцентирует внимание на том, что в исламском искусстве шрифт нередко включается в орнаментальные структуры, где каждая линия буквы приобретает декоративное значение. В арабской каллиграфии, в частности, буква может быть неотделима от орнамента, а текст – одновременно и смысловой, и декоративный элемент [1, С. 38]. Это подчеркивает идею о том, что национальная шрифтовая культура – это всегда синтез формы и содержания, где доминируют художественные и духовные начала.

Интересным направлением является сравнение восточнославянских и мусульманских шрифтовых традиций. Если первые стремятся к устойчивости формы и ритму через симметрию и графическую упорядоченность, то вторые – к экспрессивности и динамике линий, воспринимаемой как «движение мысли». Н.П. Булгакова подчеркивает, что это различие определяет не только визуальную стилистику, но и концептуальную основу письма: в первом случае – это книжность, духовное знание, передаваемое через структурированную форму, во втором – выражение божественной энергии через движение знака [3, С. 56].

По словам И.Е. Казаковой, каждая нация встраивает в шрифт собственную систему образов и символов. Так, в национальных декоративных шрифтах наблюдается стремление к ассоциативности: элементы орнамента, природные формы, традиционные мотивы проникают в структуру букв, создавая узнаваемый этнический визуальный код [5, С. 120]. Это особенно ярко проявляется в декоративной типографике, которая активно используется в народных промыслах, архитектуре, прикладном искусстве.

В современных исследованиях всё чаще акцентируется идея о том, что шрифт является неотъемлемой частью этнокультурной памяти. По мнению А.В. Кулагина, каждый народ «запечатлевает» свой исторический путь в формах письма, которые остаются стабильными в сознании даже при изменении графических средств. Именно поэтому национальный шрифт может служить мощным инструментом визуальной идентификации в современном дизайне – особенно на фоне глобализационных тенденций и стандартизации графического языка [6, С. 92].

Таким образом, национальная шрифтовая традиция – это не только объект изучения, но и живой инструмент визуального самовыражения, сохраняющий связь времён и культурных пластов. Его потенциал в сфере графического дизайна раскрывается особенно ярко, когда шрифт становится носителем не только информации, но и культурной энергии, превращаясь в выразительный, узнаваемый и эмоционально насыщенный элемент визуальной коммуникации.

Современное развитие цифровых технологий оказывает значительное влияние на трансформацию шрифтовой культуры, открывая новые горизонты для взаимодействия традиционного искусства и графического дизайна. Цифровая эпоха не только изменила способы производства и распространения типографики, но и создала условия для осмысления шрифта как носителя национальной идентичности в глобальном визуальном пространстве. По мнению А.В. Кулагина, цифровой шрифт становится ареной столкновения универсализма и локальности, где дизайнеры всё чаще обращаются к культурным кодам, чтобы противостоять обезличенности визуальной среды [6, С. 90].

Технологии компьютерной графики, доступность шрифтовых редакторов и платформ для создания уникальных гарнитур позволили актуализировать традиционные формы письма. На этой почве возникает тренд на «ретровозрождение» национальных элементов: рукописные формы, орнаментальные мотивы и старославянские начертания получают новую жизнь в цифровом формате. Как отмечает Н.П. Булгакова, визуальные образы прошлого становятся материалом для стилистических экспериментов, в которых важную роль играет не копирование, а переосмысление исторического шрифта через призму современных дизайнерских задач [3, С. 58].

Трансформация шрифтовой культуры включает не только визуальные изменения, но и изменение отношения к шрифту как к коду идентичности. В исследованиях И.Е. Казаковой подчёркивается, что цифровые среды способствуют воссозданию шрифтов, отражающих особенности национального восприятия пространства, симметрии и ритма, а это, в свою очередь, усиливает культурную узнаваемость визуального сообщения [5, С. 122]. Так, дизайн упаковки, логотипов, интерфейсов, ориентированный на местную аудиторию, активно использует элементы национального шрифта для формирования доверия и узнавания бренда.

Показательно, что в современных проектах всё чаще шрифт становится не просто частью текстовой информации, а самостоятельным визуальным объектом, который способен вызвать эмоциональный отклик и передать образ нации. Т.Р. Салимов подчёркивает, что восточная каллиграфия, адаптированная под цифровую среду, не теряет своей духовной насыщенности – напротив, она приобретает новую визуальную силу благодаря анимации, динамике и возможности варьировать пропорции и ритм [7, С. 80]. Такие примеры демонстрируют, как национальная шрифтовая традиция может быть гибко встроена в современные технологические процессы без утраты своего культурного содержания.

Важно отметить и образовательный эффект цифровой трансформации. Благодаря онлайн-библиотекам шрифтов, цифровым архивам и программам для визуального моделирования, молодое поколение дизайнеров получает доступ к национальному наследию в интерактивной форме. С.Н. Журавлева считает, что именно через цифровую практику возможно сформировать у студентов дизайнерского профиля осознанное отношение к шрифту как к объекту культурного значения, а не только инструменту типографики [4, С. 71].

Цифровая среда также стимулирует создание новых гибридных форм, где элементы национального шрифта сочетаются с международными стилями. Это позволяет говорить о феномене визуального синкретизма, в котором происходит не

разрушение, а переосмысление традиции. З.Р. Абдурахманова обращает внимание на то, что современные дизайнеры мусульманского мира создают проекты, в которых шрифт сохраняет каллиграфическую эстетику, но адаптирован к пользовательским интерфейсам и цифровым платформам [1, С. 39].

Таким образом, трансформация шрифтовой культуры в условиях цифровизации заключается не только в техническом обновлении, но и в глубоком переосмыслении её сущности. Современный графический дизайн, опирающийся на национальные традиции, становится не просто визуальной практикой, но и формой культурной рефлексии. В этом контексте шрифт приобретает роль медиатора между прошлым и настоящим, между локальной культурой и глобальным рынком, между художественной традицией и технологической инновацией.

Подходы к использованию элементов шрифтовой культуры в современном графическом дизайне сегодня становятся всё более разнообразными и многослойными. В основе этих подходов лежит стремление к синтезу традиционного визуального наследия с актуальными средствами художественного выражения. Один из ключевых векторов – внедрение этнокультурных элементов в шрифт как способ усиления визуальной идентичности. По мнению И.Е. Казаковой, дизайнеры всё чаще прибегают к приёмам стилизации под традиционные письма – кириллицу древнерусского типа, восточную каллиграфию, орнаментальные вязи, – что позволяет им формировать уникальные и узнаваемые визуальные образы [5, С. 123].

Применение традиционных форм связано не только с эстетикой, но и с содержательной стороной графического послания. З.Р. Абдурахманова в своих работах отмечает, что включение шрифтов, основанных на культуре мусульманского письма, в современный графический дизайн позволяет передать ценностный контекст, где каждая линия и кривизна несут духовное значение, формируя особую визуальную атмосферу [1, С. 37]. Такой подход особенно актуален в религиозной, музейной, мемориальной и образовательной визуальной продукции, где важна не только информация, но и сохранение глубинного культурного кода.

С.Н. Журавлева подчёркивает, что при разработке графических продуктов, ориентированных на традицию, необходимо учитывать особенности национального визуального мышления, а также обучение дизайнеров методам шрифтовой стилизации и работы с визуальной цитатой [4, С. 69]. Это особенно важно в образовательной среде, где формируются основы профессионального восприятия культурной ответственности дизайнера. Применение элементов шрифтовой культуры требует от специалиста не столько технических навыков, сколько способности к визуальной интерпретации и переосмыслению источников.

В рамках коммерческого дизайна всё большую популярность приобретают декоративные гарнитуры, выполненные на основе этнических мотивов. Н.П. Булгакова отмечает, что брендинг, упаковка, афиши и фирменные стили, ориентированные на региональную идентичность, выигрывают от использования адаптированных под современные стандарты традиционных шрифтов, поскольку они сразу создают культурную отсылку и визуальный акцент [3, С. 57]. Таким образом, элементы шрифтовой культуры становятся неотъемлемой частью стратегии визуального позиционирования.

Интерес представляет и применение шрифтовой традиции в цифровых медиа. Т.Р. Салимов указывает, что в области веб-дизайна, интерфейсов и мобильных приложений становится важной задача – сохранить национальный визуальный стиль, не жертвуя удобством восприятия. Это требует высокой степени дизайнерской гибкости: элементы традиционного письма адаптируются к пиксельной сетке, создаются переменные шрифты, поддерживающие орнаментальность без потери читаемости [7, С. 81].

Е.Л. Аксенова подчёркивает значение методологического подхода к интеграции культурных шрифтовых форм в проектную деятельность. По её мнению, современный графический дизайн должен не просто «цитировать» прошлое, а выстраивать диалог с ним, где традиция становится отправной точкой для новых эстетических решений [2, С. 49]. В этом контексте особенно важна роль исследовательского компонента в практике дизайнера — изучение источников, типологий, исторических форм, логики орнаментального построения.

Особое место занимает работа с шрифтом в культурных и образовательных проектах. А.В. Кулагин приводит примеры фестивальных афиш, музейных экспозиций и образовательных платформ, где шрифт, оформленный в духе национальной традиции, выполняет коммуникативную и символическую функцию одновременно, создавая визуальную среду, наполненную ассоциациями и культурными смыслами [6, С. 93].

Шрифтовая культура всё активнее используется не только как стилистический элемент, но и как инструмент реконструкции визуального языка нации в условиях стремительно меняющегося мира. Эта тенденция находит отражение в самых разных формах – от рукописных логотипов до мультимедийных шрифтовых композиций, от декоративных надписей на упаковке до оформления городского пространства.

Выводы. В ходе теоретического анализа темы «Шрифтовая культура национального искусства как основа современного графического дизайна» были выявлены ключевые положения, отражающие значимость шрифта как носителя культурной идентичности и его потенциал в современном визуальном пространстве. Основные выводы представлены тезисно:

- Шрифтовая культура является неотъемлемой частью национального художественного наследия, отражающей мировоззрение, эстетические установки и духовные ценности народа.
- Национальные шрифтовые традиции отличаются богатством форм, символическим наполнением и тесной связью с декоративно-прикладным и религиозным искусством, что делает их важным культурным кодом.
- Цифровая трансформация шрифта способствует не только технической модернизации, но и переосмыслению его роли как медиатора между традицией и современностью.
- Современный графический дизайн активно обращается к национальным шрифтам как к инструменту визуальной идентификации, акцента на этнокультурных особенностях и создания эмоциональной выразительности.
- Применение элементов шрифтовой культуры требует от дизайнера глубоких знаний исторических и культурных контекстов, навыков стилизации и способности к художественной интерпретации.
- Образовательная среда играет важную роль в формировании уважительного и осознанного отношения к шрифту как к объекту культурного значения и дизайнерского ресурса.
- Внедрение шрифтового наследия в современные визуальные практики усиливает культурную самобытность, обеспечивает преемственность традиций и способствует формированию уникального визуального языка в условиях глобализации.

Таким образом, шрифтовая культура национального искусства не только сохраняет свою актуальность, но и становится основой для развития современного графического дизайна, обогащая его глубинными смыслами, формами и культурными ассоциациями.

Литература:

1. Абдурахманова, З.Р. Традиции шрифтового орнамента в мусульманском изобразительном искусстве / З.Р. Абдурахманова // Вестник культурологии. – 2018. – № 3 (25). – С. 34-40

2. Аксенова, Е.Л. Культура начертания: историческая типология шрифта как визуального кода / Е.Л. Аксенова // Дизайн. Материалы. Технологии. – 2020. – № 2. – С. 45-50
3. Булгакова, Н.П. Национальный орнамент и шрифт: пути синтеза в дизайне XXI века / Н.П. Булгакова // Искусство и образование. – 2019. – № 4. – С. 53-59
4. Журавлева, С.Н. Каллиграфия как педагогическая практика в художественном образовании / С.Н. Журавлева. – Екатеринбург: Изд-во УрГАХУ, 2017. – 136 с. – ISBN 978-5-87966-177-9
5. Казакова, И.Е. Шрифт как элемент этнокультурной идентичности / И.Е. Казакова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 118-124
6. Кулагин, А.В. Цифровой шрифт и национальная идентичность: границы и точки пересечения / А.В. Кулагин // Гуманитарные исследования. – 2022. – № 1 (38). – С. 88-95
7. Салимов, Т.Р. Истоки формы: восточная шрифтовая культура в визуальной системе дизайна / Т.Р. Салимов // Вопросы искусствознания. – 2020. – № 1. – С. 76-82
8. Шахова, М.Л. Преподавание графического дизайна в контексте национальных визуальных традиций / М.Л. Шахова // Педагогика искусства. – 2023. – № 1 (49). – С. 29-34

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат философских наук, доцент Максимова Ольга Борисовна

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ: ИСТОЧНИКИ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРСИДСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. В статье рассматривается явление межъязыковой интерференции, возникающей при изучении двух и более иностранных языков. В статье показано, что при формировании программы обучения иностранным языкам представляется важным учитывать фактор межъязыковой интерференции в ситуации субординативного трилингвизма («триглоссии»), с тем чтобы более эффективно использовать и распределять время аудиторной и самостоятельной работы учащихся. Автором представлены результаты анкетирования участников, он-лайн теста по переводу предложений с английского языка на персидский и обратно, а также очных интервью с респондентами, в ходе которых участникам задавались вопросы по поводу влияния других языков на интонацию и произношение персидского языка. В ходе исследования было обнаружено, что при осуществлении речевой деятельности на втором иностранном языке участники исследования наблюдают сильную межъязыковую интерференцию со стороны первого иностранного языка.

Ключевые слова: первый иностранный язык, родной язык, персидский язык, английский язык, межъязыковая интерференция, позитивный перенос, преподавание второго иностранного языка, мультилингвы.

Annotation. The article is devoted to cross-language interference arising in the process of two or more foreign languages acquisition. The article shows that when forming a foreign language teaching program, it is important to take into account the factor of interlanguage interference in the situation of subordinative trilingualism ("triglossia") in order to more effectively use and allocate time for classroom and independent work of students. The author presents participants' responses to questionnaires, the results of the online test on translating sentences from English into Persian and from Persian into English, face-to-face interviews with the respondents, during which they were asked about the influence of other languages on the intonation and pronunciation of the Persian language. The results of the study show that the participants experienced significant language interference from the first foreign language in their speech activities in a second foreign language.

Key words: first foreign language, mother tongue, Persian language, English language, cross-language interference, positive transfer, teaching a second foreign language, multilinguals.

Введение. В настоящее время, благодаря введению в образовательные программы школьного и высшего образования изучения второго иностранного языка, явление искусственной «триглоссии» получает широкое распространение, что обуславливает актуальность изучения и учета факторов межъязыковой интерференции. Важным для разработки эффективных технологий обучения второму иностранному языку является ответ на вопрос об источниках негативной интерференции и позитивного переноса. В общем случае такой ответ зависит от целого ряда факторов, как лингвистических, таких, например, как типологическая близость и родство изучаемых языков, так и экстралингвистических, включающих уровень владения языком, степень и активность его использования в повседневной жизни и профессиональной коммуникации, а также продолжительность его изучения [4].

Для многих гуманитарных факультетов неязыковых отечественных вузов (в частности, для Российского университета дружбы народов имени П. Лумумбы) характерна образовательная ситуация, в рамках которой изучение второго иностранного языка происходит «с нуля», на начальном этапе. При формировании программы обучения иностранным языкам представляется важным учитывать фактор межъязыковой интерференции в ситуации субординативного трилингвизма («триглоссии»), с тем чтобы более эффективно использовать и распределять время аудиторной и самостоятельной работы учащихся.

При обсуждении источников межъязыковой интерференции ряд исследователей отмечают, что, несмотря на то, что сфера употребления родного языка существенно шире чем сфера употребления иностранного, а уровень владения родным языком обычно выше чем уровень владения первым иностранным языком, существенное интерференционное влияние на начальных этапах изучения второго и/или третьего иностранного языка происходит со стороны первого иностранного языка обучаемых. Особенно это заметно при одновременном изучении двух иностранных языков, когда происходит попеременная активация механизмов памяти, задействующих изучаемые иностранные языки. На это обращают внимание исследователи языковой интерференции. В обзоре, предлагающем вниманию читателя анализ исследований, посвященных влиянию первого иностранного языка на изучение второго иностранного языка, отмечается, что в более четверти из них выявлено статистически значимое воздействие первого иностранного языка при изучении следующего иностранного языка в сфере морфосинтаксиса [10]; в то время как частотность выявления существенного влияния родного языка на освоение второго или третьего иностранного языка отмечалось исследователями в два раза реже. С другой стороны, работы, рассматривающие межъязыковую интерференцию иностранных и родного языков на лексическом уровне, пока не дают однозначного ответа на вопрос об источниках лексической интерференции [8].

Хотя, как мы указывали выше, на освоение второго и третьего иностранного языков могут влиять разнообразные лингвистические и экстралингвистические факторы, не обязательно коррелирующие между собой, процитированный нами

выше обзор [10] дает основания предполагать, что ранее изученный иностранный язык является более существенным воздействующим фактором нежели родной. Ответ на вопрос о том, вызвано ли подобное влияние спецификой «искусственной» ситуации «триглоссии», возникающей при изучении нескольких иностранных языков и обуславливающей различие механизмов продуцирования текстов на родном и иностранном языке, или же оно обусловлено разницей в уровне освоения языков (родного и первого иностранного), требует более тщательной разработки и дальнейшего анализа. Одним из предлагаемых объяснений подобного влияния является так называемая гипотеза о «статусе первого иностранного языка» [2], согласно которой в когнитивном плане между изучаемыми в ситуации «триглоссии» иностранными языками наблюдается больше сходства, чем, например, между первым иностранным и родным языком, поскольку их изучение происходит в сходной среде, примерно на одинаковых этапах образовательной траектории; кроме того, при освоении родного и иностранного языков бывают задействованы различные механизмы памяти, а именно, процедурная и декларативная, причем последний вид памяти более характерен для освоения иностранных языков во взрослом возрасте [3].

Другим из возможных объяснений сильной языковой интерференции со стороны первого иностранного языка при осуществлении мультилингвами речевой деятельности на втором иностранном языке может быть то, что, по мнению некоторых исследователей [5], подобное влияние связано с осознанным или бессознательным со стороны обучаемого ингибированием «ненужного» языка; при этом, при осуществлении речевой деятельности на втором иностранном языке подавление родного языка происходит более интенсивно, так как усилия по подавлению языка при речевой деятельности прямо пропорциональны владению этим языком, то есть, мультилингвы ингибируют хорошо известные им языки сильнее, чем те языки, которыми они хуже владеют. Именно поэтому, когда мультилингвы пытаются осуществлять спонтанную речевую деятельность на вновь изучаемом иностранном языке, в памяти возникают слова-синонимы из изученного ранее иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Методика исследования. В нашей работе мы продолжаем исследование межъязыковой интерференции, возникающей при изучении двух и более иностранных языков, с опорой на наши предыдущие наработки, и пытаемся ответить на вопрос об источниках интерференции при одновременном изучении нескольких иностранных языков на начальном или среднем уровне [1; 6; 7].

В отличие от предыдущих работ, концентрирующихся на европейских языках, изучаемых на продвинутых этапах обучения, в данной работе мы выбрали в качестве объекта исследования пару иностранных языков «английский-персидский», которые параллельно изучаются на гуманитарных факультетах некоторых российских вузов в качестве иностранных, при этом персидский язык обычно изучается с нуля.

Цель данной статьи – выявить источники межъязыковой интерференции и позитивного переноса при изучении персидского языка на начальном этапе русскоязычными студентами, владеющими английским; а также выявить факторы, обеспечивающие позитивный перенос и тормозящие негативную интерференцию.

Для достижения поставленной цели использовались метод контрастивного анализа двух языков (английского и персидского), анкетирование студентов и метод включенного наблюдения. Методика исследования была испытана и описана нами при изучении источников языковой интерференции в процессе освоения испанского языка русскоязычными студентами неязыковых вузов, владеющими английским [6]. В отличие от вышеупомянутого исследования, где уровень владения студентами английским языком был не ниже C1/B2, а испанским языком не ниже B1, настоящая работа фокусируется на начальном и среднем уровнях освоения иностранных языков.

Для наших целей была выбрана группа студентов третьего курса Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы в количестве 10 участников. Средний возраст участников – 20 лет, на момент исследования они в течение трех лет изучали персидский язык, английский язык изучался участниками в среднем 9-12 лет. Уровень владения участниками персидским языком – A1/A2, английским языком они владели на уровне A2/B1. Нами была разработана анкета, в которой респонденты отвечали на вопросы о том, сколько они знают иностранных языков и на каком уровне их освоили; часто ли они замечают межъязыковую интерференцию при изучении персидского языка; знание каких языков, по их мнению, оказывает положительное и отрицательное влияние на изучение персидского языка. Далее студентов просили оценить по пятибалльной шкале межъязыковую интерференцию при осуществлении речевой деятельности на персидском языке; указать, какие языки, по их мнению, оказывают влияние на освоение различных аспектов персидского языка. Учащихся попросили отметить примеры межъязыковой интерференции, которые они замечали у себя при изучении произношения и интонации персидского языка, а также при аудировании.

Далее студенты проходили он-лайн тест по переводу предложений с английского языка на персидский и с персидского на английский. При разработке теста был применен метод контрастивного анализа двух языков для выявления проблемных областей, в которых русскоговорящие учащиеся, изучающие персидский и английский, могли бы совершить ошибки. Охарактеризуем кратко эти области.

Это, во-первых, наличие категории неопределенного артикля в английском и персидском языках; при этом, в отличие от английского, в персидском языке артикль может отделяться постпозитивными определениями от слова, к которому он относится, а вопросительные предложения на персидском языке, соответствующие английским вопросам, начинающимся с «which+noun», «what kind of +noun», «what +noun» (где английское существительное употребляется без артикля) требуют конструкций в виде сочетания персидского вопросительного местоимения «چه» с неопределенным артиклем.

Во-вторых, это различия в употреблении прошедшего длительного времени в обоих языках. Так, согласно правилам грамматики, в персидском языке для описания регулярного действия в прошлом, сопровождаемого указаниями «каждый год», «каждый день», «каждый час», употребляется прошедшее длительное время, в то время как в английском языке подобное действие описывается временем Past Simple.

Еще одним примером возможной негативной интерференции является употребление в персидском языке двойного отрицания, невозможного в нормативном английском.

Далее следует отметить разницу в употреблении времен, передающих действие, происходящее в момент речи, в английском и персидском языках. В английском языке действие, происходящее в момент речи, образуется с помощью вспомогательного глагола «to be» в сочетании с причастием; в персидском языке для образования аналогичной формы, преимущественно употребляемой в разговорном языке, употребляется глагол «иметь».

В английском языке, в отличие от русского, действует правило согласования времен, согласно которому, если сказуемое в форме глагола стоит в одном из прошедших времен, в придаточных предложениях происходят необходимые временные изменения, запрещающие употребление настоящего или будущего времени. В персидском языке такого правила нет, но учащиеся с первым английским зачастую пытаются распространить бытующие в английском языке правила согласования времен на персидский язык, что приводит к ошибкам.

Наконец, английский и персидский языки различаются в области порядка слов. В английском языке регламентирован нормативный порядок слов SVO, определение стоит обычно в препозиции к определяемому слову (например, “a beautiful girl”); для персидского языка характерна постановка сказуемого в конце предложения, а определение находится в

постпозиции к определяемому слову.

Результаты анкетирования. Первым из заданных нами в анкете вопросов был вопрос о количестве изучаемых респондентами иностранных языков. Среди ответов, помимо английского и персидского, были упомянуты такие языки как немецкий, болгарский, украинский, татарский, турецкий, арабский. Был отмечен такой интересный факт: как оказалось, опрошенные нами студенты имеют опыт изучения в среднем четырех иностранных языков. В ответах респондентов наиболее частотным сочетанием изучаемых языков являются английский, немецкий и персидский языки; другая распространенная комбинация включает в себя английский, персидский, один из тюркских языков или арабский. Отметим, что мы называем персидский вторым иностранным языком для простоты, так как он изучался студентами после английского. Но на самом деле, для некоторых участников опроса он был третьим или четвертым языком.

Учитывая указанное респондентами количество изучаемых языков, не вызывают удивления тот факт, что наиболее частотными ответами на вопрос о том, испытывают ли они явление языковой интерференции, и если да, то как часто, были ответы «довольно часто» / «время от времени». Большинство опрошенных считают, что знание английского языка оказывает отрицательное влияние на изучение персидского. При этом, позитивный перенос отмечается со стороны русского, а также одного из тюркских языков (татарского/ турецкого) в области лексики или арабского языка в области графики. Возможно, это объясняется тем, что морфосинтаксическая система английского языка, для которой характерны прямой порядок слов в утвердительных предложениях, где в большинстве случаев подлежащее следует перед сказуемым, определения и притяжательные местоимения находятся в препозиции к определяемому слову, а при относительно нивелированной системе спряжения глагола наблюдается развитая система глагольных времен, заметно отличается от персидской. Наибольшая негативная интерференция отмечается респондентами на уровне синтаксиса и порядка слов; а позитивный перенос фиксируется в области лексики и фонетики.

По мнению опрошенных, в том, что касается освоения персидской фонетики - произношения и интонации – русский язык оказывает негативное влияние; положительное влияние на изучение фонетики персидского языка ощущается со стороны английского и немецкого языков. На изучение лексики персидского языка, по мнению студентов, положительное влияние оказывает знание лексики английского языка, а также одного из тюркских языков; негативного влияния на лексику со стороны изученных ранее языков респонденты не отмечают. На изучение грамматики персидского языка, согласно ответам большинства, знание грамматики английского. Языка оказывает положительное влияние; при этом опрошенные отмечают негативную интерференцию со стороны русского языка. Что касается изучения синтаксиса персидского языка, то здесь респонденты, в основном, жалуются на интерференцию со стороны русского языка; в качестве источников положительного переноса участники указывают дополнительные иностранные языки, изучаемые ими, в частности, немецкий язык.

Следующим этапом исследования были очные интервью с респондентами, согласившимися принимать в них участие. В ходе интервью участникам задавались вопросы по поводу влияния других языков на интонацию и произношение персидского языка. Именно такие вопросы показались нам наиболее уместными на начальном этапе обучения. В области фонетики, благодаря влиянию русского языка, большинство опрошенных нами студентов отметили, что испытывают сложности в произнесении персидского увулярного [x] и щелевого фарингального [h], им тяжело дается мягкое произношение согласных звуков [k] и [g], а также произношение долгих персидских гласных без ударения. Любопытно, что мало кто из опрошиваемых указал на сложности с произнесением долгого звука [a] в персидском языке, хотя именно этот звук представляет наибольшую трудность для русскоязычных студентов, изучающих персидский [9].

Позитивное влияние английского языка на фонетику персидского большинство респондентов наблюдают в случае мягкого произношения шипящих согласных, при произнесении фонемы [h], фонемы [w] в дифтонге [ow], в отсутствии оглушения звонких персидских согласных в конце слова, произнесении долгого гласного звука [i:], а также в наличии придыхания перед персидскими [p], [t].

Анализируя негативную межязыковую интерференцию, возникающую при аудировании на персидском языке, опрошенные отмечают, в частности, что персидский глагол هست («быть») при аудировании у них ассоциируется с английским «has» («имеет»). Персидское указательное местоимение این ассоциируется с английским предлогом «in». Это интересные наблюдения, которые можно объяснить тем, что педагоги акцентируют внимание учащихся на этих ошибках и они запоминаются.

Выводы. Подведем некоторые итоги. В ходе исследования, комбинирующего анкетирование и интервьюирование мультилингвальных студентов, мы выявили, что, по мнению наших респондентов, при осуществлении ими речевой деятельности на втором иностранном языке наблюдается сильная языковая интерференция со стороны первого иностранного языка, подтверждающая гипотезу о влиянии изученного ранее иностранного языка на освоение следующего иностранного языка в сфере морфосинтаксиса и лексики. В то же время, в сфере произношения и интонации отмечается влияние родного языка, что можно объяснить тем, что сфера употребления родного языка в устной речевой деятельности большинства учащихся намного шире чем сфера употребления ими иностранных языков, обычно не выходящая за пределы классной аудитории. Что же касается результатов теста по переводу, то они не совсем подтверждают данные выводы; возможно, это связано с тем, что в письменном переводе, в отличие от спонтанной речевой деятельности, задействованы другие когнитивные механизмы и нет необходимости в ингибировании иностранных языков.

Результаты исследования могут оказаться полезны при разработке учебных материалов по освоению второго иностранного языка на неязыковых факультетах гуманитарных вузов.

Литература:

1. Максимова, О.Б. Межязыковая интерференция при изучении английского языка в сфере профессиональной коммуникации как второго иностранного: пилотные исследования и математико-статистическая обработка результатов / О.Б. Максимова, А.А. Масликов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 1-8
2. Bardel, C. The L2 status factor and the declarative/procedural distinction / C. Bardel, Y. Falk // Third language acquisition in adulthood / J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, J. Rothman (eds.). – Amsterdam: John Benjamins, 2012. – P. 61-78. – DOI: 10.1075/sibil.46.06bar
3. Bardel, C. The L2 status factor hypothesis revisited: The role of metalinguistic knowledge, working memory, attention and noticing in third language learning / [C. Bardel, L. Sánchez]; T. Angelovska, A. Hahn (Eds.) // L3 syntactic transfer: Models, new developments and implications. – Amsterdam: John Benjamins, 2017. – P. 85-101. – DOI: 10.1075/bpa.5.05bar
4. Ding, Y. Análisis de la correlación del rendimiento de aprendizaje entre segunda lengua (L2) y tercera lengua (L3): el caso de estudiantes chinos = Correlation analysis of learning outcomes between the second language (L2) and the third language (L3): The case of Chinese students / Y. Ding, T. Wang // México y la cuenca del pacífico. – 2023. – Vol. 12. – № 35. – P. 111-130. – DOI: 10.32870/mycp.v12i35.828
5. Language of instruction affects language interference in the third language / B. Tomoschuk, W. Duyck, R.J. Hartsuiker [et al.] // Bilingualism: Language and Cognition. – 2021. – Vol. 24. – № 4. – P. 707-718. – DOI: 10.1017/S1366728921000043

6. Maximova, O. The source of cross-linguistic influence in third language acquisition: teaching English as a second foreign language / O. Maximova, D. Tavberidze // INTED2023 Proceedings. – Valencia: IATED, 2023. – P. 1837-1845. – DOI: 10.21125/inted.2023
7. Maximova, O.B. Teaching ESP to university students of international relations with French as their first foreign language considering lexical interference / O.B. Maximova, L.M. Spynu // Xlinguae European Scientific Language Journal. – 2019. – Vol. 12. – № 1XL. – P. 170-184. – DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.13
8. Mickan, A. Between-language competition as a driving force in foreign language attrition / A. Mickan, J.M. McQueen, K. Lemhöfer // Cognition. – 2020. – Vol. 198. – 104218 p. – DOI: 10.1016/j.cognition.2020.104218
9. Nosrati, A. Exploring the effect of interference on the phonetic errors committed by the Persian-speaking learners of Russian / A. Nosrati, S. Nabati, M. Estiri // Language Related Research. – 2021. – Vol. 12. – № 2. – P. 599-628
10. Puig-Mayenco, E. A systematic review of transfer studies in third language acquisition / E. Puig-Mayenco, J. González Alonso, J. Rothman // Second Language Research. – 2020. – Vol. 36. – № 1. – P. 31-64. – DOI: 10.1177/0267658318809147

УДК 378.14

кандидат экономических наук, доцент Мардар Диана Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

студент Осипенко София Дмитриевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО И СВЯЗЬ С РЫНКОМ ТРУДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ

Аннотация. Статья посвящена актуализации проблемы формирования компетенций будущего у студентов экономических и финансовых специальностей в условиях динамично меняющегося российского и глобального рынков труда. В условиях четвертой промышленной революции и углубления цифровизации традиционная парадигма подготовки специалистов оказывается недостаточной. В работе обосновывается необходимость ценностного переосмысления образовательного процесса в высшей школе. Предлагается комплексный подход к развитию ключевых групп компетенций, охватывающих цифровые и аналитические навыки, системное и критическое мышление, междисциплинарность, адаптивность, а также коммуникативные и лидерские качества. Особое внимание уделяется практическим методикам интеграции этих компетенций в учебный процесс российских вузов. В качестве таких методик рассматриваются проектное обучение, активное использование FinTech и ESG-факторов, а также современные цифровые инструменты. Исследование акцентирует внимание на релевантности предлагаемых изменений для устойчивого развития национальной экономики и повышения конкурентоспособности выпускников.

Ключевые слова: компетенции будущего, экономическое образование, финансовые специалисты, цифровизация, рынок труда, высшее образование.

Annotation. This article addresses the urgent need to develop future competencies among students specializing in economics and finance, given the dynamic shifts in both the Russian and global labor markets. It substantiates the necessity of a reconceptualization of values within the higher education paradigm and proposes a comprehensive approach to fostering key competency groups. These groups encompass digital and analytical skills, systemic and critical thinking, interdisciplinarity and adaptability, as well as communication and leadership qualities. Particular attention is paid to practical methodologies for integrating these competencies into the curricula of Russian universities, including project-based learning, the utilization of FinTech and ESG factors, and the application of digital tools. The research emphasizes the relevance of these proposed changes for the sustainable development of the national economy and enhancing the competitiveness of graduates.

Key words: future competencies, economic education, financial specialists, digitalization, labor market, higher education.

Введение. Современная российская экономика, являясь неотъемлемой частью глобальной системы, переживает период глубоких трансформаций, обусловленных такими факторами, как цифровая революция, переход к высокотехнологичным укладам, изменяющаяся геополитическая конъюнктура и запрос на устойчивое развитие. Эти процессы фундаментально меняют структуру рынка труда, предъявляя качественно новые требования к выпускникам высших учебных заведений. Для специалистов в области экономики и финансов, традиционно ассоциирующихся с точными расчетами и строгими моделями, данная трансформация особенно ощутима. Подготовка экономистов и финансистов сегодня не может ограничиваться лишь освоением классических теорий и базового инструментария. Перед высшей школой стоит задача воспитания не просто аналитика, а мыслящего архитектора будущего, способного эффективно функционировать в условиях постоянной неопределенности в динамично меняющейся российской и мировой экономической реальности.

Изложение основного материала статьи. Мы говорим о необходимости глубокой трансформации когнитивных и ценностных установок. Если исторически экономическое образование в России делало акцент на освоении математических моделей, статистическом анализе и понимании макроэкономических процессов, то сегодня эти компетенции, безусловно важные, уже недостаточны. В условиях, когда алгоритмы способны обрабатывать колоссальные объемы данных, а искусственный интеллект проникает во все сферы, от специалиста требуется нечто большее, чем просто умение интерпретировать готовые отчеты. Необходима способность идентифицировать скрытые закономерности, предвидеть риски в кажущейся стабильности и обнаруживать новые возможности в кризисных ситуациях.

Степень научной разработанности проблемы формирования компетенций будущего в контексте российского высшего образования демонстрирует активный рост интереса. Исследования в области цифровой педагогики (А.А. Андреев, Е.С. Полат), компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской), а также трансформации рынка труда (работы В.В. Радаева, Я.И. Кузьминова) заложили основу для понимания этих процессов. Однако комплексное осмысление специфики формирования «компетенций будущего» именно для экономистов и финансистов, с учетом быстрого развития FinTech, Big Data и ESG-повестки в российских реалиях, требует дальнейшего глубокого анализа.

Целью данного исследования является выявление и обоснование ключевых компетенций будущего, критически важных для экономистов и финансистов в условиях современной российской экономики, а также разработка методических рекомендаций по их эффективному формированию в образовательном процессе высшей школы.

Для достижения поставленной цели нами определены следующие задачи: проанализировать современные требования российского и глобального рынков труда к специалистам в экономике и финансах; идентифицировать основные группы компетенций будущего (цифровые, аналитические, системные, междисциплинарные, коммуникативные, лидерские); рассмотреть текущие практики и вызовы в формировании данных компетенций в российских вузах; предложить методические рекомендации по интеграции компетенций будущего в учебные программы.

Объектом исследования выступает процесс подготовки специалистов в сфере экономики и финансов в системе российского высшего образования. Предметом исследования являются компетенции будущего и механизмы их формирования, обеспечивающие связь с актуальными потребностями рынка труда.

Методология исследования включает теоретические методы (анализ, синтез, обобщение, сравнение, систематизация, моделирование) для изучения релевантных отечественных и зарубежных публикаций, а также эмпирические методы, такие как анализ федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и образовательных программ ведущих российских экономических вузов, изучение успешных кейсов и, при возможности, экспертные интервью со специалистами отрасли. В работе используются компетентностный, системный и междисциплинарный подходы.

Современные вызовы, стоящие перед российской экономикой, тесно переплетаются с глобальными трендами, но обладают своей спецификой. Цифровая трансформация, которую К. Шваб охарактеризовал как Четвертую промышленную революцию, не просто автоматизирует рутинные операции, но и меняет модели бизнеса, порождает новые рынки и профессии [3]. В России активно развивается цифровая экономика, что ставит перед системой образования задачу подготовки кадров, способных работать с новыми технологиями и большими массивами данных. Параллельно с этим усиливается запрос на устойчивое развитие, отраженный в национальных целях и проектах, что обуславливает возрастающую роль ESG-факторов в экономике и финансах.

Теоретические подходы к определению «компетенций будущего» эволюционируют от простого списка навыков к пониманию мета-компетенций, позволяющих адаптироваться и обучаться. Так, отечественные исследователи компетентностного подхода, такие как И.А. Зимняя и А.В. Хуторской, подчеркивают, что компетенции – это не просто сумма знаний и умений, но и способность действовать в нестандартных ситуациях, используя приобретенный опыт и личностные качества [1; 2]. Отчеты Всемирного экономического форума (World Economic Forum, The Future of Jobs Report) ежегодно подтверждают устойчивый рост спроса на «мягкие» навыки (soft skills) наряду с высокотехнологичными «жесткими» (hard skills), что актуально и для российского рынка труда [9].

Специфика трансформации финансового и экономического секторов в России выражается в стремительном развитии FinTech-экосистемы, широком внедрении технологии Big Data в корпоративном и государственном секторах, а также в нарастающем внимании к ESG-факторам при принятии инвестиционных и управленческих решений. Российские банки и крупные компании активно внедряют искусственный интеллект и блокчейн, что, несомненно, меняет профиль требуемых специалистов.

Комплексный анализ требований рынка труда позволяет выделить следующие группы компетенций, критически важных для будущих специалистов в области экономики и финансов. На первом месте стоит высокий уровень цифровой и аналитической эрудиции, что подразумевает не только владение стандартными офисными приложениями. Это включает глубокое понимание принципов работы с большими данными (Big Data) – от их сбора, обработки и хранения до интерпретации и визуализации, т.е. специалист должен быть способен эффективно применять инструменты аналитики данных, статистического моделирования и методы машинного обучения для выявления скрытых закономерностей, прогнозирования и оптимизации процессов. Например, в российских кредитных учреждениях способность анализировать не только традиционные финансовые показатели клиента, но и его цифровой след, а также паттерны поведения в социальных сетях (с соблюдением этических норм и законодательства РФ), значительно повышает точность скоринговых моделей и систем обнаружения мошенничества.

Феномен финансовых технологий (FinTech) требует от будущих профессионалов не просто осведомленности, но и глубокого понимания принципов работы блокчейна, криптовалют, алгоритмической торговли и других инновационных платформ. Как отмечают зарубежные эксперты, FinTech уже изменил парадигму традиционных банковских услуг, предлагая более быстрые, дешевые и доступные решения [4]. Этот тренд активно прослеживается и в России. Следовательно, экономисты и финансисты должны быть готовы использовать эти технологии для оптимизации внутренних процессов, повышения операционной эффективности, выявления новых видов рисков (например, киберрисков) и разработки инновационных финансовых продуктов, будь то краудфандинговые платформы или цифровые активы.

Базовые навыки программирования на языках вроде Python или R становятся всё более востребованным инструментом для автоматизации рутинных задач, построения сложных экономических и финансовых моделей, а также для самостоятельного анализа больших массивов данных. Это позволяет перейти от использования готовых программных решений к созданию собственных аналитических инструментов, адаптированных под специфические нужды. Наконец, в условиях возрастающих киберугроз и акцента на цифровом суверенитете, кибербезопасность перестаёт быть исключительно прерогативой IT-специалистов; осознание рисков и принципов защиты финансовой информации в цифровой среде становится неотъемлемой частью компетенций каждого финансового профессионала.

Следующая критически важная группа компетенций связана с критическим мышлением и способностью к решению сложных, часто неструктурированных проблем, и это выходит за рамки линейной логики. От специалиста требуется системное мышление, позволяющее видеть экономические и финансовые процессы в целостности, понимать взаимосвязи между различными элементами сложной системы. Например, как санкционная политика влияет на цепочки поставок и инфляцию, или как изменения в демографии сказываются на пенсионной системе.

Концепция «черных лебедей», введенная Нассимом Талебом, ярко иллюстрирует непредсказуемость современных финансовых и экономических систем [7]. В этом контексте сценарное планирование и стресс-тестирование становятся не просто инструментами, а неотъемлемой частью риск-менеджмента. Разработка различных сценариев развития событий (от благоприятных до кризисных) и оценка их потенциального влияния на финансовые показатели и стратегии компаний – это ключевой навык. Основным является принятие решений в условиях неопределенности: умение эффективно работать с неполной или даже противоречивой информацией, быстро адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и принимать обоснованные решения, даже когда отсутствует полный набор данных.

Современные экономические и финансовые задачи редко уместаются в рамках одной дисциплины, что подчёркивает необходимость междисциплинарности и адаптивности. Например, «экономика поведения» (Behavioral Economics), активно развиваемая такими нобелевскими лауреатами, как Дэниел Канеман и Ричард Талер, демонстрирует, насколько психологические аспекты и когнитивные искажения влияют на экономические решения людей и динамику рынков [6; 7].

Понимание этих факторов требует глубокой интеграции знаний из психологии, социологии и экономики. Для российского контекста это означает, например, понимание особенностей потребительского поведения и сберегательных стратегий населения, обусловленных историческими и культурными факторами.

Кроме того, растёт значимость экологических, социальных и управленческих (ESG) факторов. Осознание важности устойчивого развития, этических принципов и корпоративной социальной ответственности в принятии финансовых решений становится стратегической необходимостью, что закреплено, в том числе, в инициативах Банка России и Правительства РФ по развитию «зеленого» и «устойчивого» финансирования. Инвесторы и потребители всё чаще отдают предпочтение компаниям с высоким ESG-рейтингом. Это делает экспертизу в «зеленом финансировании» и умении оценивать устойчивость компаний критически важной.

Наконец, в условиях постоянных технологических и экономических сдвигов, гибкость и обучаемость (Lifelong Learning) становятся фундаментальной компетенцией. Темп изменений в сфере экономики и финансов постоянно ускоряется, требуя от специалистов готовности непрерывно обновлять свои знания, осваивать новые технологии и методологии на протяжении всей карьеры. Концепция «установки на рост» (Growth Mindset) Кэрл Двек также подчеркивает важность постоянного развития и способности воспринимать вызовы как возможности для получения и расширения знаний, умений и навыков, что является фундаментом для непрерывного обучения [5].

Завершает портрет экономиста будущего блок коммуникационных и лидерских качеств. Способность проводить сложный анализ данных, эффективно и наглядно представлять сложные финансовые и экономические концепции различным аудиториям (клиентам, инвесторам, руководству) является решающей. Как показывает практика, даже самый блестящий анализ бесполезен, если его результаты невозможно донести до лиц, принимающих решения. Это особенно актуально в условиях межкультурной коммуникации и работы на глобальных рынках.

Умение эффективно взаимодействовать в междисциплинарных командах, сотрудничать с IT-специалистами, аналитиками, юристами и представителями других сфер – это основа успешной реализации проектов. Навыки лидерства и эмоционального интеллекта – управления проектами, мотивации команды, разрешения конфликтов и понимания невербальных сигналов – крайне важны в быстро меняющихся и высококонкурентных финансовых и экономических средах.

Для успешного формирования этих многогранных компетенций вузы должны активно перестраивать свои учебные планы и методы преподавания. Интеграция обязательных модулей по данным и ИИ (эконометрика, статистика, машинное обучение, анализ больших данных, основы программирования) необходима, однако требует не просто добавления новых курсов, но и пересмотра содержания традиционных дисциплин с учетом новых инструментов. Программы должны активно использовать проектное и проблемно-ориентированное обучение (PBL/PnBL), вовлекая студентов в решение реальных кейсов из практики российских компаний, разработку бизнес-планов, анализ инвестиционных проектов с использованием актуальных рыночных данных. Все это позволит студентам не просто изучать теорию, но и применять её на практике, развивая навыки решения реальных задач.

Создание междисциплинарных курсов с участием факультетов IT, права, социологии позволит изучать комплексные проблемы, например, вопросы кибербезопасности финансовых систем или социально-экономических последствий цифровизации. Пример – совместные программы или модули по «LegalTech» (юридические технологии) или «RegTech» (регуляторные технологии), где студенты-экономисты получают знания из смежных областей.

Широкое внедрение моделирования и симуляций (например, компьютерных симуляций финансовых рынков, торговых симуляторов, экономических моделей и управленческих решений) позволит студентам получать ценный практический опыт в безопасной, контролируемой среде, готовя их к реальным вызовам профессии. Использование геймификации способствует повышению вовлеченности студентов в изучение сложных финансовых концепций, превращая обучение в интерактивный процесс. Примером может служить разработка игровых сценариев для изучения биржевой торговли или управления бюджетом. Применение адаптивного обучения и персонализированных траекторий, основанных на анализе данных о прогрессе студента, позволяет оптимизировать процесс освоения материала и учитывать индивидуальные особенности.

Трансформация роли преподавателя является ключевой: от простого транслятора знаний он должен стать фасилитатором, ментором, навигатором в мире данных и постоянно меняющихся технологий. Это требует системной переподготовки профессорско-преподавательского состава. Активное привлечение практиков из индустрии – представителей крупных российских компаний, банков, финансовых институтов – для проведения мастер-мастеров, гостевых лекций, организации менторства и стажировок обеспечит студентам непосредственный контакт с индустрией и понимание её актуальных запросов.

Развитие «мягких» навыков через интеграцию курсов и тренингов по коммуникации, презентации, командной работе, критическому мышлению и лидерству должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса. Это может быть реализовано через обязательные проектные работы, групповые дебаты и симуляции бизнес-ситуаций.

Для адекватной оценки сформированности новых компетенций мы предлагаем внедрять альтернативные методы оценивания вместо традиционных экзаменов. К ним относятся защита портфолио, проектные защиты, проведение кейс-интервью, имитирующих реальные рабочие ситуации. Важную роль могут сыграть микроквалификации и цифровые значки, которые подтверждают освоение конкретных навыков. Их признание со стороны российского рынка труда и возможность зачета при дальнейшем получении специальности становится одним из стратегических направлений развития высшего образования.

Выводы. Таким образом, формирование компетенций будущего для специалистов в сфере экономики и финансов в России является не просто эволюционным этапом, а стратегическим императивом. Современный экономист – это высококлассный аналитик, технологически подкованный, критически мыслящий, адаптивный и коммуникабельный профессионал, готовый работать в условиях неопределенности.

Предложенный комплексный подход к формированию компетенций, включающий перестройку образовательных программ, внедрение инновационных педагогических технологий, трансформацию роли преподавателя и новые методы оценивания, позволит российским вузам эффективно отвечать на вызовы рынка труда. Успешная реализация этих стратегий повысит конкурентоспособность выпускников на российском и глобальном рынках, а также обеспечит значимый вклад в устойчивое развитие национальной экономики, формируя поколение специалистов, способных к непрерывному обучению и инновационной деятельности.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64

3. Шваб, К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – Москва: Эксмо, 2016. – 138 с.
4. Buckley, R.P. FinTech: Finance, Technology and Regulation / R.P. Buckley, D.W. Arner, D.A. Zetsche. – Cambridge: Cambridge University Press, 2023. – 287 p.
5. Dweck, C.S. Mindset: The New Psychology of Success / C.S. Dweck. – New York, NY: Random House, 2006. – 320 p.
6. Kahneman, D. Thinking, Fast and Slow / D. Kahneman. – New York, NY: Farrar, Straus and Giroux, 2011. – 499 p.
7. Taleb, N.N. The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable / N.N. Taleb. – New York, NY: Random House, 2007. – 480 p.
8. Thaler, R.H. Misbehaving: The Making of Behavioral Economics / R.H. Thaler. – New York, NY: W.W. Norton & Company, 2015. – 432 p.
9. World Economic Forum: сайт. – 2025. – URL: <https://www.weforum.org/> (дата обращения: 06.07.2025)

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель **Матвеева Ольга Сергеевна**

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания

России Федерального казенного образовательного учреждения высшего образования (г. Вологда)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТОВ

Аннотация. В данной статье поднимаются аспекты применения одной из технологий, как мозартики. Применение данной технологии по мнению автора статьи актуально, так как работе с мигрантами уделяется большое внимание со стороны государства. Автор попытался описать применение данной технологии в работе с различными категориями клиентов, в том числе детьми мигрантами. Описал саму технологию, а также ее особенности. В данной статье описываются особенности применения данной технологии различными специалистами определенных учреждений. Показано применение мозартики педагогами, педагогами психологами, социальными педагогами и другими специалистами. Данная технология может быть применена в образовательных, социальных и других учреждениях. В статье рассматриваются универсальные особенности использования данной технологии педагогами социозащитных учреждений. Описано применение технологии в работе не только с детьми мигрантами, но и со взрослыми. Автором показано взаимосвязь того, что мигранты имеют социокультурные и адаптационные проблемы, которые не позволяют им самостоятельно адаптироваться в новом обществе. Автор акцентировал внимание на преимуществах использования данной технологии в работе с детьми мигрантами.

Ключевые понятия: технология, педагогическая технология, социокультурная работа, мигранты, социокультурная адаптация.

Annotation. In this article, aspects of the application of one of the technologies, such as mozartics, are raised. According to the author of the article, the use of this technology is relevant, since much attention is paid to working with migrants by the state. The author tried to describe the use of this technology in working with various categories of clients, including migrant children. He described the technology itself, as well as its features. This article describes the specifics of the use of this technology by various specialists of certain institutions. The application of mozartics by teachers, educational psychologists, social educators and other specialists is shown. This technology can be used in educational, social and other institutions. The article discusses the universal features of the use of this technology by teachers of social protection institutions. It describes the use of technology in working not only with migrant children, but also with adults. The author shows the relationship between the fact that migrants have socio-cultural and adaptive problems that do not allow them to adapt to a new society on their own. The author focused on the advantages of using this technology in working with migrant children.

Key words: technology, pedagogical technology, socio-cultural work, migrants, socio-cultural adaptation.

Введение. На современном этапе педагогами в работе с различными категориями клиентов, в том числе детьми-мигрантов и их родителями применяются различные психолого-педагогические технологии направленные на выявление социальных и социокультурных проблем, накладыывающихся на успешность адаптации мигрантов на территории нового государства. С данными проблемами мигранты, особенно дети сталкиваются в окружающем их социуме и самостоятельно решить их не могут. Тем более, что в последнее время большое внимание уделяется мигрантам из-за увеличившегося количества преступлений на территории России данными гражданами, как среди несовершеннолетних, так и взрослого населения. При обращении в специализированные учреждения педагоги, иногда совместно с педагогами психологами или социальными педагогами предлагают им при решении их социокультурных проблем использовать в работе с ними различные технологии. Одной из наиболее востребованных технологий в педагогической работе с детьми-мигрантами и членами их семей является мозартика. Именно описанию этой технологии посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе межнациональные отношения являются главными, определяющими в системе отношений между всеми и существующими социально-этническими общностями [1, С. 352]. Миграция является одним из социальных процессов необходимых для нормальной жизнедеятельности, связанных с обучением, работой и т.д. Проблемы мигрантов требуют всегда комплексного решения с участием различных ведомств федерального и регионального уровня [2, С. 174].

Проблемы мигрантов требуют комплексного решения с участием различных ведомств федерального и регионального уровней.

В настоящее время, технология мозартики не является нововведением в педагогике, и использовать ее в работе с различными клиентами, особенно мигрантами, в том числе детьми-мигрантами, готовы не все педагогические работники. Технология мозартики, применяемая в различных типах учреждений образовательного и социального профилей – педагогами, педагогами-психологами и социальными педагогами в работе с различными категориями клиентов, используется в том числе и с мигрантами, обратившимися в данные учреждения и испытывающими различные адаптационные проблемы, в большем плане социокультурного плана.

Данную технологию педагоги применяют в своей практической деятельности, в том числе педагоги не только образовательных и социальных учреждений, но и учреждений культуры, миграционной службы и других.

Эта уникальная технология, развивалась на стыке трех основных направлений: арт-терапия, игротерапия, психоанализ. Автором идеи и разработчиком данной реабилитационно-игровой технологии является П.Э. Руссавская.

Мозартика включает в себя серию игр, где каждая представлена отдельным игровым набором. Она представлена такими наборами, как «Витражи», «Туманы», «Русское чудо», «Усадьба», «Город», «Подмосковный городок», «Дорога в космос». Мозартика включает в себя наборы игр, которые помогают различным категориям клиентов, в том числе в работе

с детьми мигрантами решать возникающие у них психолого-педагогические проблемы вне зависимости от возраста, пола, психологического состояния и т.д., оказывающие влияние на их успешную социокультурную адаптацию в обществе.

В каждый комплект игры входит несколько прямоугольных разноцветных полей и множество таких же разноцветных иллюзорных, фантастических фигурок, соответствующих тематике игры. Каждая деталь игры похожа на разноцветную мозаику или рисуночный пазл, но в отличие от них, в мозартике возможны несколько вариантов их складывания.

В каждой детали «заложены различные символы и архетипы» [3, С. 104], которые выводят воображение детей мигрантов на свободные ассоциации и элементы мирового изобразительного искусства ведущих художников, а также помогают в дальнейшей социокультурной работе с педагогом.

В начале работы педагог предупреждает ребенка о том, что во время работы выложенный сюжет он может менять несколько раз, столько сколько захочет сам. Главное условие, которое должно соблюдаться, заключается в том, что данный процесс зависит от обдумывания, осмысления и обсуждения клиента с педагогом результатов своего труда.

В связи с тем, что эти игры являются универсальными, педагоги могут их использовать в работе не только с детьми, но и со взрослыми, которые могут иметь такие же социокультурные проблемы, как и у детей.

Целительная сила мозартики способствует личностному росту мигранта, а также оказывает определенным образом коррекционное воздействие на его личность, при этом позволяет педагогу, педагогу психологу, социальному педагогу определить эмоциональное состояние ребенка, в том числе если он находится в состоянии стресса, а также выяснить и увидеть, имеется ли у мигранта внутренний конфликт или имеются личностные проблемы, связанные с социокультурной или иной адаптацией.

С помощью данной технологии педагоги получают представление о внутриличностных и межличностных взаимоотношениях мигранта с социумом, ближайшим окружением, а также его внутрисемейным окружением.

Мозартика помогает личности, во-первых, развивать когнитивные процессы, такие как восприятие, память, воображение, эстетический и этический вкус, а также, во-вторых, помогает человеку в анализе своей жизни, моделировании каких либо ситуаций и выстраивании перспектив выхода из них. С помощью данной технологии снимается напряжение и негативное эмоциональное состояние, в котором зачастую находятся мигранты, в игровой форме педагоги стараются профилировать у детей и взрослых те негативные ситуации, в которые они уже смогли попасть.

Педагоги стараются создать для ребенка и для других клиентов условия, которые в наименее травматичной форме, позволяют им справиться с негативными образами окружающей их в настоящее время картины окружающего мира на позитивную. В связи с этим у мигрантов начинает формироваться совершенно иная, красочная, яркая, положительная картина окружающего их мира, позволяющая позитивно развивать адаптационные стороны его личности.

При первичной работе с той или иной отдельной игрой, любая личность взрослого или ребенка сначала с интересом рассматривает предложенные ей поля, а также сами фигурки, и только затем старается выложить из них что-нибудь или поработать с ними на начальном этапе, как с обычной детской мозаикой.

Постепенно в процессе игры из выложенных фигурку клиентов рождаются на подсознательном уровне собственные ассоциации, и они начинают реализовывать их в игре новыми построениями, перекладываниями.

фигурок и таким образом, в процессе работы любая вновь сложенная композиция вызывает у мигрантов каждый раз новые образы, образные ассоциации и соответственно новые перестроения, новые ассоциации.

В свою очередь мигранты даже не подозревают, что таким способом они активно и самостоятельно расширяют в игре свой образный мир, который они создали себе изначально и неправильно. При этом направленность образов и используемых в предложенных им фигурках, обеспечивают им только позитивные изменения ментальной сферы.

Позитивные изменения ментальной сферы, связанные с позитивным развитием мышления и направлены на создание благополучной атмосферы вокруг личности, связанной с адаптационным периодом пребывания ребенка на другой территории, в новом коллективе и т.д.

При этом, экспертами в педагогической области отмечается, что ни одна другая игровая, в том числе форма игровой деятельности, деятельность не задействует так активно глубинные личностные структуры, как мозартика.

При этом обращается особое внимание на факт того, что данная технология не направлена просто на развитие каких-либо навыков у детей мигрантов, а она создает исключительно благоприятные условия для того, чтобы личность активно сама включалась в различные познавательные процессы, а также развивала в себе определенные навыки благодаря своему активному желанию, и что не маловажно в комфортной для себя форме.

Фигурки, имеющиеся в игровом комплекте, не только насыщены определенными образными, фантазийными и другими ассоциациями, но и имеют позитивно-созидательную направленность. При этом можно отметить, что когда в мозартику играет несовершеннолетний – мигрант, имеющий негативные искажения в восприятии окружающего мира, окружающей его действительности, то у него обычно рождаются свои не свойственные взрослому ассоциации, и следовательно, получают свои образные композиции и ассоциации, а за ними следуют и новые построения картинок. Как показывает практика, данные картинки за один сеанс дети перекладывают по 5-7 раз.

Однако, поскольку все образные ассоциации и построения имеют позитивно-созидательную направленность и при этом самостоятельно смоделированы были мигрантом, то негативным образом, которые на тот момент уже сформировались внутри его приходится изменять или исчезнуть вообще, оставив место для новых позитивных образов.

При регулярной работе педагогов с мигрантами, при каждом игровом сеансе происходит практически полное вытеснение негатива таким путем, который не травмирует личность мигранта и не оказывает на данную личность каких-либо деструктивных переживаний.

Как результат, каждый клиент, или как его еще можно назвать играющий сам самостоятельно наводит порядок в своей ментальной сфере на сознательном или бессознательном уровне, а также влияет на поведение своей личности и взаимодействие его с окружающим миром.

В данной психолого-педагогической технологии актуализируются такие особенности личностного реагирования, как личностная активность, опирающаяся на образное мышление, на фантазию своей личности и ее спонтанное воображение, на способность к сопереживанию в совместной, например групповой деятельности и соответственно игровой динамике. Основной точкой конечное же здесь становится формирующаяся клиентом определенная картина нового целостного мира.

Ее содержание соответственно также создается и задается определенными темами и образами, которые будут позволять через игру не только развиваться личности в социальном и социокультурном плане, но и восстановить свои общечеловеческие, региональные, национальные и индивидуальные ценности мира.

Данную технологию можно использовать и в совместной работе взрослых и детей, по мнению педагогов, педагогов-психологов. В том числе, по мнению педагогов-психологов, данная игра может стать определенным фундаментом, на котором возникают новые для личности мигранта основы диалога с местным населением, взаимопонимания по вопросам социокультурной адаптации, взаимного доверия и поддержки в новой профессиональной деятельности и др.

Данная технология имеет не только развивающую направленность, но она является одной из форм игровой деятельности, которая интересна и привлекательна не только для детей, но и взрослых.

С помощью этой технологии решаются параллельно и проблемы взаимодействия различных личностей, направленные на решение различных проблем с которыми сталкиваются мигранты при социокультурной адаптации на территории другого государства.

В этом взаимодействии можно выделить ряд преимуществ:

- во-первых, в мозартике нет выигравших и проигравших, правильно или не правильно составленных композиций, в данном случае все участники являются успешными и остаются довольными от результатов своего труда;

- во-вторых, при совместной игре могут открыться друг для друга и окружающих определенные аспекты, позволяющие в дальнейшем не только правильно выстраивать взаимоотношения с окружающими, но и успешно выстраивать взаимопонимание в социуме с окружающими людьми;

- в-третьих, если у личности есть серьезные проблемы, то в наименее травмирующем виде личность их может пережить, решить под присмотром педагогов;

- в-четвертых, в процессе игры у личности ребенка-мигранта меняется взгляд на себя с позитивной позиции, что способствует нормализации внутреннего мира.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что мозартика является действенным педагогическим, коммуникационным средством позволяющим личности ребенка мигранта вместо ухода в себя и в свои проблемы, в том числе социокультурного плана постепенно перейти к конструктивному общению.

В связи с вышеизложенным, данную технологию мозартики можно считать одним из новых и перспективных коммуникационных средств для осуществления взаимодействий не только внутриличностных и межличностных, но и направленных на внешний мир, для успешной социокультурной адаптации. В Вологодской области данную технологию в работе с мигрантами используют сотрудники таких учреждений, как Центры помощи семье и детям, Комплексные центры социального обслуживания населения, Реабилитационные центры для несовершеннолетних, Миграционные службы, автономные учреждения «Дом народов Вологодской области» и многие другие. В связи с этим данная технология может быть использована и с другими категориями населения, как взрослыми, так и детьми, в большей степени с детьми-мигрантами.

Литература:

1. Основы социальной работы: учеб. / отв. ред. П.Д. Павленок. – Москва: ИНФРА-М, 2006. – 560 с.
2. Технология социальной работы: учеб. пособие / под ред. И.Г. Зайнышева. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
3. Шлыкова, Д.В. Проблемы социокультурной адаптации детей мигрантов к школе / Д.В. Шлыкова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsiokulturnoy-adaptatsii-detey-migrantov-k-shkole?ysclid=mdsjt2q4xw212576814> (дата обращения: 09.09.2025)

Педагогика

УДК 372.854

кандидат педагогических наук, доцент Мелитовская Ирина Николаевна
Институт биохимических технологий, фармации и медицины Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

НОКСОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ХИМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены теоретико-методологические основы и модель методической системы формирования культуры безопасности будущих учителей химии в рамках изучения практико-ориентированного курса «Методика преподавания химии». Построение и понятийный аппарат раскрыты в контексте ноксологического подхода. Концептуальным основанием практикума выступает идея формирования у будущих учителей химии ноксологических знаний и умений по созданию безопасной среды обучения на уроках химии. Сформулировано определение понятия «культура безопасности личности». Выделены содержательных блоки методического практикума. Определены дидактические принципы отбора ноксологического содержания как фундамент содержания практикума. Использован дидактический потенциал активных методов и образовательных технологий: ситуационные задачи и практико-ориентированные кейсы. Проектирование курса осуществлено на основе включения методов обучения, формирующих навыки безопасного поведения в профессиональной деятельности, в том числе – химический эксперимент. Раскрыты разделы методического практикума, являющиеся наиболее важными для подготовки будущих учителей химии. Выделены основные составляющие результативно-оценочного компонента предлагаемого методического практикума.

Ключевые слова: ноксологический подход, высшее химическое образование, будущие учителя химии, активные образовательные технологии.

Annotation. The article presents the theoretical and methodological foundations and the model of the methodological system for the formation of the safety culture of future chemistry teachers within the framework of the study of the practice-oriented course «Methods of Teaching Chemistry». The construction and conceptual framework are revealed in the context of the noxological approach. The conceptual basis of the workshop is the idea of forming noxological knowledge and skills in creating a safe learning environment in chemistry classes among future chemistry teachers. The definition of the concept «personal safety culture» is formulated. The content blocks of the methodological workshop are highlighted. The didactic principles of selecting noxological content as the foundation of the workshop content have been determined. The didactic potential of active methods and educational technologies has been used: situational tasks and practice-oriented cases. The course design has been based on the inclusion of teaching methods that form the skills of safe behavior in professional activities.

Key words: noxological approach, higher chemical education, future chemistry teachers, active educational technologies.

Введение. В современной действительности происходят перемены глобального характера, обладающие динамизмом и противоречивостью. В данных условиях актуальными становятся знания о безопасности человека, его адаптации, выживания и саморазвития в стремительно меняющейся среде. Современному обществу нужны ответственные, гибкие, социально компетентные личности, открытые к сотрудничеству, обладающие высоким уровнем социальной активности. По мнению учёных П. Сорокина, В. Мальцевой, в списке ключевых навыков сегодня должны преобладать креативность, проектное мышление и культура безопасности [8, С. 8]. Одним из важнейших направлений реформирования высшего

образования в новых условиях, является формирование культуры безопасности личности, владеющей технологиями собственной безопасности и безопасности тех людей, с которыми нужно будет взаимодействовать.

Системный ноксологический подход должен стать неотъемлемой частью подготовки будущих учителей химии. Владение навыками по организации и проведению химического эксперимента – это важнейший инструмент химика. Нельзя забывать, что любой химический эксперимент должен рассматриваться как потенциально опасный. Польза эксперимента, по мнению А.С. Семёнова, должна преобладать над риском [7, С. 121]. Исследователь уделяет особое внимание подготовительному этапу организации эксперимента и формированию общих организационных умений, необходимых будущим учителям химии.

Непременными условиями подготовки опытов являются тщательное изучение литературы по безопасности, определение наиболее рискованных моментов, а также предварительная репетиция. Демонстратор обязан мысленно расчлнить опыт на 4-5 этапов и продумать, как и чем эксперимент немедленно прервать, если он будет вдруг развиваться с возможными опасными последствиями [7, С. 122]. Однако автор не раскрывает методику формирования ноксологических умений через взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся.

В действующем Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 04.03.01 – химия, установлена следующая общепрофессиональная компетентность выпускника – это способность проводить с соблюдением норм техники безопасности, химический эксперимент, включая синтез, анализ, изучение структуры и свойств веществ и материалов, исследование процессов с их участием.

Однако, как показывает реальная практика, молодые учителя химии, слабо владеют техникой и методикой организации и проведения школьного химического эксперимента, не уделяют должного внимания вопросам безопасности и потенциальным рискам; часто заменяют реальный эксперимент его виртуальным аналогом, лишая тем самым ученика «чувства вещества».

Исследователь С. В. Роман полагает, что будущие учителя химии должны ознакомиться с содержанием интегративных химико-ноксологических понятий, таких как, «химическая безопасность», «химическая авария», «химически опасные объекты», «аварийно-химически опасные вещества» [6, С. 620]. Кроме того, в образовательный процесс должны быть внедрены интерактивные формы и методы, направленные на живое общение между преподавателем и студентами: лекции-провокации, семинары, круглые столы, конференции, деловые игры, посвященные обсуждению разных аспектов безопасных взаимоотношений химической науки, общества и природы [6]. Между тем, автором не раскрыта методика формирования культуры безопасности личности при организации и проведении безопасного химического эксперимента в школьных условиях. Методист Е.Н. Ткач добавляет, что приоритетом развития личности будущего учителя должны быть выбраны общекультурные и профессиональные компетенции, которые позволили бы не только понять содержание и природу феномена безопасности жизнедеятельности, но и овладеть технологиями собственной безопасности и безопасности тех людей, с которыми приходится взаимодействовать [9, С. 13].

Аналогичные утверждения мы находим в работе П.Ф. Кубрушко, В.А. Девисилова [3]. По мнению данных авторов, ноксологический подход может «работать» только при условии использования в процессе обучения активных образовательных технологий, к которым, прежде всего, относятся модульные, контекстные и проблемные технологии обучения [3, С. 22]. Примечательно, что в данной работе на вооружение взят деятельностный подход к формированию ноксологических компетенций.

Тем самым следует заключить, что, формирование культуры безопасности будущих педагогических кадров, владеющих профессиональными навыками организации и проведения школьного химического эксперимента в соответствии с требованиями безопасности, продиктовано социальным заказом и целями высшего химического образования. Вместе с тем, анализ литературных источников и результатов поисково-констатирующего этапа педагогического эксперимента показал, что недостаточно разработана методика формирования культуры безопасности будущих учителей в контексте реализации ноксологического подхода в курсе «Методика преподавания химии». Сказанное определило актуальность темы исследования.

Это позволило сформулировать цель данного исследования: разработать теоретико-методологические основы и модель методической системы формирования культуры безопасности будущих учителей химии при изучении практико-ориентированного курса «Методика преподавания химии», фундаментально строящегося на включении в образовательный процесс ноксологического подхода и активных образовательных технологий.

Объект исследования – образовательный процесс по практико-ориентированному курсу «Методика преподавания химии» для обучающихся направления подготовки 04.03.01 – химия. Предмет исследования – методическая система формирования культуры безопасности будущих учителей химии, изучающих практико-ориентированный курс «Методика преподавания химии» в контексте ноксологического подхода и включения дидактического потенциала активных образовательных технологий.

В соответствии с целью и предметом исследования, была выдвинута гипотеза исследования: эффективность формирования культуры безопасности будущих учителей химии может быть достигнута посредством обновления содержания практико-ориентированного курса «Методика преподавания химии» через включение ноксологического подхода и использования дидактического потенциала активных образовательных технологий.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования: анализ и синтез философской, психолого-педагогической и методической литературы, моделирование, проектирование, сравнение, анализ, и синтез. Методологическими основами исследования явились: ноксологический, деятельностный, системный, практико-ориентированный, интегративный подходы; педагогический эксперимент; дидактика химии.

Изложение основного материала статьи. Включение ноксологического подхода в содержание высшего образования отражено в работах С.В. Белова, Н.П. Безруковой, В.А. Девисилова, М.А. Куликовской, Э.Р. Хабибуллина. Культура безопасности представлена в исследованиях В.А. Девисилова, В.Н. Мошкина, О.В. Писарь, Г.А. Шабиковой.

Различным аспектам безопасности при проведении химического эксперимента посвятили свои исследования многие отечественные методисты-химики (И.Н. Борисов, В.Н. Верховский, В.П. Гаркунов, П.А. Глориозов, Э.Г. Злотников, Д.М. Кирюшкин, Н.Е. Кузнецова, А.Н. Лямин, А.А. Макареня, Т.С. Назарова, М.С. Пак, В.С. Полосин, С.Г. Шаповаленко, Ю.В. Ходаков, Г.М. Чернобельская, Д.А. Эпштейн). Теоретической разработкой концепции активных методов обучения занимались А.А. Вербицкий, Ю.Ю. Гавронская, В.Н. Кругликов, Е.С. Полат, М.А. Чошанов и др. Проблема включения активных образовательных технологий в процесс обучения химии исследовалась Т.Г. Волковой, М.В. Воронковой, Э.В. Сахабиевой, И.О. Талановой.

Определение понятия «культура безопасности» представлена в работе многих исследователей А.Н. Лямина, Ю.В. Воробьева, М.С. Пак, В.П. Соломина, Г.А. Шабиковой. В широком понимании, культура безопасности – это уровень развития человека и общества, обеспечивающий безопасность жизнедеятельности в различных опасных условиях и чрезвычайных ситуациях [6, С. 113]. В нашем исследовании за основу было взято определение понятия «культура

химической безопасности» методистов-химиков А.Н. Лямина, М.С. Пак, в контексте обучения химии [4]. А именно: «культура химической безопасности» – это определённый духовно-нравственный уровень состояния защищённости жизненно и социально значимых интересов гражданина, общества и государства от опасностей химических объектов [4].

Необходимость формирования ноксологических компетенций через педагогические и научно-исследовательские практики продиктована в работе Н.П. Безруковой, М.А. Куликовской [1]. Обоснование эффективности включения активных образовательных технологий в целях формирования ноксологической культуры отражено в исследовании Л.А. Пожарской [5]. Ценно, что формирование культуры безопасности возможно в условиях социального взаимодействия, межличностной коммуникации, реализуемой в форме внутреннего и внешнего диалога в ходе решения специальных задач рефлексивного характера, целенаправленного создания ситуаций, требующих анализа и оценки, доказательности, обоснованности своей позиции, требующих постоянного выбора [9, С. 143].

Фундаментом разработанного методического практикума является положение о том, что изучение вопроса безопасности и опасности опыта, способов предупреждения опасностей является ключевой. Например, в теме «Получение водорода» следует сначала проверить водород на чистоту. В случае неудачи любого химического эксперимента, полезно выяснить причины их устранения. Упражнения и тренировки в демонстрировании – это непереносимое условие формирования профессионального навыка по овладению будущими специалистами техникой, методикой подготовки и проведения химического эксперимента в контексте реализации ноксологического подхода.

Более того, формирование ноксологических умений по идентификации основных химических опасностей, свойств, характера воздействий вредных и опасных факторов и методов защиты, практических навыков безопасной работы в ходе опытов – это процесс последовательный и систематичный. Нельзя механически выполнять химический эксперимент. Все действия учителей химии должны быть осмысленными для исключения возникновения скрытого риска.

Методист М.В. Воронкова [2] придаёт решающее значение включению активных методов обучения, которые способствуют формированию навыков безопасного обращения с химическими веществами. Активные методы обучения, являясь способами и приёмами педагогического воздействия, побуждают к мыслительной деятельности. На подобных лабораторных занятиях студенты глубже овладевают техникой по изучению свойств веществ. Процесс мышления приобретает поисковый характер [2, С. 266-267].

Таким образом, проведённый анализ литературных источников по проблеме исследования показал наличие значительного количества теоретических работ по включению ноксологического подхода в обучение химии при подготовке учителей, но слабо представлена методика формирования культуры безопасности будущих специалистов через слаженную «работу рук и головы». Усвоение студентами химико-ноксологических понятий не должно сводиться только к восприятию информации. Педагогу нужно организовывать процесс обучения в соответствии с уровнями усвоения: восприятие, осмысление, закрепление и применение знаний, умений в новой незнакомой ситуации.

Нами разработана методическая система формирования культуры безопасности будущих учителей химии в рамках реализации ноксологического подхода, через практико-ориентированный курс «Методика преподавания химии», являющийся обязательным по направлению подготовки 04.03.01 – химия.

Данный учебный предмет относится к педагогическому модулю и изучается на 2-3 курсе в Институте биохимических технологий, экологии и фармации. Первый опыт профессиональной деятельности студенты приобретают на 4 курсе в условиях реальной педагогической практики.

Раскроем далее специфику методической системы формирования культуры безопасности будущих учителей химии в рамках реализации ноксологического подхода, представляющего целостность компонентов: целевого, содержательного, организационно-деятельностного и результативно-оценочного.

Основной целью учебного практико-ориентированного курса «Методика преподавания химии» является формирование культуры безопасности будущих педагогов в контексте включения ноксологического подхода и активных образовательных технологий.

Нами сформулировано определение понятия «культура безопасности личности», которое мы определяем, как систему профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций будущих учителей химии по обеспечению безопасности и снижению риска при проведении уроков с включением учебного химического эксперимента. Соблюдение требований безопасности всеми участниками образовательного процесса – это первое и главное правило при его организации. Интегративное содержание предлагаемого практикума характеризуется целостностью и внутренней взаимосвязью всех видов знаний (химических, методических, ноксологических и химико-ноксологических) и имеет определённую структуру.

Каждый из содержательных блоков включает: методически значимые понятия (процесс обучения химии, методы обучения, средства обучения, химический эксперимент и др.), ноксологические понятия (риск, безопасность, опасности, их свойства и характеристики, виды воздействий опасных и вредных факторов на природу и человека, методы защиты от опасностей, методы ликвидации последствий химических аварий), теории, законы и методы исследования.

Важнейшими дидактическими принципами отбора ноксологического содержания в практикуме выступают: принципы: научности, системности, систематичности, принцип дидактической значимости, развития мотивации и интереса, принцип преемственности.

Основными интегративными химико-ноксологическими понятиями практикума можно назвать: химические вещества как токсиканты природной и производственной среды, химическое оборудование и реактивы как опасные объекты, химические процессы различных химических реакций и условия их протекания, химические аспекты глобальных экологических проблем современности (разрушение озонового слоя, кислотные осадки, загрязнение Мирового океана), предельно-допустимая концентрация вредных веществ и их экологическая оценка, методы защиты от химических опасностей.

Например, студенты на практических занятиях проводят химический эксперимент экологической направленности при изучении темы «Охрана окружающей среды от химического загрязнения». Самостоятельно разрабатывают конспект урока, инструкции по проведению эксперимента, составляют правила безопасной работы при его демонстрации, планируют вопросы для беседы с учащимися по проверке знаний безопасного поведения.

Студенты учатся применять эффективные методы обучения и активные образовательные технологии для лучшего усвоения материала; решают ситуационные задачи и практические кейсы на установление причинно-следственных связей между строением, свойствами, переносом, трансформацией химических загрязнителей и отрицательными последствиями для природы и человека.

Методически ценно, что при проектировании уроков химии на основе ноксологического подхода, обучающиеся постоянно переходят от эксперимента к теоретическому осмыслению, и наоборот. Так студенты получают возможность формировать свой индивидуальный стиль экспериментальной работы как инструмент будущей профессиональной деятельности.

Остановимся далее на содержании основных разделов практико-ориентированного курса «Методика преподавания химии». Овладение ноксологическими компетенциями, техникой и методикой химического эксперимента, приобретение умения проектировать и проводить учебные занятия по химии на основе современных технологий обучения является важной задачей подготовки педагогических кадров. Организационно-методический компонент методической системы формирования культуры безопасности будущих учителей химии, представлен системой средств обучения, методов и образовательных технологий.

Предлагаемый методический практикум (лабораторные и практические занятия) направлен не только на получение профессиональных методических компетенций в контексте требований ноксологического подхода, а также и на овладение системой практических, экспериментальных навыков, развитие творческих способностей, мотивации и интереса к профессии учителя.

Методический практикум состоит из двух разделов:

1. Химический кабинет школы и безопасные приёмы работы в нём.

2. Лабораторно-практические работы по методике изучения основных тем школьного курса химии.

2.1. Методика изучения первоначальных химических понятий.

2.2. Методика изучения газообразных веществ.

2.3. Методика изучения основных классов неорганических соединений.

2.4. Методика изучения Периодического закона и периодической системы химических элементов Д.И. Менделеева.

Строения атома.

2.5. Методика изучения химической связи.

2.6. Методика изучения окислительно-восстановительных реакций.

2.7. Методика изучения электролитической диссоциации.

2.8. Методика изучения неметаллов (на примере азота и фосфора; соединений азота и фосфора; углерода и кремния; соединений углерода и кремния).

2.9. Методика изучения металлов. (Щелочные и щелочноземельные металлы. Алюминий. Хром. Марганец. Железо).

2.10. Методика изучения вопросов охраны окружающей среды от загрязнения.

2.11. Методика изучения органической химии в школе (углеводороды, спирты, альдегиды, карбоновые кислоты, жиры, углеводы и др.).

2.12. Методика изучения генетической связи между неорганическими и органическими веществами.

При организации учебной деятельности на каждом занятии практико-ориентированного курса «Методика преподавания химии» использовался химический эксперимент как эффективный метод обучения, а также методы, формирующие навыки безопасного поведения в профессиональной деятельности: метод альтернативного выбора и метод тупиковых ситуаций. Технология контекстного обучения способствует формированию культуры безопасности в действии, например, при решении методической проблемы и получении ответа на вопрос: какие средства обучения следует показать учащимся, чтобы они не только правильно, но и безопасно выполнили практическую работу по получению аммиака? Активные методы обучения (деловые игры, решение ситуационных задач) ноксологической направленности, формирует субъектную позицию личности будущего специалиста. Надо сказать, что формирование культуры безопасности успешно осуществляется только при наличии накопления у будущих учителей химии личного опыта в экспериментировании, опраживании и преподавании уроков химии на основе соблюдения требований безопасности.

Результативно-оценочный компонент предложенной методической системы представлен повышением уровня химико-ноксологических знаний, умений обучающихся, ростом интереса и мотивации к профессии учителя химии.

Выводы. В ходе проведения данного исследования установлено, что успешное формирование культуры безопасности личности возможно посредством включения в образовательный процесс практико-ориентированного курса «Методика преподавания химии» на основе ноксологического подхода и дидактического потенциала активных образовательных технологий. Предложенная методика может быть использована педагогами, специалистами, изучающими современные проблемы высшего химического образования и осуществляющие подготовку педагогических кадров для нашей страны.

Литература:

1. Безрукова, Н.П. Теоретико-методические основы развития ноксологической компетенции бакалавров педагогического образования естественно-научных профилей в рамках практик / Н.П. Безрукова, М.А. Куликовская // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 34.

2. Воронкова, М.В. Использование активных методов при преподавании химии в аграрном вузе / М.В. Воронкова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2018. – № 4(81). – С. 266-268

3. Кубрушко, П.Ф. Технологии формирования ноксологических компетенций в вузе / П.Ф. Кубрушко, В.А. Девисилов // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2010. – № 4(43). – С. 16-22

4. Лямин, А.Н. Культура химической безопасности при обучении химии / А.Н. Лямин, М.С. Пак // Химия в школе. – 2014. – № 9. – С. 6-12

5. Пожарская, Л.А. Реализация модели формирования ноксологической культуры школьников на дороге в образовательном пространстве города / Л.А. Пожарская // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 3(37). – С. 139-144

6. Роман, С.В. Усовершенствование профессиональной подготовки будущих учителей химии на основе ноксологического подхода / С.В. Роман // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции, Москва, 25 января 2020 года: в 2 ч. – Москва: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2020. – Ч. 2. – С. 619-622

7. Семенов, А.С. О безопасности демонстрационного химического эксперимента (по материалам журнала Journal of Chemical Education) / А.С. Семенов // Химия в школе. – 1989. – № 3. – С. 121-124

8. Сорокин, П. От сложных навыков - к целостному созидательному человеческому потенциалу: новый подход в теории и практике / П. Сорокин, В. Мальцева // Форсайт. – 2024. – Т. 18. – № 1. – С. 6-17. – DOI: 10.17323/2500-2597.2024.1.6.17

9. Ткач, Р.С. Проблемы и эффекты внедрения ноксологического подхода в процесс профессиональной подготовки студентов университета / Р.С. Ткач // Современные вызовы и перспективы развития физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Хабаровск, 16-17 марта 2021 года / под общ. ред. Р.С. Ткача, Е.Н. Ткач. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2021. – С. 10-14

10. Шабилова, Г.А. Роль дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» при рассмотрении культуры безопасности / Г.А. Шабилова, К.А. Молдобаев, М. Асаналы, А.А. Молдобаева // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2021. – Т. 21, № 8. – С. 113-116

ИНЖЕНЕРНОЕ МЫШЛЕНИЕ И УЧЕБНЫЕ УСТАНОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается инженерный мейндсет как предметно-специфическую когнитивную установку учащихся начальной школы и его связь с общим мейндсетом. Обсуждается влияние установок на учебные достижения, мотивацию и готовность преодолевать трудности. Показано, что инженерное образование, основанное на проектной деятельности, итеративном анализе ошибок и коллективной рефлексии, способствует формированию развивающегося мейндсета, при котором ошибки рассматриваются как ресурс для роста, а не как показатель неспособности. Выявлены ключевые факторы, влияющие на развитие инженерного мейндсета: участие в обсуждениях на уровне класса, вовлечённость в проектную деятельность, социально-экономический статус, наличие или отсутствие индивидуального образовательного плана и качество рефлексивных практик, таких как ведение инженерных журналов. Подчеркивается, что начальное инженерное образование при правильно организованной педагогической поддержке может не только повышать академические результаты, но и формировать устойчивость, самоэффективность и мотивацию к обучению, особенно у учащихся из групп риска. Статья демонстрирует потенциал STEM-образования для развития продуктивных когнитивных установок и указывает на важность интеграции педагогических стратегий, ориентированных на рост, в школьные программы.

Ключевые слова: инженерное образование, мейндсет, установка на рост; начальная школа; проектное обучение, инженерное мышление, мотивация учащихся, когнитивные установки.

Annotation. The article examines the engineering mindset as a domain-specific cognitive disposition of primary school students and its relationship with the general mindset. It discusses the influence of dispositions on academic achievement, motivation, and readiness to overcome difficulties. It is shown that engineering education, based on project activities, iterative error analysis, and collective reflection, fosters the development of a growth mindset, where errors are viewed as a resource for growth rather than an indicator of inability. Key factors influencing the development of an engineering mindset are identified: participation in class-wide discussions, engagement in project-based activities, socio-economic status, the presence or absence of an individual educational plan, and the quality of reflective practices such as maintaining engineering journals. It is emphasized that primary engineering education, with properly organized pedagogical support, can not only improve academic outcomes but also foster resilience, self-efficacy, and motivation to learn, especially among at-risk students. The article demonstrates the potential of STEM education for developing productive cognitive dispositions and highlights the importance of integrating growth-oriented pedagogical strategies into school curricula.

Key words: engineering education, mindset, growth mindset; primary school; project-based learning, engineering thinking, student motivation, cognitive dispositions.

Введение. В последние десятилетия всё большее внимание в педагогике уделяется не только содержательным аспектам обучения, но и установкам, с которыми обучающиеся подходят к учебному процессу. Одним из ключевых психологических факторов, влияющих на академическую успешность, признан так называемый мейндсет (mindset) – когнитивная установка личности, определяющая её отношение к интеллектуальным трудностям, ошибкам и росту [8; 9]. Согласно данной теории, учащиеся с фиксированным мейндсетом считают интеллект врождённым и неизменным качеством, в то время как обучающиеся с развивающимся мейндсетом рассматривают интеллектуальные способности как поддающиеся развитию через усилия, стратегии и обратную связь [9; 15].

Система образования, особенно на этапе начальной школы, оказывает значительное влияние на формирование мейндсета ребёнка [12]. Установлено, что учащиеся с развивающимся мейндсетом демонстрируют более высокие академические результаты, более устойчивую мотивацию и большую готовность преодолевать трудности [5]. Особенно актуальной становится задача изучения того, как установки обучающихся проявляются в различных предметных областях, ведь мейндсет может быть как общим, так и предметно-специфическим [13; 14].

Инженерное мышление – новая и активно развивающаяся область школьного образования, особенно в контексте программы STEM. Особенность инженерного подхода заключается в нормализации ошибок как естественной части проектной деятельности [1-4]. Инженерный процесс – это итеративная деятельность, где проба, неудача, анализ и повторный запуск проекта являются ключевыми стадиями [7]. Такой характер деятельности предполагает тесную связь с развивающимся мейндсетом, поскольку требует от учащегося не бояться ошибок, а использовать их как источник конструктивного роста [10; 11]. Однако, несмотря на теоретическую обоснованность подобной связи, эмпирических исследований, посвящённых специфике инженерного мейндсета, особенно в младших школьных классах, крайне мало.

Таким образом, инженерное образование на начальном уровне предоставляет уникальные возможности для формирования продуктивных установок, способствующих не только академическому успеху, но и устойчивому развитию личности учащегося. Учитывая возрастающую роль STEM-направлений в современной системе образования, глубокое понимание взаимодействия между инженерным мышлением и когнитивными установками становится важной задачей как для исследователей, так и для практиков в области педагогики.

Цель данной обзорной статьи – проанализировать и обобщить современные эмпирические данные о связи между общим и инженерным мейндсетом у учащихся начальной школы, выявить педагогические и социальные факторы, влияющие на формирование установки на рост в инженерном образовании, а также оценить потенциал инженерной проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Концепция мейндсета, выдвинутая в [8], занимает центральное место в современной педагогической психологии, направленной на объяснение межличностных различий в академической мотивации и результатах. Согласно этой теории, учащиеся могут придерживаться фиксированного мейндсета, в рамках которого интеллект и способности воспринимаются как врождённые и малоподдающиеся изменениям, или же развивающегося мейндсета, предполагающего, что интеллектуальные способности можно развивать через усилия, использование стратегий и адекватную реакцию на обратную связь [9]. Такая дихотомия установок оказывает фундаментальное влияние на учебное поведение: ученики с развивающимся мейндсетом демонстрируют большую академическую устойчивость, чаще сохраняют интерес к сложным задачам и проявляют готовность учиться на ошибках, тогда как фиксированный мейндсет способствует формированию страха перед неудачей и избеганию вызовов [15].

Исследования последнего десятилетия подтвердили, что наличие развивающегося мейндсета положительно связано с академическими достижениями в широком спектре дисциплин и возрастных групп, включая начальную школу [5; 12]. Тем

не менее, несмотря на богатую эмпирическую базу, основное внимание большинства работ сосредоточено на измерении так называемого общего майндсета, не учитывающего специфику конкретной предметной области. В действительности, установки учащихся могут существенно различаться в зависимости от дисциплины. Ряд работ показал, что учащиеся могут, например, проявлять развивающийся майндсет в гуманитарных предметах, но фиксированный – в математике или естественных науках, что обусловлено как культурными стереотипами, так и индивидуальным опытом обучения [13; 14]. Таким образом, актуальной становится задача изучения предметно-специфических установок, включая инженерный майндсет, особенно в условиях растущего внимания к STEM-образованию.

Инженерное мышление, как компонент образовательных программ по STEM-направлениям, обладает рядом уникальных особенностей. В отличие от традиционного обучения, ориентированного на получение фиксированных знаний, инженерное образование базируется на решении открытых задач, итеративности, анализе неудач и адаптации к ним. Проектная деятельность в инженерии строится вокруг цикла: постановка задачи – генерация идей – создание прототипа – тестирование – анализ ошибок – доработка решения. Такой подход нормализует ошибку как часть учебного процесса и способствует формированию продуктивного отношения к трудностям. В этом контексте инженерное образование потенциально особенно эффективно для формирования развивающегося майндсета, поскольку оно поощряет повторные попытки, коллективную рефлексию и использование ошибок в качестве ресурса для роста [7; 11].

Однако эмпирических исследований, посвящённых непосредственно инженерному майндсету, особенно среди младших школьников, до последнего времени практически не существовало. В работе [20] восполнен этот пробел, представляя собой одно из первых комплексных и количественно обоснованных исследований ЕМ в начальной школе. Исследование было проведено в рамках масштабного проекта, в котором приняли участие 2 086 учащихся пятого класса (возраст 10-11 лет) из 63 классов в разных регионах США. Целью работы было не только описать уровень сформированности общего и инженерного майндсетов, но и изучить взаимосвязи между ними, их влияние на учебные результаты по инженерии, а также выявить факторы, предсказывающие уровень ЕМ, включая демографические, поведенческие и педагогические переменные.

Методология исследования включала применение валидированных опросников, адаптированных для младшего школьного возраста. Каждый опросник включал шесть утверждений, по которым учащиеся выражали степень согласия по шкале Лайкерта. Четыре из них были заимствованы из классического инструментария [8], а два были специально разработаны для оценки отношения к неудаче, в том числе в инженерном контексте. Таким образом, исследователи смогли не только количественно зафиксировать установки учеников, но и сравнить их реакцию на схожие утверждения в общем и предметном контексте. Анализ данных был проведён с использованием иерархического линейного моделирования, что позволило учесть вложенность данных (ученики в классах, классы в школах) и исследовать влияние переменных на разных уровнях.

Результаты исследования оказались многообещающими. Было установлено, что около 72% учащихся выражают установки, соответствующие развивающемуся инженерному майндсету. При этом корреляция между общим и инженерным майндсетом была умеренной ($r \approx 0,34$), что указывало на частичную независимость инженерного майндсета от общего подхода учащегося к обучению. Особенно интересным оказался анализ реакций на утверждение, связанное с неудачей: на утверждение «если ваш проект провалился, значит, вы неумны в инженерии» учащиеся значительно чаще отвечали отрицательно, чем на аналогичное утверждение в общем контексте. Это свидетельствовало о том, что инженерная деятельность обладает потенциалом для смягчения фиксированных установок относительно ошибок, предлагая учащимся другой нарратив – неудача не как маркер неспособности, а как этап процесса [10].

Моделирование показало, что общий майндсет является статистически значимым предиктором итоговых результатов в инженерных заданиях: учащиеся с более высоким общим майндсетом достигали лучших результатов на посттестах. Что касается факторов, влияющих на инженерный майндсет, наибольшее значение имели: высокий общий майндсет, педагогика, предполагающая активные обсуждения в целом классе, более высокий социально-экономический статус (определяемый, в частности, по количеству книг дома), отсутствие специального образовательного плана, а также качество выполнения инженерного журнала. Таким образом, инженерный майндсет оказывается чувствительным к как индивидуальным, так и внешним образовательным условиям.

С практической точки зрения, исследование подчёркивает важность внедрения педагогических стратегий, направленных на развитие развивающегося майндсета через инженерное обучение. Такие стратегии включают акцент на рефлексии после ошибок, осознанное использование обратной связи, моделирование роста и поддержание учебной среды, в которой усилия признаются ценными. Особенно важна ориентация на учеников из групп риска, так как именно для них поддержка инженерного майндсета может служить компенсаторным фактором [6]. Таким образом, инженерное образование, при правильной педагогической организации, становится не только способом освоения технических знаний, но и мощным инструментом формирования метакогнитивной гибкости, устойчивости и установки на развитие.

Выводы. Инженерный майндсет является самостоятельной, предметно-специфической когнитивной установкой, частично независимой от общего майндсета, и особенно проявляется в отношении ошибок и неудач. Наличие развивающегося майндсета способствует более высоким академическим достижениям, устойчивой мотивации и готовности преодолевать трудности. Формирование инженерного майндсета зависит от комплекса педагогических, социальных и индивидуальных факторов: активного участия в обсуждениях на уровне класса, вовлечённости в проектную деятельность, качества рефлексивных практик (например, ведения инженерных журналов), социально-экономического контекста семьи и наличия или отсутствия индивидуального образовательного плана.

Начальное инженерное образование предоставляет уникальные возможности для развития продуктивных когнитивных установок, ориентированных на рост. Организация проектной деятельности, нормализация ошибок и совместный анализ неудач создают среду, в которой учащиеся учатся воспринимать трудности как естественную часть процесса обучения, использовать ошибки для улучшения результатов и развивать метакогнитивную гибкость.

Педагогические практики, поддерживающие инженерный майндсет, оказывают комплексное влияние: они не только способствуют усвоению инженерных знаний, но и формируют устойчивость, самоэффективность и академическую мотивацию. Особое значение такие подходы имеют для учащихся из групп риска, для которых поддержка развивающегося майндсета может выступать компенсаторным фактором, снижая образовательное неравенство.

Таким образом, интеграция педагогических стратегий, ориентированных на развитие инженерного майндсета и установок на рост, является важным инструментом для формирования у младших школьников не только профессиональных навыков STEM, но и устойчивых личностных и метакогнитивных компетенций, способствующих долгосрочному академическому и личностному развитию.

Литература:

1. Милинский, А.Ю. Организация проектной деятельности по физике в рамках ФГОС с применением оборудования технопарка универсальных педагогических компетенций / А.Ю. Милинский, А.С. Саприна // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(4). – С. 91-94
2. Милинский, А.Ю. Метапредметность в школьных проектах по физике / А.Ю. Милинский // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 6. – С. 23-27
3. Милинский, А.Ю. Проблемное обучение физике: история, современные подходы и реализация через проектную деятельность / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(1). – С. 90-92
4. Милинский, А.Ю. Анализ эффективности проектно-ориентированного подхода в образовании: зарубежный опыт / А.Ю. Милинский // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 7. – С. 148-155
5. Blackwell, L.S. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition / L.S. Blackwell, K.H. Trzesniewski, C.S. Dweck // Child Development. – 2007. – V. 78. – № 1. – P. 246-263
6. Claro, S. Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement / S. Claro, D. Paunesku, C.S. Dweck // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2016. – V. 113. – № 31. – P. 8664-8668
7. Cunningham, C.M. Epistemic practices of engineering for education / C.M. Cunningham, G.J. Kelly // Science Education. – 2017. – V. 101. – № 3. – P. 486-505
8. Dweck, C.S. Motivational processes affecting learning / C.S. Dweck // American Psychologist. – 1986. – V. 41. – № 10. – P. 1040-1048
9. Dweck, C.S. Mindset: The new psychology of success / C.S. Dweck. – New York: Random House, 2006. – 288 p.
10. Lottero-Perdue, P.S. Engineering mindsets and learning outcomes in elementary school / P.S. Lottero-Perdue, C.P. Lachapelle // Journal of Engineering Education. – 2020. – V. 109. – № 4. – P. 640-664
11. Lottero-Perdue, P.S. Perspectives on failure in the classroom by elementary teachers new to teaching engineering / P.S. Lottero-Perdue, E. Parry // Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER). – 2017. – V. 7(1). – P. 47-67
12. Mindset and standardized test performance in the early elementary grades / K. McCutchen, M.H. Jones, K.J. Carbonneau, C.E. Mueller // Learning and Individual Differences. – 2016. – V. 45. – P. 280-288
13. Young children's motivational frameworks and math achievement / D. Park, E. Gunderson, E. Tsukayama, S. Levine, S. Beilock // Child Development. – 2016. – V. 87. – № 1. – P. 270-285
14. Stipek, D. Children's beliefs about intelligence and school performance / D. Stipek, J.H. Gralinski // Journal of Educational Psychology. – 1996. – V. 88. – № 3. – P. 397-407
15. Yeager, D.S. Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed / D.S. Yeager, C.S. Dweck // Educational Psychologist. – 2012. – V. 47. – № 4. – P. 302-314

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры предпринимательства и корпоративного управления,
директор Школы бизнеса и международных компетенций Мирзоева Анжелика Маликовна
ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СОВРЕМЕННЫХ УПРАВЛЕНЦЕВ В УСЛОВИЯХ ДПО

Аннотация. Исследуются наиболее характерные черты процесса развития системы профессиональных компетенций современного управленца в условиях учреждения системы дополнительного профессионального образования (ДПО). Автором определяется специфика деятельности руководящих кадров на современном этапе. При этом делается важный промежуточный вывод о том, что для успешного управления большинством организаций в настоящее время требуется создание на местах управленческих команд. Подобная коллективная деятельность подразумевает широкую реализацию в системе ДПО группового формата обучения. В статье определяются его главные достоинства и недостатки. Далее рассматриваются принципы, соблюдение которых с высокой вероятностью позволит снизить вероятность проявления таких недостатков. Тем самым, надеется автор, удастся обеспечить максимальное использование преимуществ группового формата в ходе повышения квалификации и переподготовки руководящих кадров.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, управленческая деятельность, управленцы, повышение квалификации управленческих кадров, переподготовка управленческих кадров.

Annotation. The article examines the most characteristic features of the modern manager professional competencies system developing process in the additional professional education system establishment conditions. The author defines the specifics of the senior personnel activities at the present stage. At the same time, an important interim conclusion is drawn that the successful management of most organizations currently requires the management teams creation. Such a collective activity implies the widespread implementation of a group learning format in the additional professional education system. The article defines its main advantages and disadvantages. The following are the principles that are highly likely to reduce the likelihood of such deficiencies. Thus, the author hopes, it will be possible to maximize the benefits of the senior staff professional development and retraining group format.

Key words: additional professional education, management activities, managers, advanced training of managerial personnel, retraining of managerial personnel.

Введение. Тематика, так или иначе связанная с организацией и функционированием учреждений, входящих в систему дополнительного профессионального образования (ДПО) в последнее время достаточно популярна среди исследователей и практиков (И.В. Гришина, Н.В. Волков [4], И.А. Дагаева, Н.П. Дерзкова [5]). Данный тренд не должен вызывать удивления. В условиях масштабных, динамичных процессов, оказывающих непосредственное влияние на все сферы человеческой деятельности, добиться сколько-нибудь значимых успехов в профессиональной и любой другой деятельности может только та личность, которую S.N. Vodneva, I.A. Donina и I.A. Dagaeva [8] обозначают термином «человек новой формации». Т.А. Абрамовских [1] добавляет, что одними из главных черт такого индивида и профессионала являются способность и готовность к непрерывному образованию. Наличие у работников подобных качеств во многом определяет успешность деятельности любого учреждения вне зависимости от его отраслевой принадлежности, формы собственности и

особенностей организации. Согласимся и с П.В. Кузьминым [6] в том, что ведущая роль при этом сохраняется за административными работниками.

В свою очередь, совершенствование профессиональной компетентности управленцев осуществляется, прежде всего, посредством деятельности организаций ДПО, реализуемой в различных форматах и формах. По этой причине, справедливо полагает Е.В. Вовк [2], именно система ДПО должна первой принимать вызовы современности и давать на них адекватные ответы. Отсюда следует, что в ближайшее время она вполне может занять ведущую роль в процессе решения актуальных вопросов, связанных с реализацией менеджмента практически в любой сфере.

По точному выражению К.С. Гнатенко [3], современный руководитель и его управленческая команда выступают в качестве своего рода «стратега» и «тактиков» производственного процесса. Для этого им необходимы особые компетенции, формирование которых требует разворачивания в системе дополнительного профессионального образования отдельной специализированной подготовки.

Результаты исследований, проведённых М.А. Назаровым и К.А. Корниловой [7], свидетельствуют о том, что современные руководители уделяют внимание различным формам совершенствования собственной профессиональной компетентности (Таблица 1).

Таблица 1

Формы профессионального роста, наиболее популярные среди руководителей современных организаций

Доля менеджеров, %	Наименование форм совершенствования системы компетенций
95	Знакомство с литературой, освещающей передовые достижения в сферах менеджмента и/или деятельности организации, в которой занят руководящий работник
93	Посещение мастер-классов более опытных коллег
83	Обучение на курсах повышения квалификации по направлению деятельности структуры, в которой занят менеджер
80	Участие в научных и практических конференциях, семинарах, вебинарах, круглых столах
42	Обучение на курсах повышения квалификации, посвящённых проблемам лидерства

При этом большинство опрошенных М.А. Назаровым и К.А. Корниловой [7] респондентов уверяют, что в практике руководящей деятельности не сталкивались с существенными препятствиями на пути профессионального и/или личностного развития. Но даже не испытывая серьёзных затруднений, даже имея возможность (как показано в Таблице 1) для реализации нескольких форм совершенствования собственной компетентности, современные управленцы демонстрируют устойчивый спрос на повышение квалификации по ряду направлений (Таблица 2).

Таблица 2

Профессиональные дефициты, наиболее распространённые среди административных работников современных компаний

Доля менеджеров, %	Области, применительно к которым они говорят о необходимости дальнейшего совершенствования
35	Управление финансами
34	Менеджмент человеческих ресурсов
26	Обеспечение эффективной обратной связи

Таким образом выявленное указанными выше авторами [7] противоречие позволяет заключить: на современном этапе своего существования система ДПО недостаточно реагирует на объективные образовательные потребности и интересы управленческого звена. При этом сегодня существуют пути для минимизации соответствующих проявлений. Вопросам, связанным с их реализацией, посвящено исследование.

Изложение основного материала статьи. Большинство современных авторов (Т.А. Абрамовских [1], К.С. Гнатенко [3], П.В. Кузьмин [6]) согласны в том, что управленческая деятельность представляет собой особый вид профессиональной деятельности. Его успешная реализация, указывает Е.В. Вовк [2], подразумевает осуществление множества специфических функций. Этим отчасти и объясняется факт существования упоминавшихся ранее профессиональных дефицитов современных административных работников.

С другой стороны закономерно встаёт вопрос: почему такие дефициты фиксируются по преимуществу на протяжении последнего десятилетия? Ответ на него может быть дан, если принять в расчёт особенности тех реалий, в которых сегодня подобная деятельность осуществляется. Действительно, в повседневную практику всё шире внедряются дистанционные технологии. До пандемии COVID-19 большинство специалистов исполняли свои обязанности по преимуществу на территории работодателей, и такие технологии были полезным нововведением, существенно облегчавшим реализацию ряда трудовых функций. Начиная же с 2020 г., для многих работников, осуществляющих деятельность в удалённом или смешанном форматах, их использование стало необходимым. В свою очередь, распространение средств дистанционного взаимодействия между участниками производственных отношений оказалось взаимосвязано с двумя моментами:

- трансформация требований контролирующих органов, самих работников, заказчиков к информированию о ходе и результатах производственного процесса;
- рассредоточенность личного состава организации при постоянном наличии дистанционной составляющей.

Соответствующие метаморфозы, заявляют уже упоминавшиеся М.А. Назаров и К.А. Корнилова [7], связаны с необходимостью реализации коллективных усилий для достижения общих целей организации. Соответственно, верной следует признать точку зрения И.А. Дагаева и Н.П. Дерзковой [5], согласно которой особенности сложившейся ситуации поспособствовали актуализации феномена управленческой команды.

Действительно, в условиях многозадачности деятельности руководителя и в ряде случаев – ограниченности ресурсов, становится необходимым внедрять командный подход к управлению. По словам И.В. Гришиной и Н.В. Волкова [4], лишь объединив интеллектуальный потенциал коллектива управленцев, представляется возможным существенно расширить границы трудовых ресурсов за счёт эффекта синергии. Это с большой вероятностью приведёт к более эффективному руководству организацией.

Выше уже говорилось о том, что необходимые современному управленцу компетенции приобретаются им в ходе освоения дополнительных образовательных программ. Принимая же во внимание тот доказанный ранее факт, что действительно эффективной деятельностью административного работника сегодня может быть только при условии действия в составе команды, можно с уверенностью говорить о том, что наиболее перспективной представляется организация обучения в групповом формате.

Термином «групповой формат обучения» большинство педагогов (Е.В. Вовк [2], П.В. Кузьмин [6], S.N. Vodneva, I.A. Donina, I.A. Dagaeva [8]) обозначают такой формат деятельности в системе ДПО, при котором при реализации программ переподготовки и повышения квалификации управленцев несколько слушателей объединяются для совместного изучения материала, обмена знаниями, отработки умений и навыков. Текущая стадия изучения тем, связанных с данным форматом, позволяет говорить как о преимуществах, так и о недостатках его реализации (Таблица 3).

Таблица 3

Преимущества и недостатки группового формата работы с управленческими кадрами в системе ДПО

Преимущества	
Наименование	Особенности проявления в системе повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров
Возможность знакомства с разнообразными точками зрения на спорные вопросы развития отрасли и управленческой деятельности	Проведение групповых занятий позволит интенсифицировать процесс обмена опытом и мыслями между слушателями. Это, в свою очередь, будет способствовать становлению у управленцев системы компетенций, необходимых для эффективного менеджмента человеческих ресурсов и обеспечения обратной связи.
Усиление мотивации на овладение новыми знаниями, умениями, навыками	Взаимная поддержка и ответственность перед товарищами будут стимулировать слушателей к более активному участию в процессе повышения квалификации, тем самым обеспечивается минимизация таких профессиональных дефицитов, как управление финансами и менеджмент человеческих ресурсов.
Широкие возможности для соработничества	Действуя в групповом формате, управленцы смогут отработать навыки коммуникации и совместного решения проблем, а, значит, установления эффективной обратной связи.
Недостатки	
Необходимость координации времени и усилий	Групповое обучение на курсах повышения квалификации и переподготовки руководящих работников требует достаточно высокого уровня координации между всеми участниками педагогического процесса. В данном случае могут возникнуть серьезные затруднения, связанные, например, с тем, что у слушателей разные графики.
Неравномерность участия	Некоторые участники образовательной деятельности могут брать на себя больше ответственности, чем другие. Тем самым, работа, которую планировалось разделить на всю группу, выполняется несколькими наиболее активными её членами, что по понятным причинам снижает эффективность ликвидации профессиональных дефицитов.
Конфликты и недопонимания	Традиционно исследователи (П.В. Кузьмин [6], М.А. Назаров, К.А. Корнилова [7]) упоминают в качестве слабой стороны реализации обучения в групповом формате факт существования различий в мнениях, способах работы и подходах участников к обучению, что, в свою очередь, может вызвать напряжение и недопонимание. Особенно рельефно данный недостаток может проступать в случае, когда взаимодействие происходит между взрослыми учащимися, имеющими существенный опыт реализации руководящей работы.

Минимизация действия перечисленных в Таблице 3 негативных проявлений возможна при условии соответствия командного обучения администраторов пяти принципам. В их число входят: соответствие образовательного процесса положениям компетентностно-деятельностного подхода; модульность обучения; учёт разной степени обученности управленцев; накопительный принцип; соответствие реализуемых программ задачам командного обучения управленцев. Рассмотрим эти принципы более подробно (Таблица 4).

Принципы организации подготовки и переподготовки управленческих кадров в системе ДПО

Принцип	Реализация в ходе обучения слушателей	Недостатки группового обучения, снижению влияния которых способствует его соблюдение
Соответствие образовательного процесса положениям компетентностно-деятельностного подхода	Предполагает обязательное наличие в системе повышения квалификации и переподготовки слушателей внеаудиторной составляющей (реализуется по ходу управленческой практики).	Необходимость координации времени и усилий Неравномерность участия Конфликты и недопонимания
Модульность обучения	Такие современные авторы, как Т.А. Абрамовских [1] или К.С. Гнатенко [2], трактуют понятие «модуль» как самостоятельную содержательно и по времени единицу программы, интегрирующую инвариантную часть (базовые дисциплины для изучения всеми слушателями) и вариативную (альтернативные дисциплины, направленные на решение частных задач).	Необходимость координации времени и усилий Неравномерность участия
Учёт разной степени обученности управленцев	Предоставляет широкие возможности в плане реализации программ подготовки и повышения квалификации с управленцами, демонстрирующими практически любой уровень профессиональной компетентности (общий, повышенный, продвинутый).	Необходимость координации времени и усилий Неравномерность участия Конфликты и недопонимания
Накопительный принцип	При сочетании с модульным позволит слушателям выстраивать индивидуальные образовательные траектории.	Необходимость координации времени и усилий
Соответствие реализуемых программ задачам командного обучения управленцев	Связан с осуществлением конкурсного отбора образовательных программ, в свою очередь, предполагающего проведение их экспертизы на предмет соответствия поставленным целям заказчика и четырёх другим принципам. В число экспертов при этом могут быть включены представители всех заинтересованных сторон, которые заинтересованы: заказчик (учредители организаций), потребители (руководители организаций), исполнители (учреждения, реализующие программы ДПО).	Неравномерность участия Конфликты и недопонимания

Выводы. Таким образом, практически не испытывая серьёзных затруднений при реализации большинства форм совершенствования собственной компетентности, современные управленцы демонстрируют устойчивый спрос на повышение квалификации по ряду направлений. К наиболее частым их профессиональным дефицитам относятся: управление финансами, менеджмент человеческих ресурсов, обеспечение эффективной обратной связи. Восполнить их с большой вероятностью позволит принятие мер, направленных на совершенствование освоения программ дополнительного профессионального образования (ДПО). При их планировании, прежде всего, следует учесть, что сегодня успешная административная работа подразумевает создание управленческих команд.

В свою очередь, необходимость действий в их составе связана с расширением реализации группового формата обучения на курсах повышения квалификации и переподготовки руководителей. При всех очевидных преимуществах такому формату организации образовательной деятельности присущи следующие недостатки: необходимость координации времени и усилий, неравномерность участия, конфликты и недопонимания.

Снизить соответствующие негативные проявления позволит организация деятельности учреждения ДПО в соответствии с пятью принципами. В их число входят: соответствие образовательного процесса положениям компетентностно-деятельностного подхода; модульность обучения; учёт разной степени обученности управленцев; накопительный принцип; соответствие реализуемых программ задачам командного обучения управленцев.

Литература:

- Абрамовских, Т.А. Обновление трудовых функций руководителя в условиях введения профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» / Т.А. Абрамовских // Челябинский гуманитарий. – 2022. – № 4(61). – С. 6-17
- Вовк, Е.В. Компьютерная поддержка инновационного менеджмента учебного процесса высшего учебного заведения / Е.В. Вовк // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 273-275
- Гнатенко, К.С. Межкультурная коммуникативная компетенция для менеджеров туристической отрасли: методология исследования / К.С. Гнатенко // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 130-132
- Гришина, И.В. Основные направления изменений системы дополнительного профессионального образования руководителей школ / И.В. Гришина, Н.В. Волков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 2(55). – С. 39-46
- Дагаева, И.А. Концептуальные основы модели дополнительного профессионального образования управленческих команд общеобразовательных организаций в условиях изменений (на примере Псковской области) / И.А. Дагаева, Н.П. Дерзкова // Beneficium. – 2021. – № 4(41). – С. 65-77
- Кузьмин, П.В. Подходы к формированию системы управления профессиональным развитием работников образования / П.В. Кузьмин // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2022. – № 3(63). – С. 173-179. – URL: <https://api.esupports.ru/articles/630> (дата обращения: 12.09.2024)
- Назаров, М.А. Совершенствование системы дополнительного профессионального образования специалистов ФНС РФ / М.А. Назаров, К.А. Корнилова // Концепт. – 2023. – № 6. – С. 28-43. – URL: <https://e-koncept.ru/2023/231040.htm> (дата обращения: 12.09.2024)

УДК 37.013

аспирант **Мырза Николай Николаевич**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОТЕПРИИМСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к определению профессиональной компетентности специалистов индустрии гостеприимства. Анализируются основные критерии оценки и уровни её формирования в контексте требований современной профессиональной среды. Представлены обобщения научных позиций и сделаны авторские выводы, отражающие специфику подготовки кадров в сфере сервиса. Особое внимание уделено взаимосвязи личностных качеств и профессиональных умений в процессе становления компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, критерии, уровни, гостеприимство, подготовка.

Annotation. The article discusses theoretical approaches to determining the professional competence of specialists in the hospitality industry. The main evaluation criteria and levels of its formation are analyzed in the context of the requirements of the modern professional environment. Generalizations of scientific positions are presented and the author's conclusions reflecting the specifics of personnel training in the service sector are made. Special attention is paid to the relationship between personal qualities and professional skills in the process of competence formation.

Key words: professional competence, criteria, levels, hospitality, training.

Введение. Современное развитие сферы услуг, в частности индустрии гостеприимства, требует от специалистов не только высокого уровня профессиональных знаний и навыков, но и способности к адаптации, коммуникативной гибкости, эмоциональной устойчивости и ориентации на клиента. Быстро меняющиеся социально-экономические условия, активное внедрение цифровых технологий и рост конкуренции в секторе гостеприимства формируют новые требования к качеству подготовки кадров. В этих условиях профессиональная компетентность становится не просто характеристикой квалификации специалиста, но ключевым показателем его профессиональной состоятельности и готовности к эффективной деятельности в условиях реальной практики.

Актуальность изучения критериев и уровней формирования профессиональной компетентности определяется необходимостью создания эффективной системы подготовки специалистов, способной обеспечить соответствие образовательных результатов требованиям рынка труда. На сегодняшний день наблюдается явный разрыв между содержанием многих образовательных программ и реальными ожиданиями работодателей в индустрии гостеприимства. Это обуславливает необходимость научного осмысления процессов формирования профессиональной компетентности как системного, многоуровневого и динамичного явления.

Вопросы, связанные с определением содержания профессиональной компетентности, подходами к её формированию и оценке, нашли отражение в работах ряда российских исследователей. Так, проблема структурирования профессиональной компетентности и её педагогической диагностики рассмотрена в исследованиях О.В. Величко, И.А. Мироновой, С.И. Егоровой, М.А. Белоусовой. Практико-ориентированные аспекты подготовки специалистов для сферы сервиса и туризма раскрываются в трудах Е.М. Аракелян, Ю.Н. Климовой, Н.Л. Рудаковой, Д.И. Павлюченкова. Несмотря на разнообразие подходов и концептуальных оснований, в научной литературе всё ещё сохраняется недостаточная согласованность в определении критериев оценки компетентности, а также в классификации её уровней применительно к специфике индустрии гостеприимства.

Существующие исследования нередко носят общий характер и не в полной мере учитывают особенности профессиональной деятельности в сфере сервиса, где важнейшую роль играют личностные качества, коммуникативная и эмоциональная зрелость специалиста. Таким образом, сохраняется потребность в дальнейшем теоретическом осмыслении данной проблематики, включая систематизацию существующих подходов и формирование обоснованной модели критериев и уровней профессиональной компетентности, применимой к образовательной практике в индустрии гостеприимства.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная компетентность специалистов индустрии гостеприимства является многокомпонентным понятием, охватывающим совокупность знаний, умений, личностных качеств и поведенческих моделей, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности в условиях динамичного рынка услуг. В современных исследованиях внимание акцентируется на необходимости системного подхода к определению и формированию профессиональной компетентности, учитывающего как общие педагогические принципы, так и специфику сферы гостеприимства.

По мнению С.И. Егоровой, профессиональная компетентность представляет собой интегративное качество личности, формируемое в процессе профессионального образования и характеризующееся готовностью и способностью к выполнению трудовых функций на требуемом уровне [4, С. 56]. В этой связи важно понимать, что речь идёт не только о профессиональных знаниях и навыках, но и об устойчивых личностных характеристиках – мотивации, ответственности, способности к саморазвитию и адаптации к изменениям.

Анализ трудовой деятельности специалистов в индустрии гостеприимства показывает, что ключевыми характеристиками являются коммуникативность, клиентоориентированность, эмоциональный интеллект, умение работать в команде и в условиях высокой неопределённости. Эти особенности, как подчёркивает Е.М. Аракелян, требуют переосмысления традиционного содержания профессиональной подготовки и перехода от узкопредметного подхода к формированию широкого спектра компетенций, включающих как профессионально-специфические, так и надпрофессиональные (гибкие) навыки [1, С. 129].

В работах Ю.Н. Климовой подчеркивается, что формирование профессиональной компетентности невозможно без тесной связи с практико-ориентированной составляющей образовательного процесса. Исследователь предлагает рассматривать компетентность как результат целенаправленного педагогического воздействия, основанного на

воспроизведении реальных профессиональных ситуаций, что особенно актуально для подготовки кадров в сфере гостеприимства, где доминирует сервисный компонент [5, С. 88].

Научная литература предлагает различные подходы к структурированию профессиональной компетентности. Так, М.А. Белоусова выделяет три основных компонента: когнитивный (знания), операционально-деятельностный (умения и навыки) и личностно-мотивационный (ценности, установки, готовность к профессиональной деятельности) [2, С. 44]. Данная структура позволяет выстроить логичную и последовательную образовательную траекторию, направленную на целостное развитие будущего специалиста.

Особое внимание в исследовательской литературе уделяется роли личности специалиста. По словам Д.И. Павлюченкова, успешное функционирование в сфере гостеприимства требует не только профессиональной грамотности, но и высокоразвитых коммуникативных способностей, стрессоустойчивости и способности к межкультурному взаимодействию. Именно эти характеристики формируют устойчивую профессиональную идентичность работника сферы услуг [6, С. 39].

Рассматривая профессиональную компетентность с позиций системного анализа, можно заключить, что это динамическое образование, изменяющееся под воздействием внешней среды, личностного развития и профессионального опыта. Актуальность данного подхода усиливается в условиях цифровизации и трансформации сервисных профессий, когда на первый план выходят способности к обучаемости, критическому мышлению и самостоятельному принятию решений.

На наш взгляд, понимание профессиональной компетентности как целостного и развивающегося феномена позволяет не только точнее определить цели профессионального образования, но и выстроить более гибкие и адаптивные модели подготовки кадров. Это особенно важно для сферы гостеприимства, где стандарты обслуживания постоянно эволюционируют в ответ на растущие требования клиентов и изменения в технологиях предоставления услуг.

Необходимо также подчеркнуть, что специфика профессиональной деятельности в индустрии гостеприимства предполагает наличие у специалистов этической, культурной и эмоциональной компетентности. Как утверждает Н.Л. Рудакова, данные виды компетенций становятся неотъемлемой частью профессиональной подготовки и должны быть интегрированы в учебные программы как через специальные дисциплины, так и через моделирование профессиональных ситуаций [7, С. 118].

Развитие компетентностного подхода в теории и практике профессионального образования также способствует более точной калибровке образовательных результатов. В этом контексте актуальны разработки О.В. Величко и И.А. Мироновой, которые предлагают использовать комплексную диагностику уровня сформированности компетентности на различных этапах обучения. Они подчеркивают важность включения в оценку не только знаний, но и способности применять их на практике в условиях неопределенности и взаимодействия с клиентами [3, С. 74].

Таким образом, анализ понятийной базы и существующих подходов к определению профессиональной компетентности в сфере гостеприимства позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, компетентность представляет собой интегративное образование, включающее как профессиональные знания и навыки, так и личностные качества. Во-вторых, её формирование требует системного, многоуровневого подхода, ориентированного на практическую направленность подготовки и развития личности обучающегося. В-третьих, специфика сферы гостеприимства обуславливает особое внимание к формированию эмоциональной, этической и коммуникативной составляющих компетентности, которые становятся критически важными в условиях сервиса.

Следовательно, теоретическое осмысление понятия профессиональной компетентности и особенностей её проявления в индустрии гостеприимства создаёт методологическую базу для последующего анализа критериев её оценки и уровней сформированности, что и будет предметом рассмотрения в следующем разделе статьи.

Понимание критериев формирования профессиональной компетентности специалистов индустрии гостеприимства имеет важное значение как для разработки образовательных программ, так и для объективной оценки качества подготовки кадров. В отличие от более формальных и измеримых образовательных результатов, критерии компетентности включают в себя как количественные, так и качественные параметры, охватывающие профессиональные действия, личностные проявления, степень самостоятельности и готовность к профессиональному развитию. Теоретическая и практическая проработка данной темы позволяет сделать вывод о необходимости многоаспектного подхода к определению критериев, который учитывает специфику профессиональной деятельности в сфере услуг.

По мнению Н.Л. Рудаковой, критерии профессиональной компетентности должны отражать не только уровень владения знаниями и умениями, но и степень проявления профессионально значимых качеств личности, таких как ответственность, толерантность, эмпатия и клиентоориентированность [7, С. 74]. Этот подход особенно актуален для сферы гостеприимства, где личностные качества специалиста напрямую влияют на качество предоставляемых услуг и уровень удовлетворенности клиентов. Таким образом, критерии не могут быть сведены лишь к формальному оцениванию учебных достижений, поскольку многие аспекты компетентности проявляются только в процессе практической деятельности.

В исследованиях О.В. Величко и И.А. Мироновой подчеркивается необходимость выделения трех основных групп критериев: когнитивных (знаниевая база), операциональных (умения и навыки) и личностно-ценностных (отношение к деятельности, мотивация, уровень профессиональной идентичности) [3, С. 66]. Такая классификация позволяет системно подойти к анализу формирования компетентности, а также обеспечить её поэтапную оценку на различных стадиях профессионального становления. Применительно к индустрии гостеприимства, важным становится не только знание стандартов обслуживания и технологий клиентского взаимодействия, но и умение применять эти знания в условиях реальной практики, что должно находить отражение в разработке критериев.

С точки зрения Д.И. Павлюченкова, одним из ключевых критериев является способность специалиста к ситуативному принятию решений в условиях неопределенности и эмоционального напряжения. Он утверждает, что именно эта способность отличает профессионала от неподготовленного исполнителя, особенно в ситуациях, когда необходимо быстро адаптироваться к запросам клиента или нестандартным обстоятельствам [6, С. 40]. Такой критерий сложно поддается стандартизированной оценке, но он может быть выявлен через моделирование профессиональных ситуаций, кейс-анализ, ролевые игры и другие практико-ориентированные формы контроля.

На наш взгляд, выделение критериев профессиональной компетентности должно происходить с учетом не только образовательных целей, но и специфики профессиональной среды. В индустрии гостеприимства высоко ценится способность к межкультурной коммуникации, эмоциональной регуляции, командной работе, проявлению инициативы при решении конфликтных ситуаций. Всё это требует включения в систему критериев таких параметров, как коммуникативная гибкость, уровень эмпатии, креативность и устойчивость к стрессу. Их невозможно измерить с помощью традиционных тестов, однако они могут быть оценены в рамках портфолио достижений, экспертной оценки практики и поведенческих интервью.

С.И. Егорова акцентирует внимание на том, что критерии компетентности не могут быть универсальными и неизменными — они должны адаптироваться в зависимости от уровня подготовки специалиста, содержания программы и

контекста профессиональной деятельности [4, С. 58]. Это справедливое замечание указывает на необходимость гибкой и дифференцированной системы критериев, которая бы позволяла учитывать как стартовые возможности обучающегося, так и динамику его профессионального роста. Например, для студентов начальных курсов достаточно критериев, отражающих уровень овладения базовыми знаниями и навыками, тогда как на старших курсах приоритет смещается в сторону самостоятельности, инициативности и способности решать комплексные профессиональные задачи.

По словам М.А. Белоусовой, эффективность формирования профессиональной компетентности в значительной степени зависит от четкого понимания ожидаемых результатов обучения и связанных с ними критериев [2, С. 45]. Исследователь подчеркивает необходимость увязки критериев с содержанием профессиональных стандартов и квалификационных требований. Это позволяет выстроить логическую связь между образовательным процессом и реальными запросами рынка труда. Более того, подобная увязка делает систему образования прозрачной и прогнозируемой как для преподавателей, так и для студентов, формируя у последних понимание целей обучения и ожидаемых от них профессиональных качеств.

С практической точки зрения, выработка критериев профессиональной компетентности должна включать активное участие работодателей и представителей индустрии. Как показывает опыт, многие образовательные программы страдают от несоответствия между декларируемыми результатами обучения и реальными ожиданиями бизнеса. Участие практиков в разработке критериев позволяет сделать их более релевантными, конкретными и ориентированными на практическую значимость. Например, критерии могут быть сформулированы в терминах ключевых компетенций: «умеет взаимодействовать с клиентами разных культур», «владеет технологией урегулирования конфликтов», «способен быстро адаптироваться к изменениям в рабочей среде».

Ю.Н. Климова предлагает включать в систему критериев показатели самооценки и рефлексии, указывая на то, что способность к критическому осмыслению своего профессионального поведения является важной составляющей зрелой компетентности [5, С. 90]. Это справедливое замечание позволяет расширить традиционное понимание критериев, включив в него элементы метапознания и личностного роста. Особенно ценно это для сферы гостеприимства, где работник постоянно взаимодействует с людьми, а эффективность его деятельности во многом зависит от способности к самоанализу и развитию эмоционального интеллекта.

Таким образом, критерии формирования профессиональной компетентности специалистов индустрии гостеприимства представляют собой сложную, многомерную систему, охватывающую как когнитивные и практические аспекты, так и личностные характеристики. Их разработка требует опоры на научные исследования, стандарты профессиональной деятельности, а также на практический опыт. Важно подчеркнуть, что в условиях непрерывного изменения потребностей рынка и трансформации форм сервиса система критериев должна быть гибкой, адаптивной и способной к обновлению. Только при таких условиях возможно обеспечить высокое качество подготовки кадров, готовых к профессиональной деятельности в условиях современной индустрии гостеприимства.

Рассмотрение уровней формирования профессиональной компетентности специалистов индустрии гостеприимства позволяет глубже понять динамику профессионального развития личности в образовательном процессе. Уровневый подход отражает не только степень овладения знаниями и навыками, но и уровень готовности специалиста к выполнению профессиональных задач в условиях реальной практики. На сегодняшний день в педагогике существует множество классификаций уровней сформированности компетентности, однако их объединяет стремление зафиксировать существенные изменения, происходящие в процессе профессионального становления.

По мнению О.В. Величко и И.А. Мироновой, уровни формирования компетентности можно условно разделить на репродуктивный, продуктивный и творческий. При этом каждый уровень характеризуется определённой степенью самостоятельности, глубиной понимания профессиональных процессов и способностью к решению профессиональных задач различной сложности [3, С. 68]. Такой подход позволяет выстроить образовательный процесс поэтапно, начиная с базового уровня овладения знаниями и заканчивая формированием устойчивой профессиональной идентичности. Применительно к сфере гостеприимства это означает, что студент проходит путь от простого воспроизведения инструкций к самостоятельной, инициативной и креативной профессиональной деятельности.

С.И. Егорова считает, что при оценке уровня компетентности необходимо учитывать не только результат выполнения задания, но и способ его достижения, степень осознанности, выбор стратегии и поведенческие особенности обучающегося [4, С. 57]. Данный подход позволяет перейти от оценки лишь формального результата к более глубокой диагностике профессионального становления личности. Особенно это важно в сфере гостеприимства, где ключевую роль играет не только результат взаимодействия с клиентом, но и сам процесс: стиль общения, эмоциональный настрой, культурная чувствительность.

Н.Л. Рудакова подчёркивает, что уровни формирования компетентности могут и должны быть гибкими, адаптивными к индивидуальным траекториям профессионального роста. Она отмечает, что в реальной педагогической практике редко можно наблюдать строгое соответствие обучающегося какому-либо одному уровню, поскольку формирование компетентности происходит неравномерно, может зависеть от мотивации, условий обучения, качества педагогического сопровождения [7, С. 121]. Следовательно, уровневый подход не должен сводиться к жёсткой шкале, а, напротив, должен предусматривать возможность вариативности, межуровневых переходов и личностной динамики.

В работах М.А. Белоусовой прослеживается идея о том, что достижение высокого уровня компетентности возможно только при условии системного педагогического сопровождения, в основе которого лежат интеграция теоретического и практического компонентов, регулярная обратная связь и рефлексивная деятельность [2, С. 46]. Исследователь подчеркивает, что нельзя рассматривать уровень компетентности как исключительно результат усвоения содержания программы – это результат сложного процесса личностного и профессионального развития. Особенно в сфере гостеприимства, где важно не только знать, как нужно поступить, но и понимать, почему именно так, и быть готовым к вариативным действиям в зависимости от ситуации.

Анализируя накопленные научные подходы, можно выделить несколько характерных признаков для каждой стадии формирования компетентности. Начальный (или базовый) уровень предполагает наличие элементарных знаний, ограниченное применение навыков в типовых ситуациях, выполнение профессиональных действий под руководством. Средний (или продуктивный) уровень характеризуется способностью к самостоятельному выполнению профессиональных задач, выбору способов решения, применению знаний в новых условиях. Высокий (или творческий) уровень связан с готовностью к анализу, оценке и совершенствованию собственной деятельности, инициативностью, способностью к обучению других и решению нестандартных задач.

Д.И. Павлюченков указывает на то, что переход от одного уровня к другому не происходит автоматически, он требует наличия определённых условий: педагогической поддержки, доступа к практике, рефлексивной деятельности и позитивной мотивации [6, С. 41]. Это особенно важно в контексте подготовки специалистов для индустрии гостеприимства, где формирование компетентности невозможно без погружения в реальные профессиональные ситуации. В этом случае

особенно эффективно применение дуального обучения, стажировок, симуляционных технологий, а также кейс-методов, позволяющих выявить и усилить рост компетентности на индивидуальном уровне.

В практике образовательных учреждений индустрии гостеприимства зачастую наблюдается несогласованность между уровнем формируемой компетентности и требованиями работодателей. Это связано с тем, что образовательный процесс ориентирован преимущественно на усвоение теоретических знаний и подготовку к аттестации, в то время как в реальной профессиональной среде ценятся гибкость, быстрая обучаемость, инициативность и клиентоориентированное мышление. Ю.Н. Климова отмечает, что устранение этого разрыва возможно через внедрение систем мониторинга индивидуальных траекторий развития и регулярную корректировку образовательных стратегий в зависимости от уровня освоения компетенций [5, С. 91].

Накопленный научный и педагогический опыт позволяет сделать вывод о необходимости дифференцированного подхода к оценке уровней компетентности, основанного на признании уникальности каждого обучающегося. Унификация уровней без учёта личностных особенностей, мотивации и контекста обучения приводит к формализации процесса и снижению его эффективности. В то же время гибкая система уровней, связанная с реальными профессиональными задачами и опирающаяся на постоянную обратную связь, позволяет стимулировать развитие обучающегося и обеспечить его постепенное продвижение к профессиональному мастерству.

Таким образом, уровни формирования профессиональной компетентности в индустрии гостеприимства не являются статичными и жёстко заданными этапами. Это развивающаяся система, отражающая индивидуальные траектории профессионального роста, зависящая от множества факторов: образовательной среды, характера практического опыта, особенностей педагогического сопровождения, мотивации и личностной зрелости обучающегося. Уровневый подход не только способствует более точной диагностике состояния профессиональной подготовки, но и позволяет проектировать образовательный процесс в логике развития, обеспечивая тем самым качество и конкурентоспособность будущих специалистов.

Выводы. Проведённый теоретический анализ позволил выявить, что профессиональная компетентность специалистов индустрии гостеприимства представляет собой сложное, многоуровневое образование, включающее не только знания и умения, но и ценностные установки, личностные качества и поведенческие стратегии, обеспечивающие эффективную профессиональную деятельность в условиях разнообразия клиентских запросов и высокой динамики сервисной среды. На современном этапе развития сферы гостеприимства важнейшее значение приобретает целостный подход к формированию компетентности, предполагающий объединение когнитивных, операциональных и личностно-мотивационных компонентов в единую профессиональную структуру.

Обобщение исследовательских позиций и анализ научных источников позволили установить, что критерии формирования профессиональной компетентности должны учитывать не только уровень освоения профессиональных знаний и навыков, но и степень выраженности таких характеристик, как клиентоориентированность, коммуникативная гибкость, эмоциональный интеллект, креативность и готовность к профессиональному саморазвитию. Важно подчеркнуть, что эффективное использование критериев возможно лишь при условии их адаптации к образовательной среде и конкретной профессиональной деятельности, что требует участия не только педагогов, но и работодателей сферы гостеприимства.

Проведённый анализ показал, что уровни формирования профессиональной компетентности необходимо рассматривать как динамически развивающуюся систему, отражающую переход обучающегося от простого воспроизведения профессиональных действий к их осмысленному, творческому и самостоятельному выполнению. Такой подход позволяет не только выстраивать индивидуальные траектории профессионального роста, но и проектировать образовательные программы, ориентированные на поступательное развитие личности будущего специалиста. При этом важной задачей становится не просто определение уровня компетентности на момент окончания обучения, но создание условий для её дальнейшего развития в профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности в индустрии гостеприимства должно осуществляться на основе системного подхода, учитывающего специфику сферы, индивидуальные особенности обучающихся и требования работодателей. Компетентностный подход в образовании должен быть дополнен гибкой системой критериев и уровней оценки, обеспечивающей адекватную диагностику и эффективную педагогическую поддержку. Только при таких условиях возможно подготовить специалистов, способных не только выполнять профессиональные задачи, но и развиваться в профессии, соответствовать меняющимся стандартам качества сервиса и удовлетворять высокие ожидания современного потребителя.

Литература:

1. Аракелян, Е.М. Формирование профессиональной готовности будущих специалистов индустрии сервиса и туризма / Е.М. Аракелян // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2020. – № 3 (153). – С. 128-132
2. Белоусова, М.А. Модель компетентностного подхода в подготовке кадров для сферы гостеприимства / М.А. Белоусова // Педагогика профессионального образования. – 2021. – № 4. – С. 41-46
3. Величко, О.В. Диагностика уровней сформированности профессиональной компетентности студентов вузов / О.В. Величко, И.А. Миронова. – Тула: ТулГУ, 2022. – 172 с. – ISBN 978-5-87954-762-0
4. Егорова, С.И. Теоретические основы оценки профессиональных компетенций в системе высшего образования / С.И. Егорова // Гуманитарные исследования. – 2019. – № 5 (29). – С. 55-59
5. Климова, Ю.Н. Критерии оценки профессиональной компетентности в контексте практико-ориентированного обучения / Ю.Н. Климова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 4 (40). – С. 87-92
6. Павлюченков, Д.И. Компетентностный подход в подготовке специалистов индустрии гостеприимства: содержание и структура / Д.И. Павлюченков // Научный альманах. – 2021. – № 11-3 (93). – С. 38-42
7. Рудакова, Н.Л. Теория и методика формирования профессиональных компетенций у студентов сервисных направлений подготовки / Н.Л. Рудакова. – Ульяновск: УлГУ, 2023. – 198 с. – ISBN 978-5-8295-0811-3
8. Чернова, А.П. Уровни развития профессиональной компетентности в системе среднего профессионального образования / А.П. Чернова // Наука и школа. – 2022. – № 2. – С. 112-116

СЕМЬЯ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается семья в системе ценностных ориентиров современных старших подростков 15-16 лет, подчеркивается ее социальная и личностная значимость, актуализируется вопрос определения личностно-ценностных основ семьи у молодого поколения. Представлен генезис сущностного содержания понятия «ценность» в научной литературе, начиная с советского периода. Выявлено современное трактование понятия «ценность» и «ценностные ориентации». Показаны дестабилизирующие факторы семейной жизни в современных условиях. Рассматривается категория «ценность», отдельное внимание уделено приоритетным семейным ценностям современного человека, отмечена нацеленность государства на поддержание ценности семьи. Приводятся данные экспериментального исследования по выявлению представлений старших подростков о ценности семьи. Определяются ранговые показатели семьи в системе ценностей подростков. на основе методики «незаконченное предложение». Представлены обобщенные данные по исследованию.

Ключевые слова: семья, ценность, семейные ценности, подростки, ценностные ориентации, система ценностей, нравственные ценности.

Annotation. The article examines the family in the system of value orientations of modern older teenagers aged 15-16, emphasizes its social and personal significance, actualizes the issue of determining the personal and value foundations of the family in the younger generation. The genesis of the essential content of the concept of "value" in scientific literature, starting from the Soviet period, is presented. The modern interpretation of the concept of "value" and "value orientations" is revealed. Destabilizing factors of family life in modern conditions are shown. The category of "value" is considered, special attention is paid to the priority family values of a modern person, the focus of the state on maintaining the value of the family is noted. The data of an experimental study to identify older adolescents' ideas about the value of the family are presented. The rank indicators of the family in the value system of adolescents are determined. based on the "unfinished sentence" technique. Generalized data on the study are presented.

Key words: family, value, family values, adolescents, value orientations, value system, moral values.

Введение. Подростки – социально-возрастная активно развивающаяся группа, которая в ближайшем будущем (через 15-20 лет) станет основной движущей силой российского общества, поэтому определение их значимых ориентиров, как важнейших элементов внутренней структуры – важная социально-педагогическая задача. У старших подростков завершается физиологическое созревание, интенсивно формируется личность, складывается самооценка, выбираются ценностные ориентиры.

Любые ориентиры (как цель, указатель) нужны человеку, чтобы понимать: в правильном ли направлении он движется. Ценностные ориентиры – это те значимые, основы, согласно которым выстраивается линия жизни. Это внутренняя позиция личности, эмоционально-личностное отношение к чему-либо. Наличие положительных ориентиров демонстрирует зрелость личности, ее социальность, приверженность определенным принципам при выстраивании своего поведения, отношение к окружающей действительности, к другим людям и к самому себе. Формируясь под влиянием духовности, с одной стороны, и преобладающего у современного человека индивидуализма, с другой стороны, ценностные ориентиры не являются раз и навсегда данными, они изменяются, частично переоцениваются [1].

Цель исследования – выявить доминирующие ценности у современных подростков, определить место семьи в системе ценностей подростков.

Задачи статьи:

- 1) рассмотреть понятие «ценность» в современной научной психолого-педагогической литературе;
- 2) привести результаты опроса подростков, показывающих их ценностные ориентиры;
- 3) выявить отношение подростков к семейным ценностям, как базовым.

Методы исследования: опрос, анализ результатов эмпирического исследования, обобщение, систематизация.

Теоретическая база исследования: научные публикации по проблеме исследования.

Практическая значимость: выявлено рейтинговое положение семьи и семейных ценностей в общей системе ценностей современных подростков.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на то, что первоначально понятие «ценность» было введено немецким философом Г. Лотце еще в 1860 году и рассматривалось синонимично понятию «значимость, истинность» [2], изучение его различных аспектов не потеряло актуальности до настоящего времени.

В советский период к ценностям относилось то, что ставилось во главу потребностей, желаний, интересов человека, подчеркивалась их полезность и значимость в организации жизнедеятельности и личностного развития (С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, В.Я. Головных, М.С. Каган, И.Т. Фролов, В.А. Ядов и др.). Прежде всего, рассматривалась нормативно-оценочная сторона того или иного социального явления, чаще с позиций удовлетворения потребностей субъекта, а также с позиции целей и норм поведения человека. Немаловажное значение имела регулятивная роль ценностей в жизни человека [3].

Современные педагоги рассматривают «ценность» как объект с позиции его жизненно важного значения для субъекта, поэтому в числе значимых ценностных ориентиров большинства людей: здоровье, семья, личностное развитие, дружеское общение, образование, успешная карьера, материальный достаток и пр. [4]. У каждого человека, каждого нового поколения указанные ценности «расставлены» по приоритетам. Поэтому важно понимать, какие ценности значимы для современных подростков, и какое положение среди них отводится семье, так как семья – уникальный феномен, с которым связана жизнь каждого живущего или жившего ранее человека; она значима для государства, так как выполняет важнейшие социальные функции: в узаконенном формате удовлетворяются биологические потребности членов общества; упорядочивается социальная жизнь за счет организации жизнедеятельности семейных коллективов; в рамках семьи сосредотачивается ответственность и забота о молодом и пожилом поколении; формируются необходимые духовные ориентиры молодого поколения. Существовавший много поколений традиционный тип семьи предполагал ее расширенную структуру (совместное проживание нескольких поколений), доминирующую роль мужчины при подчиненном положении женщины, спонтанную рождаемость детей, порождающую многодетность, раннюю включенность всех членов семьи в хозяйственно-бытовую деятельность и пр. [5].

При этом, как раньше, так и сейчас, семья составляет первичную и основную среду воспитания, образует специфическое пространство жизнедеятельности человека, в которое он попадает с первых дней своей жизни, определяет

его социальный статус, материальную составляющую, хозяйственно-бытовую сторону жизни, эмоционально окрашенную повседневность, психологическую защиту и другие существенные характеристики. Все это относит семью к категории «ценность», получившей философское, социологическое, экономическое, психологическое толкование, а в каждом новом поколении встает вопрос определения места семьи в ценностных ориентирах молодого поколения [6].

В ФГОС основного общего образования, утвержденном в 2021 году, внедренном с 1 сентября 2022 года, подчеркивается необходимость осознания и принятия учащимися ценностного значения человеческой жизни, семьи, общества, умения вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания [7].

Востребованность и ценность семьи очевидна, но при этом, в настоящее время возникла парадоксальная ситуация: по статистике, в России в 2024 году на 10 вновь зарегистрированных браков приходится около 8 разводов. Основной массив семей (более 60%) создается в молодом возрасте от 20 до 30 лет. В первый «адаптационный» год семейной жизни распадается более 5% супружеских пар. Во второй год жизни этот показатель увеличивается до 16%. В последующие 3-5 лет – еще 30 % [8; 9].

Необходимо отметить, что высокий уровень разводов в настоящее время отмечается в разных странах: Мальдивские острова, Казахстан, Гуам (территория США), Россия, Молдова, Беларусь, Китай, Литва, Доминиканская Республика. Как видно, Россия занимает в этом списке 4-ое место.

По мнению исследователей, причиной перехода развода в атрибут брака в современной действительности, прежде всего, является преобладание индивидуалистических ценностей (личные интересы, права и свободы, самореализация, материальное благополучие и пр.), а также субъективные завышенные ожидания в отношении семейной жизни и партнера [10].

Надо отметить, что в прошлые века жизнь в семье была необходима для выживания, она облегчала бытовые аспекты жизнедеятельности человека. В современной жизни самодостаточному человеку без супруга/супруги и детей чаще всего проще и дешевле организовать свой быт, осуществлять досуг, самореализацию и пр., поэтому в настоящее время в большинстве стран мира наблюдается переход к модернизированной/эгалитарной семье, ориентированной на самовыражение и самореализацию ее членов, в противовес традиционной, в которой культивировалась семейная общность. Сложившееся противоречие между снижением ценностного отношения к семье, особенно у молодежи, ослаблением семьи как института, трансформацией брачно-семейных ценностей в российском обществе (изменение взглядов на сущность семьи, ее функций и ролевое поведение супругов) и повышением значимости семьи для государства, требует разрешения на различных уровнях.

Традиционные семейные ценности подразумевают совокупность представлений о семейной жизни и культуре семейных отношений. К семейным ценностям относятся родительство (материнство/отцовство), родство, многопоколенность, забота о членах семьи, взаимопомощь/взаимоподдержка, коллективистское начало, эмоциональная окрашенность бытовых отношений и др. При изучении семейных ценностей выделяют три основных компонента:

- 1) отношение к браку и разводу;
- 2) отношение к реализации репродуктивной функции и воспитанию детей;
- 3) отношение к взаимодействию в семье (распределение ролей, уважение, верность и пр.) [11].

Еще в советской педагогике отмечалось, что ценностные представления о семейной жизни формируются у молодежи в рамках родительской семьи: отношения отца и матери рассматривают как идеал и стремятся к их повторению, или не приемлют систему взаимодействий в родительской семье и стремятся к другим типам отношений с партнером, выстраивая их, исходя из личностных потребностей и принципов [12].

В XXI веке педагогами-исследователями выявлено, что негативный опыт родственных взаимоотношений, приобретенный в родительской семье, снижает ценность семьи в представлениях подростков и молодежи [5; 13, 14, 15].

Исследование «Семья в системе ценностных ориентиров современных подростков» проводилось с января по март 2025 года в нескольких общеобразовательных учреждениях г. Ставрополя. Респонденты – старшие подростки 15-16 лет (учащиеся 8-9 классов), выборка случайная. Общее число респондентов – 200 человек, из которых 57% живут в семье с двумя родителями, имеют братьев и сестер. Заочное анкетирование проводилось с помощью анонимной анкеты, включающей открытые и закрытые вопросы и задания.

В открытых вопросах использовалась методика «незаконченных предложений»: предлагалось закончить 2 предложения, начинающиеся со слов «семья – это...». В итоге, в нашем распоряжении оказалось для анализа 400 предложений, которые мы, условно, разделили на тематические группы без уравнивания по количеству вариантов в каждой:

- 1) Семья – это реализация потребности в продолжении рода, это родные люди, дети, родители, ближайшие родственники, осознающие свое родство и реализующие многообразие межличностных взаимоотношений и ролей (27%);
- 2) Семья – это удовлетворение потребности в любви и уважении, проявление эмоциональной сферы родителей и детей, чувство защищенности (19,5%);
- 3) Семья – это традиции и конкретные правила допустимого/недопустимого поведения, постоянные обязанности и отчетность о своих действиях, наличие множества конфликтных полей (17%);
- 4) Семья – это большая ответственность за близких людей, забота, поддержка и понимание, возможность реализации потребности в самоутверждении (14,5%);
- 5) Семья – это удовлетворение потребности в общении и разнообразном досуге, совместное времяпрепровождение для получения удовольствия и личностного развития (11,75%);
- 6) Семья – это материальное благополучие, удовлетворение прагматических потребностей, материальная взаимоподдержка (6,25%);
- 7) Семья – это стабильность отношений, наличие двух родителей, неприятие развода (4%);

Результаты показали, что большинство подростков отмечают положительные стороны семейной жизни, признают негативность развода, но при этом наличие обязанностей в семье рассматривают как минусы семейной жизни.

Следующим заданием было ранжирование особенностей жизни семьи. Отдельно анализировались ответы девушек и юношей (Таблица 1).

Ранжирование особенностей семейной жизни

Особенности семейной жизни	В оценке девушек	В оценке юношей
Постоянная поддержка и забота	1	1
Спасение от одиночества	4	4
Счастье родительства	2	6
Интимная жизнь	5	2
Организованный, налаженный быт	6	3
Материальная взаимообеспечиваемость, поддержка	3	5
Ежедневные заботы и обязанности	7	8
Организованный досуг	8	7
Наличие конфликтных точек соприкосновения	9	9

Результаты показали незначительные гендерные различия в значимости особенностей семейной жизни для подростков. Так, если и девушки, и юноши отметили для себя значимость постоянной поддержки и заботы в семье, присвоив этой особенности ранг «1», то счастье материнства у девушек на 2 месте, у юношей – на 6-ом; интимная жизнь у девушек на 5, а у юношей – на 2-ом месте; налаженный быт у девушек на 6 месте, а у юношей – на 3-ем. Наличие конфликтных точек соприкосновения и необходимость их разрешения занимает последнее место в иерархии особенностей семейной жизни и у девушек, и у юношей. В большей степени эти различия обусловлены возрастными особенностями подростков.

Следующий вопрос, на который мы хотели получить ответ – какое место в жизненных ценностных ориентирах подростков отводится семье?

Таблица 2

Ценностные ориентиры подростков

Место по значимости	Кол-во ответов (в %)	Место по значимости	Кол-во ответов (в %)	Место по значимости	Кол-во ответов (в %)
1		2		3	
Семья	44,6	Семья	30,4	Здоровье	33,8
Доверительные отношения с родителями	39,1	Здоровье	27,6	Общение с друзьями	31,4
Здоровье	10,2	Доверительные отношения с родителями	24	Семья	11,2
Общение с друзьями	1,2	Общение с друзьями	12,9	Образование	10,8
Материальная обеспеченность	3,4	Материальная обеспеченность	2,1	Доверительные отношения с родителями	5,7
Образование	0,8	Личностное развитие	1,9	Материальная обеспеченность	3,8
Свободное время	0,4	Свободное время	0,8	Личностное развитие	2,9
Личностное развитие	0,3	Образование	0,3	Свободное время	0,4
Итого:	100%		100%		100 %

Подростки называли традиционные для современного человека ценности: здоровье, семья, образование, друзья, отношения с родителями, материальная обеспеченность/отсутствие материальных проблем, наличие хорошей работы. Ранжировали эти ценности, распределив их по 3-м группам (Таблица 2).

Из данных, приведенных в таблице 2, видно, что среди ценностных ориентиров современных подростков стабильно лидирует семья и доверительные отношения с родителями, далее идут здоровье, друзья, образование и др. Необходимо отметить, что в силу своего возраста, подростки в ценностные ориентиры включают именно родительскую семью и пока особо не ориентируются на собственную, которую создадут в будущем, тем более, что в современных условиях повысился возраст вступления в первый брак и для 15-16 летних подростков это пока не очень актуально. Ранжирование ценностных ориентиров подтвердило индивидуалистическую направленность современной молодежи, для которой характерна ориентированность на личностное развитие, обеспеченность и пр.

На вопрос «Планируешь ли ты во взрослой жизни создавать свою семью?» подростки ответили следующим образом: «Да, обязательно» – 72,5%; «Скорее, нет» – 16%; «Не знаю, как получится» – 6,5%; «Не думаю об этом, у меня другие планы» – 2,5%. При этом повторить модель родительской семьи хотели бы только 37,5% учащихся.

Ответ на вопрос о необходимости «отказаться от своих интересов (увлечений, друзей и пр.) в интересах семьи» показал, что только чуть больше половины подростков готовы к этому – 56%; в исключительном случае – 29%, не уверены – 15%.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать выводы о семье в системе ценностных ориентиров современных подростков:

– трансформация функций семьи в современном обществе и высокий уровень разводимости в стране, негативная информация о семейно-брачных отношениях в СМИ, противоречивый, зачастую негативный, опыт взаимодействия в отношениях родителей или его отсутствие в ситуации неполной семьи, отрицательно влияют на восприятие семьи как ценностного ориентира;

– несмотря на то, что семья и доверительные отношения с родителями занимают первые места в ценностных ориентирах подростков, наряду со здоровьем, родительскую семью рассматривают как опору «на все случаи жизни», демонстрируя в большей степени потребительское отношение к ней, отмечая значимым – «меня любят», «обо мне заботятся»;

– старшие подростки ориентируются на нормы и принципы традиционной семьи, но чаще всего, не приветствуют опыт и модель родительских взаимоотношений;

– более половины подростков отдают приоритет личным интересам, а не семейным, а имеющиеся у них завышенные требования к будущему супружеству, реализовать в современных условиях достаточно сложно, так как отсутствует направленность на другого человека;

– сложившаяся ситуация требует педагогически выверенного утверждения семейных ценностей в повседневной жизни подростков с опорой на жизненный опыт родительской семьи.

Литература:

1. Захарова, О.В. Ценностные ориентиры современной молодежи / О.В. Захарова // Молодой ученый. – 2018. – № 4(190). – С. 190-192
2. Дюльдина, Ж.Н. Категории «ценность» и «семейные ценности» в философских, психологических и социально-педагогических науках / Ж.Н. Дюльдина, Л.П. Шустова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 11-1. – С. 96-99
3. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский – Москва: Знание. – 1978. – 64 с.
4. Ветров, Ю.П. Воспитательное пространство в процессе формирования ценностных отношений у подростков / Ю.П. Ветров, Г.Н. Соломатина, Е.И. Зритнева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 76-78
5. Зритнева, Е. И. Воспитание будущего семьянина в современной России: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / Зритнева Елена Игоревна. – Ставрополь, 2006. – 47 с.
6. Лотова, И.П. Системный подход к изучению семейных ценностей в современном российском социуме / И.П. Лотова // Экономика, статистика и информатика. – 2015. – № 5. – С. 62-66
7. Приказ Минобрнауки России «Федеральный образовательный стандарт основного общего образования» № 1897 [от 17.12.2010 (ред. от 11.12.2020)]
8. Виннивидова, Е.П. Структура семейных ценностей молодых супругов / Е.П. Виннивидова // Интеграция образования. – 2008. – № 2(51). – 124 с.
9. Материалы ВЦИОМ. Аналитический обзор «Разводы в России»: 2024. – URL: www.wciom.ru (дата обращения: 01.07.2025)
10. Торопыгина, М. В. Институт семьи в современной России: социально-философский анализ: автореф. дисс. ... канд. философ. наук 09.00.11 / Торопыгина Майя Викторовна. – Москва, 2011. – 19 с.
11. Трошкина, И.П. Семейные ценности: категория, структура / И.П. Трошкина // Философская мысль. – 2022. – № 12. – С. 1-9
12. Прихожан, А.М. Изучение «образа Я» у подростков и юношей в аспекте их подготовки к семейной жизни / [А.М. Прихожан]; под ред. И.В. Дубровиной // Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни. – М.: АПН. – 1980. – С. 79- 92
13. Платонова, А.А. Актуализация витального жизненного опыта семьи в воспитании у старшеклассников ценностного отношения к браку и семье: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Платонова Асель Анваровна. – Екатеринбург, 2005. – 224 с.
14. Саенко, Л.А. Методы развития социального интеллекта у подростков / Л. А. Саенко, М. Р. Аскерова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 2. – С. 126-129
15. Саенко, Л.А. Педагогические принципы взаимодействия школы и вуза / Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина, А.Д. Ситникова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2024. – № 5(104). – С. 178-184

Педагогика

УДК 37

кандидат филологических наук, доцент кафедры

французского языка Николаева Элеонора Александровна

ФГАО ВО «Московский государственный институт международных отношений

(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва);

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Менеджмент,

бизнес-информатика и гуманитарные дисциплины» Наумова Наталья Александровна

Владимирский филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Владимир)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Актуальность темы состоит в том, что в условиях глобализации и расширения международного сотрудничества, формирование иноязычной компетенции у выпускников неязыковых вузов приобретает особую актуальность. Цель исследования заключается в систематизации теоретических подходов к формированию иноязычной компетенции в структуре профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов. В задачи исследования входят систематизация существующих теоретических моделей формирования иноязычной компетенции, анализ их применимости в контексте профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей, разработка классификации теоретических подходов в зависимости от целевых ориентиров обучения и определение перспективных направлений для дальнейшего совершенствования процесса формирования иноязычной компетенции. Основными методами исследования являются: теоретический анализ научной литературы, систематизация, классификация и обобщение. По итогу исследования были сформулированы следующие выводы: анализ парадигм формирования иноязычной компетенции в неязыковых вузах указывает на перспективность интеграции компетентностного, коммуникативного и личностно-ориентированного подходов для обеспечения эффективной профессиональной деятельности выпускников. Было выявлено развитие коммуникативной компетенции, обеспечивающей использование иностранного языка в аутентичных ситуациях. Компетентностный подход позволяет сформировать навыки практического применения знаний в профессиональных контекстах, а личностно-ориентированный подход учитывает индивидуальные особенности обучающихся.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, профессиональная подготовка, неязыковой вуз, теоретические подходы, коммуникативная компетенция.

Annotation. In the context of globalization and the expansion of international cooperation, the formation of foreign language competence among graduates of non-linguistic universities is of particular relevance. The research goal is to systematize theoretical approaches to the formation of foreign language competence in the structure of professional training of students of non-linguistic universities. The objectives are to identify and systematize the existing theoretical models of the formation of foreign language competence, to analyze their applicability in the context of professional training of students of non-linguistic specialties, to develop a classification of theoretical approaches depending on the learning targets and to identify promising areas for further improvement of the process of forming foreign language competence. The main research methods are: theoretical analysis of scientific literature, systematization, classification and generalization. As a result, the following conclusions were formulated: the analysis of the paradigms of the formation of foreign language competence in non-linguistic universities indicates the prospects for the integration of competency-based, communicative and personality-oriented approaches to ensure the effective professional activity of graduates. The development of communicative competence ensures the use of a foreign language in authentic situations. The competency-based approach forms the skills of practical application of knowledge in professional contexts, and the student-centered approach takes into account the individual characteristics of students.

Key words: foreign language competence, professional training, non-linguistic university, theoretical approaches, communicative competence.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена возрастающими требованиями рынка труда к уровню владения иностранными языками специалистов различных профилей. В современном мире иноязычная компетенция является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности, позволяющей специалистам эффективно взаимодействовать в международной среде, обмениваться опытом и информацией с зарубежными коллегами, участвовать в международных проектах и конференциях. Согласно эмпирическим исследованиям, более 70% работодателей в России указывают владение иностранным языком как «значимое или необходимое требование к соискателям на определенные позиции» [3, С. 28].

Следует отметить, что необходимость формирования иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов также диктуется стратегическими задачами развития Российской Федерации, ориентированными на интеграцию в мировое образовательное и научное пространство. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее – ФГОС ВО), иноязычная компетенция рассматривается как одна из универсальных компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза независимо от направления подготовки [1, С. 204].

В то же время процесс формирования иноязычной компетенции в неязыковых вузах сталкивается с рядом проблем, связанных с ограниченным количеством учебных часов, недостаточной мотивацией студентов и отсутствием четких методических рекомендаций, в которых была бы учтена специфика профессиональной подготовки. В этой связи возникает необходимость в разработке и обосновании теоретических подходов, которые бы позволяли эффективно формировать иноязычную компетенцию у студентов неязыковых вузов, учитывая их профессиональные потребности и мотивацию.

На наш взгляд, теоретическое осмысление проблемы формирования иноязычной компетенции в неязыковых вузах требует учета таких факторов, как: лингвистические, психологические, педагогические и социокультурные аспекты. Таким образом, анализ существующих теоретических подходов позволяет выявить сильные и слабые стороны различных моделей формирования иноязычной компетенции, определить наиболее эффективные стратегии и методы обучения, а также разработать инновационные подходы, учитывающие современные тенденции в области лингводидактики и профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. В эпоху глобальной взаимосвязанности и расширения международных контактов, иноязычная компетенция приобретает критическое значение в профессиональной подготовке специалистов неязыковых направлений. Интеграция Российской Федерации в мировую экономическую и культурную систему диктует необходимость владения иностранными языками для обеспечения конкурентоспособности выпускников на международном рынке труда. Данный императив отражен в нормативных документах, регламентирующих образовательный процесс в высшей школе, в частности во ФГОС ВО, ориентированных на формирование универсальных и профессиональных компетенций, включающих иноязычную коммуникацию. Согласно исследованиям в области лингводидактики [7, С. 102], эффективность формирования иноязычной компетенции определяется комплексным применением различных теоретических подходов.

С нашей точки зрения, формирование иноязычной компетенции в неязыковых вузах представляет собой многоаспектный процесс, основанный на принципах различных теоретических школ. В частности, коммуникативный подход, получивший широкое распространение во второй половине XX века, акцентирует внимание на развитии коммуникативных умений и навыков, необходимых для эффективного общения на иностранном языке в реальных ситуациях.

Обучение, в основе которого лежит коммуникативный подход, позволяет имитировать аутентичные ситуации общения с помощью реальных материалов в ходе интерактивного взаимодействия студентов. В свою очередь, в рамках когнитивного подхода процесс обучения рассматривается как «активное конструирование знаний, где студент выступает в роли активного участника процесса познания» [6, С. 57].

В рамках данного подхода обучение иностранному языку предполагает развитие таких когнитивных стратегий, как анализ, синтез, сравнение и обобщение, для более глубокого понимания грамматических и лексических структур языка. Деятельностный подход утверждает, что обучение иностранному языку должно быть организовано как система взаимосвязанных видов деятельности, направленных на достижение конкретных целей – практическое применение знаний и умений в реальных ситуациях. Сторонники социокультурного подхода рассматривают обучение иностранному языку как процесс овладения лингвистическими знаниями и одновременно культурными нормами и ценностями [3, С. 26]. При этом изучение культуры страны изучаемого языка, развитие межкультурной компетенции и формирование толерантного отношения к представителям других лингвокультурных сообществ становится базовым аспектом обучения иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов.

Проведенный анализ научной литературы по теме исследования позволяет утверждать, что иноязычная компетенция в структуре профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов включает в себя взаимосвязанные компоненты:

- лингвистическую компетенцию, представляющую собой знание грамматических и лексических норм иностранного языка, необходимых для понимания и производства речи;
- социолингвистическую компетенцию, понимаемую как способность выбирать и использовать языковые средства в соответствии с социальным контекстом общения;

– дискурсивную компетенцию, которая трактуется как способность строить связные и логически стройные тексты различных жанров и стилей;

– стратегическую компетенцию – способность компенсировать недостаток языковых знаний и умений, используя различные стратегии общения; и социокультурную компетенцию, включающую знание культурных норм и ценностей страны изучаемого языка, а также умение учитывать культурные различия в процессе общения.

С учетом сущности вышеперечисленных компетенций можно утверждать, что методология формирования иноязычной компетенции в неязыковых вузах должна учитывать специфику профессиональной подготовки студентов, их потребности и интересы. Интеграция иноязычной подготовки в содержание профессиональных дисциплин позволяет студентам применять полученные знания и умения в контексте будущей профессии, что повышает их мотивацию и интерес к изучению иностранного языка. В частности, использование таких современных образовательных технологий, как интерактивные методы обучения, мультимедийные средства и онлайн-ресурсы, позволяет повысить эффективности процесса обучения.

Таблица 1

Основные компоненты теоретических подходов к формированию иноязычной компетенции

Теоретический подход / Компонент	Описание	Цель / Результат	Значение для профессиональной подготовки
Коммуникативный подход	Акцент на развитии коммуникативных умений и навыков в реальных ситуациях общения	Эффективное общение на иностранном языке	Необходимость в профессиональном общении с иностранными коллегами и партнерами
Когнитивный подход	Рассмотрение обучения как активного конструирования знаний, развитие когнитивных стратегий	Глубокое понимание грамматических и лексических структур	Умение анализировать и обрабатывать информацию на иностранном языке
Деятельностный подход	Организация обучения как системы взаимосвязанных видов деятельности	Практическое применение знаний и умений в реальных ситуациях	Применение знаний в профессиональной деятельности, участие в международных проектах
Социокультурный подход	Овладение лингвистическими знаниями и культурными нормами и ценностями	Развитие межкультурной компетенции и толерантного отношения	Эффективное взаимодействие в мультикультурной среде, избежание культурных недоразумений
Лингвистическая компетенция	Знание грамматических и лексических норм иностранного языка	Понимание и продукция речи на иностранном языке	Основа для понимания профессиональной литературы и участия в дискуссиях
Социолингвистическая компетенция	Способность выбирать и использовать языковые средства в соответствии с контекстом	Адекватное общение в различных социальных ситуациях	Умение адаптироваться к коммуникативным ситуациям в профессиональной среде
Дискурсивная компетенция	Способность строить связные и логически стройные тексты	Построение эффективных коммуникативных актов	Написание отчетов, презентаций и статей на иностранном языке
Стратегическая компетенция	Способность компенсировать недостаток языковых знаний	Эффективное общение даже при ограниченном знании языка	Умение преодолевать языковые барьеры в профессиональной деятельности
Социокультурная компетенция	Знание культурных норм и ценностей страны изучаемого языка	Учет культурных различий в процессе общения	Успешное ведение переговоров и установление деловых контактов с иностранными партнерами
Интеграция иноязычной подготовки	Применение знаний и умений в контексте будущей профессии	Повышение мотивации и интереса к изучению иностранного языка	Повышение конкурентоспособности выпускников

В условиях учебного процесса оценка эффективности формирования иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза должна быть основана на валидных и надежных методах контроля, включающих тестирование лексико-грамматических навыков, оценку коммуникативных умений в моделируемых ситуациях, анализ письменных работ и проектов. Необходимо учитывать, что оценка должна быть ориентирована не только на проверку знаний, но также на выявление уровня сформированности компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Как отмечают в своей работе Б.А. Жигалев, М.В. Белорукова, Е.В. Ганюшкина, М.В. Золотова, одним из перспективных направлений развития иноязычной подготовки в неязыковых вузах является использование информационно-коммуникационных технологий [2, С. 92]. Такие педагогические форматы обучения, как онлайн-курсы, вебинары, мультимедийные средства и интерактивные платформы, позволяют создать персонализированную образовательную среду, учитывающую индивидуальные особенности и потребности каждого студента. По мнению Е.В. Сизовой, А.Г. Бермус, интерактивность обучения также способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка за счет определенно геймификации процесса обучения иностранному языку [4, С. 47].

Для повышения эффективности процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах необходимо уделять внимание подготовке преподавательского состава: в частности, преподаватели, помимо высокого уровня владения иностранным языком, должны обладать также знаниями в области лингводидактики, психологии обучения и современных образовательных технологий. Необходимым фактором является также способность преподавателя интегрировать иноязычную подготовку в содержание профессиональных дисциплин и создавать условия для активного применения полученных знаний и умений в реальных ситуациях [5, С. 57].

В свою очередь, личностно-ориентированный подход, как отмечают С.Е. Цветкова и О.А. Минеева [5, С. 58], учитывает индивидуальные когнитивные особенности обучающихся, стратегии обучения каждого студента и мотивацию, обеспечивая более глубокое и осознанное усвоение учебного материала.

Реализация личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе предполагает адаптацию содержания, методов и форм обучения к индивидуальным потребностям и возможностям каждого обучающегося. Это, в свою очередь, требует от преподавателя глубокого понимания психологических особенностей студентов, а также умения диагностировать их когнитивные стили и учебные стратегии. Как отмечает А.В. Хуторской [1, С. 33], личностно-ориентированное обучение предполагает создание условий для самореализации и саморазвития каждого ученика, что способствует формированию у него активной жизненной позиции и ответственности за результаты своего обучения.

В контексте высшего образования использование личностно-ориентированного подхода может значительно повысить эффективность обучения за счет учета индивидуальных различий в восприятии и переработке информации. В частности, зарубежные исследования показывают, что студенты с различными когнитивными стилями по-разному усваивают учебный материал [8, С. 270]. Поэтому применение дифференцированных заданий, адаптированных к индивидуальным когнитивным особенностям, способствует более глубокому и прочному усвоению знаний.

Кроме того, мотивация является важным фактором, определяющим успешность обучения. Личностно-ориентированный подход позволяет учитывать индивидуальные мотивы и интересы студентов, что способствует повышению их вовлеченности в учебный процесс. Как отмечает С. Дж. Савингтон, наличие внутренней мотивации является ключевым фактором, определяющим высокую учебную активность и успешность достижения учебных целей [9, С. 80]. Более того, по мнению С.Дж. Вэйра, преподаватель, реализующий личностно-ориентированный подход, должен уметь создавать условия для развития внутренней мотивации студентов, используя различные методы стимулирования и поощрения [10, С. 210].

Следует отметить, что личностно-ориентированный подход является важным инструментом повышения эффективности образовательного процесса, что позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, их когнитивные стили, учебные стратегии и мотивацию для более глубокого и осознанного усвоения учебного материала. В то же время, реализация личностно-ориентированного подхода требует от преподавателя высокой квалификации и готовности к постоянному совершенствованию своих профессиональных навыков. Применение данного подхода, согласно Ж.Б. Демьяновой [1, С. 204], позволяет повысить академическую успеваемость и уровень вовлеченности студентов в образовательный процесс.

Внедрение системы непрерывного образования и самообразования является неотъемлемой частью формирования иноязычной компетенции: то есть, студентам необходимо предоставлять возможность совершенствовать свои языковые навыки и после окончания вуза, участвуя в международных проектах, конференциях, стажировках и программах обмена.

Выводы. По итогу проведенного исследования можно констатировать, что среди теоретических парадигм формирования иноязычной компетенции в профессиональной подготовке студентов неязыковых высших учебных заведений можно выделить компетентностный, коммуникативный и личностно-ориентированный подходы. Все эти подходы позволяют сформировать необходимый уровень владения иностранным языком для обеспечения дальнейшей профессиональной деятельности выпускников.

Компетентностный подход, который в настоящее время является общепринятым в российских вузах, позволяет формировать не только лингвистические знания, а также навыки их практического применения в специализированных профессиональных контекстах.

С точки зрения перспективности дальнейших теоретических разработок, исследования в данной области должны быть нацелены на верификацию инновационных методик и технологий обучения, адаптированных к конкретным требованиям различных неязыковых специальностей. Принципиально важным представляется изучение эффективности применения цифровых образовательных ресурсов и платформ для формирования иноязычной компетенции, что соответствует современным тенденциям цифровизации образования. Проведение сравнительных исследований с применением различных теоретических моделей позволит определить оптимальные стратегии формирования иноязычной компетенции в контексте профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов и, как следствие, повысить конкурентоспособность выпускников на международном рынке труда.

Литература:

1. Демьянова, Ж.Б. Обучение устной презентации на иностранном языке на разных уровнях высшего образования / Ж.Б. Демьянова // БГЖ. – 2021. – № 4. – С. 202-226
2. Жигалев, Б.А. Технологии успешного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в группах аспирантов / Б.А. Жигалев, М.В. Белорукова, Е.В. Ганюшкина, М.В. Золотова // Язык и культура. – 2022. – № 59. – С. 90-112
3. Ключева, М.И. Тренинг как средство развития коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / М.И. Ключева, Н.С. Пронина, Р.А. Кузьмин // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 22-34
4. Сизова, Е.В. Метапредметный потенциал иноязычной подготовки в системе высшего нелингвистического образования / Е.В. Сизова, А.Г. Бермус // Научный диалог. – 2017. – № 12. – С. 44-67
5. Цветкова, С.Е. Дидактическая система обучения иноязычной профессиональной коммуникации студентов-магистров неязыковых профилей / С.Е. Цветкова, О.А. Минеева // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 1(34). – С. 56-78
6. Bachman, L.F. Language assessment in practice / L.F. Bachman, A.S. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 2024. – P. 55-67
7. Brown, H.D. Principles of language learning and teaching / H.D. Brown. – White Plains, NY: Pearson Education, 2025. – P. 100-120
8. Hymes, D. On communicative competence / D. Hymes // Sociolinguistics: Selected readings. – Harmondsworth: Penguin, 2021. – P. 269-293
9. Savignon, S.J. Communicative competence. Theory and classroom practice / S.J. Savignon. – New York: McGraw-Hill, 2020. – P. 78-92
10. Weir, C.J. Language testing and validation: An evidence-based approach / C.J. Weir. – London: Palgrave Macmillan, 2023. – P. 200-215

УДК 378

старший преподаватель кафедры обществоведческих

дисциплин и правоведения Омарова Эмилия Магомедсандовна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

магистрант второго года обучения Даитбекова Мукминат Узаировна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА

Аннотация. Статья посвящена изучению средств массовой информации (СМИ) как специфической среды формирования личности будущего менеджера. Выявлено, что Менеджер, анализируя воздействие СМИ на производительность компании, должен разработать методы минимизации воздействия негативной информации. В противном случае можно столкнуться с формированием некорректных ценностных ориентиров и негативным влиянием на развитие его профессиональной личности. Сделан вывод о том, что СМИ – специфическая среда, которая формирует личность, но их влияние не является универсальным. Менеджеры должны уметь критически анализировать информацию, полученную из СМИ, и учитывать, что воздействие может быть разным в зависимости от обстоятельств.

Ключевые слова: средства массовой информации, менеджер, Интернет, телевиденье, печать, студенты, преподаватели.

Annotation. The article is devoted to the study of mass media (MS) as a specific environment for the formation of the personality of a future manager. It is revealed that the Manager, analyzing the impact of the media on the company's productivity, must develop methods to minimize the impact of negative information. Otherwise, one may encounter the formation of incorrect value guidelines and a negative impact on the development of his professional personality. It is concluded that the media is a specific environment that shapes personality, but their influence is not universal. Managers must be able to critically analyze information received from the media and take into account that the impact may be different depending on the circumstances.

Key words: mass media, manager, Internet, television, print. students, teachers.

Введение. Средства массовой информации в современном мире выступают ключевыми инструментами массовой коммуникации. На фоне глобального перехода к информационному обществу, Россия также активно интегрируется в процессы информатизации. СМИ не только проникают в каждое жилище, но и способствуют формированию концепции «электронного» или «умного дома», обеспечивая вовлечение человека в широкую сеть взаимодействий. Отдых, быт, современные трудовые и производственные отношения становятся немыслимы без интеграции СМИ. Они играют важную роль в развитии общества и решении мировых вызовов, определяя направления его эволюции.

Изложение основного материала статьи. Современное развитие информационных технологий открывает возможности для равноправного участия в глобальном информационном пространстве, способствуя умному интегрированию в структуру глобального партнерства. Инновации в этой сфере могут значительно трансформировать социокультурную динамику и улучшать качество жизни населения. Однако, при адаптации зарубежных практик требуется критический анализ, чтобы предотвратить дублирование ошибок стран-лидеров, которые уже прошли через схожие трансформации, но оставили за собой определённые проблемы.

Ведущие психологи, социологи, экономисты и политологи в западных странах активно обсуждают значимость средств массовой информации (СМИ). Выдающиеся исследователи в этой области, такие как Р. Арон, З. Бжезинский, У. Ростоу, Э. Тоффлер, вносят значительный вклад в понимание влияния СМИ на общество. Среди признанных экспертов в анализе СМИ, пропаганды и формирования общественного мнения выделяются Б. Берельсон, Л. Богарт, Г. Лассуэлл, У. Липпман, Н. Луман, Б. Хеннеси и прочие.

Ранее в СССР изучение массовой информации психологами игнорировалось, так как её рассматривали преимущественно через призму идеологической пропаганды. Это приводило к упрощённым и идеологически окрашенным выводам. Однако в современной России наблюдается возросший интерес к анализу СМИ. В числе авторов, которые сделали значительный вклад в изучение данной темы, можно выделить Э.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Ю.П. Буданцева и других ведущих специалистов. Основные типы СМИ – визуальные, аудиальные и аудиовизуальные – несмотря на различия, формируют единую систему массовой коммуникации за счёт однотипной коммуникативной функции и структуры [2].

Средства массовой информации выполняют ряд важных функций, включая:

- информационную (сведения о текущей обстановке, разнообразные данные и происшествия);
- аналитическую (презентация данных чаще всего включает в себя интерпретацию, разбор значений и критическую оценку);
- образовательно-информационную (продвинутое разнообразное культурное, историческое, научное деятели, медиа помогают расширять кругозор и знания своей аудитории);
- функцию воздействия (не зря СМИ считаются четвертой властью, ведь их роль в формировании общественного мнения и поведении граждан весьма заметная, особенно в эпохи значительных социальных трансформаций или в ходе крупных социополитических событий);
- гедонистическую (подразумевается не только развлекательный контент, но и то, что информация воспринимается значительно лучше, если ее презентация приносит удовольствие и соответствует этическим ожиданиям аудитории).

В ряде исследований массовой коммуникации вводится концепция генеральной функции, отображающей процесс формирования и поддержания единства общности, связанной через определенные виды деятельности. Средства массовой информации функционируют как уникальный тип коммуникативного процесса, осуществляющегося на дистанционной основе (информация передается неопределенному и неограниченному числу получателей), и представляют собой индивидуально-коллективные субъекты (это включает в себя соавторство, а также общую редакционную линию СМИ). Следует также упомянуть, что коммуникация в СМИ связана с социокультурным контекстом, и, в определенных рамках, способна воздействовать на изменение данного контекста.

Типография стала первым инструментом массового распространения информации в истории. В последние десятилетия в России наблюдается тревожная тенденция: книга и чтение больше не являются неотъемлемыми элементами культурной жизни. Сегодня страна стоит перед риском отхода от просвещенности и духовности к примитивности и невежеству. Особенно это касается молодежи, прекращающей читать первой. Кризис чтения среди детей выражается не только в снижении их общей начитанности, но и в уменьшении числа читающих подростков. Во многих российских семьях на протяжении нескольких поколений книга уже не входит в список основных духовных ценностей.

Основное отличие медиаплатформ заключается в использовании специфических семиотических систем, которые варьируются в зависимости от типа СМИ. Так, в традиционных печатных изданиях превалирует бинарная система знаков, включающая текст и поддерживающие его иконические элементы (фотографии, иллюстрации, карикатуры) и типографские акценты, фактуру и компоновку материала. Радиовещание оперирует триадой: устная речь, звуковое оформление (включая природные шумы) и музыкальное сопровождение. В аудиовизуальных медиа (телевидение, кино) упомянутая триада расширяется до четырех компонентов за счет внедрения динамичных визуальных образов. Интеграция слова с видеорядом значимо повысила влияние телевидения на общественное сознание, укрепив его статус в медиасфере. Современность отмечена доминированием интернета, который смещает традиционные медиаформаты, так как каждая медиаплатформа характеризуется уникальными достоинствами и недостатками, определяющими её роль в коммуникации и воздействии на аудиторию [1].

Преимущество видеоисточников заключается в их наглядности и интуитивной понятности. В отличие от них, слова обладают способностью к абстракции, отделяя понятие от конкретного образа. В мире телевизионного вещания продолжаются дебаты о превосходстве слова или изображения. Важность слова в телеэфире неоспорима, так как оно передает ключевую, концептуальную информацию. Однако важно признать, что телевизионные программы прежде всего являются визуальным спектаклем, поэтому аудиторию часто именуют зрителями, а не слушателями. В зависимости от контекста, ведущую роль в коммуникации могут играть как слова, так и визуальные элементы. Вероятно, именно сочетание вербальной и визуальной составляющих способно обеспечить телевидению наиболее эффективную передачу информации.

Медиа в современном обществе функционируют как основные дистрибьюторы информации и играют ключевую роль в формировании и отражении общественного мнения. Этот процесс передачи данных несет в себе также передачу убеждений, связанных с определенными ценностями, способствуя формированию и адаптации определенных поведенческих норм и моделей. В качестве инструмента массовых коммуникаций, медиа существенно влияют на социализацию индивидуума, влияя на его мировоззрение и поведение.

Медиасфера активно отображает эволюцию ценностных систем и идеологические сдвиги в обществе. Однако, кроме отражающей роли, СМИ играют ключевую роль в формировании менталитета населения, поскольку обладают мощным потенциалом для внедрения новых ценностных установок. Энтони Гидденс, выдающийся современный социолог, так оценивает роль СМИ в современной социальной структуре: «Средства массовой информации, будь то печатные издания, кинематограф или телепередачи, часто воспринимаются как элементы развлечения и считаются маргинальными в жизни большинства граждан. Такой подход является глубоко ошибочным. Медиакоммуникации затрагивают многие стороны нашего бытия... Даже те СМИ, которые кажутся лишь развлекательными, вроде телевидения или газет, оказывают существенное воздействие на наше восприятие мира. Это воздействие проистекает не столько из их непосредственного влияния на наши убеждения, сколько из их роли каналов доступа к важнейшим знаниям, определяющим социальную динамику» [4].

Усиливается влияние цифровых платформ на социальное устройство государства, что демонстрируют активное развитие и всеобщая доступность данные средства. Веб-сайты и онлайн-сервисы могут быстро распространять информацию, охватывая различные географические и социальные слои.

В эпоху цифровых технологий интернет стал не просто источником информации, но и мощным инструментом влияния на поведенческие нормы, ценности и идеалы человека. Медиаплатформы преобразовались из простых посредников информации в ключевые элементы формирования мировоззрения. СМИ не только пропагандируют информацию, но и формируют социально-психологический и этический облик индивидуума в обществе, через постоянное представление стереотипизированной информации, содержащей повторяющиеся политические и ценностные ориентиры, которые укрепляются в общественном сознании.

Современный человек тратит много своего свободного времени, погружаясь в мир цифровых устройств. Преобладающий контент на экранах – это развлекательные материалы, заставляющие рассматривать гаджеты как инструменты досуга. В интернете большинство пользователей предпочитают просмотр кино, что связано с культурной деятельностью. Особенно стоит отметить преобладание зарубежного кинопроката, часто включающего сцены насилия, эротику и наркотики. Эта тенденция способствовала криминализации общественной атмосферы в России, воздействуя на детей, подростков и молодежь, которые часто являются главными потребителями такого рода контента.

Около 33% аудитории составляют фанаты и частые зрители телесериалов. Эти многолетние телепроекты способствуют развитию сидячего образа жизни и создают иллюзорные представления о времени и пространстве, переводя эмоциональный фокус с реальной жизни на сопереживания вымышленным персонажам и событиям [3].

Важно обратить внимание на тех, кто беспорядочно потребляет контент, как через телевидение, так и через мобильные устройства, используя их как инструмент для заполнения свободного времени без стремления к образовательным или развивающим целям.

Массовая культура, используя информационные каналы, создает иллюзорное чувство выбора через многообразие доступного контента, таким образом ослабляя стремление молодежи к самосовершенствованию. Несмотря на кажущуюся разноплановость жанров и направлений, таких как детективы, научная фантастика, мистика, мелодрамы, литература о НЛО, музыкальные стили джаз и рок и психологические практики из восточных традиций, данное разнообразие подчас скрывает единую стандартизированную сущность массовой культуры.

В повседневной жизни индивидов все более заметны признаки иррационального поведения. У многих отсутствует стабильность интересов, идеалов, убеждений и ценностей, наблюдается снижение ответственности за личные действия и умение делать осознанный выбор [6].

СМИ навязывают чуждые большинству модели поведения, что опасно для психики человека и социальной организации. Если СМИ пытаются воспитывать и образовывать общество, они предлагают в качестве идеальных образцов поведения нереальные модели и нереальных персонажей, которые уводят аудиторию из обыденной жизни в мир грез.

Кроме того, общество сталкивается с процессом «массовизации культуры», возводящим в норму доминирование популярной культуры за счет подмены стандартов и величин высокой культуры, что приводит к упрощению культурных ценностей и духовной пустоте.

СМИ, влияя напрямую или опосредованно, трансформируют не только социальную структуру общества, его взаимоотношения и взаимосвязи, но также затрагивают человеческую индивидуальность, преобразуя её как социальный, так и психобиологический составляющие. Оценить масштабы таких изменений сегодня сложно, но уже очевидно, что вопросы информационной и психологической безопасности в эпоху доминирования медиа остаются актуальными не только для политических и научных кругов, журналистов, медицинских работников, педагогов и менеджеров, но и для каждого человека в современном мире.

Современные тенденции развития общества значительно технологизированы. Мир строится на основе компьютерных технологий и их применения в различных отраслях, от здравоохранения до горной индустрии. Этот процесс с каждым

годом углубляется. Хотя компьютеры существуют около 70 лет, а ранние военные компьютерные сети были разработаны в 60-х годах XX века, теперь вся планета охвачена всемирной сетью. Современное общество настолько интегрировано с интернетом, что представить жизнь без сетевой интеграции становится невозможным [5].

Изучение воздействия интернета на личность занимает психологов и социологов, которые утверждают, что его влияние преимущественно позитивно благодаря широким возможностям, предоставляемым расширением глобальной сети в различные аспекты жизни. Современность характеризуется тем, что люди в комфортных домашних условиях могут искать ответы на разнообразные вопросы. От глобальных проблем, таких как смысл жизни или климатические изменения, до локальных запросов, например, адреса ближайших аптек или магазинов одежды [7].

В современном мире интернет охватывает сайты различной тематики, и каждое новшество в обществе способствует появлению специализированных веб-ресурсов. Он значительно упростил коммуникацию между гражданами и властными структурами, а также облегчил взаимодействие государственных учреждений с населением. Интернет также революционизировал процесс поиска людей, облегчив знакомства через сеть и поиски старых друзей или родственников. С развитием интернет-технологий значительно улучшились и цифровые каналы передачи данных, видео и фото, так как возросла потребность в обмене высококачественной информацией. Границы между странами и расстояния становятся менее заметными благодаря всемирной сети, укрепляя глобальное сообщество. В эпоху цифровизации популярность приобретают не только видеоигры, но и вовлечение в интерактивные интернет-платформы. Развитие глобальных сетей, особенно Интернета, подтверждает начало новой эры в информационных технологиях, где каждый пользователь важен как часть большого информационного сообщества.

Преимущества Интернета включают его возможности для образования и саморазвития, эффективное применение которых способно повысить академические достижения студентов. Однако существуют и определенные риски, включая распространение неточной информации и контент, не подходящий для молодежи.

Формирование профессиональной идентичности будущих управленцев тесно связано с их взаимодействием с информационной средой. В современных условиях, когда технологический прогресс и концепции интерактивного участия значительно усилили роль массмедиа, становится критически важным осуществлять мониторинг и анализ информационных потоков, доступных через медийные каналы.

Менеджер, анализируя воздействие СМИ на производительность компании, должен разработать методы минимизации воздействия негативной информации. В противном случае можно столкнуться с формированием некорректных ценностных ориентиров и негативным влиянием на развитие его профессиональной личности.

Выводы. Плюсы у СМИ есть и это нельзя не учитывать: из интернета можно черпать много очень интересной информации, слушать классическую музыку, читать редкую литературу, смотреть научные передачи зарубежных каналов. По ТВ можно узнать последние новости и множество других полезных и интересных телевизионных передач. А в газетах читать интересные колонки журналистов и самое главное улучшать и пополнять свой словарный запас. Из минусов – это искаженная информация о деятельности менеджера, запрещенный контент в интернете и т.д.

Таким образом, СМИ – специфическая среда, которая формирует личность, но их влияние не является универсальным. Менеджеры должны уметь критически анализировать информацию, полученную из СМИ, и учитывать, что воздействие может быть разным в зависимости от обстоятельств.

Литература:

1. Брайант, Д. Основы воздействия СМИ: Пер. с англ. / Д. Брайант, С. Томпсон. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2022. – 432 с.
2. Володина, Н.М. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание / Н.М. Володина // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 2023. – URL: <https://evartist.narod.ru/text12/03.htm> (дата обращения: 15.09.2025)
3. Герасимова, С.А. Телевидение как средство формирования и управления общественным сознанием / С.А. Герасимова // Управленческое консультирование. – 2020. – № 2. – С. 143-148
4. Гидденс, Э. Социология / Энтони Гидденс. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.
5. Гинзбург, Э. Когда компьютер приносит беду / Элеонора Гинзбург // Обучение в России. – 2021. – № 11. – С. 44-49
6. Дубинина, Т.М. Дети в Интернете / Т. Дубинина // ИКТ в образовании. – 2018. – № 14. – С. 4-5
7. Зелинский, С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. / С.А. Зелинский. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «СКИФИЯ», 2021. – 280 с.

Педагогика

УДК 378.016

кандидат физико-математических наук, доцент Панчишина Валентина Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные аспекты профессионального развития будущего учителя, определяемые содержанием и спецификой решения некоторых современных педагогических проблем. Показывается, что выделение трехфакторной структуры в системе вузовской подготовки будущих учителей обусловлено необходимостью изучения особенностей их профессионального становления в контексте современных направлений развития педагогического образования. Устанавливается, что такая условная структура в пространстве профессиональной подготовки будущего педагога дает возможность широко отражать пути решения проблем педагогического образования и использовать их содержание и методологию с целью повышения качества профессиональной подготовки студентов в педагогическом университете. В статье исследуется важность использования ресурсов профильных дисциплин не только для формирования интеллектуального опыта, но и для становления ценностно-смыслового отношения будущих учителей к педагогической профессии. Показывается, что в качестве эффективной поддержки профессионального развития будущих учителей математики необходимо использовать ресурсы профильных дисциплин подготовки.

Ключевые слова: педагогическое образование, фундаментальность, личность, мотивация, субъектность, компетенции, метакогнитивная компетентность, будущий учитель математики.

Annotation. This article discusses various aspects of the professional development of future teachers, which are determined by the content and specifics of solving certain modern pedagogical problems. It is shown that the selection of a three-factor structure in

the system of university training for future teachers is due to the need to study the features of their professional development in the context of modern trends in the development of pedagogical education. It is established that such a conditional structure in the space of professional training for future teachers allows for a broad reflection of the ways to solve the problems of pedagogical education and the use of their content and methodology in order to improve the quality of professional training for students at a pedagogical university. The article explores the importance of using the resources of specialized disciplines not only for the formation of intellectual experience, but also for the development of future teachers' value-based attitude towards the teaching profession. It shows that the resources of specialized disciplines should be significantly used as an effective support for the professional development of future mathematics teachers.

Key words: pedagogical education, fundamental principles, personality, motivation, subjectivity, competencies, metacognitive competence, future mathematics teacher.

Введение. Известно, что реализация программ реформирования отечественного педагогического образования обусловила появление новых ориентиров в вузовской подготовке современного учителя, позволила выделить системные результаты, отражающие изменения в педагогическом образовании. В статье [8], посвященной анализу отечественных традиций и инноваций в подготовке будущих педагогов, С.А. Писарева и А.П. Тряпицына описывают результаты, характеризующие развитие современного педагогического образования: принятие идеи о вариативности модели педагогического образования, осознание эффективности модульного построения образовательных программ, понимание необходимости создания различных компетентностно-ориентированных и контрольно-измерительных материалов и др. В этом исследовании С.А. Писарева и А.П. Тряпицына определяют современные направления развития педагогического образования: «фундаментальность на основе усиления интегративных (междисциплинарных) связей содержания педагогического образования; вариативность организационных структур и моделей, создаваемых с учетом реальных условий деятельности вузов и потребностей системы образования; преемственность теоретической и практической подготовки будущих педагогов» [8, С. 28].

Сегодня проблема фундаментальности образования обсуждается в контексте других актуальных проблем профессиональной подготовки педагогов, пути решения которых отражают различные аспекты сформулированных выше системных результатов и определяют особенности развития педагогического образования. В педагогических исследованиях последних лет можно выделить два направления для поиска таких связей.

«Тенденцией современного российского педагогического образования является его направленность на формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности в рамках различных подходов к организации образовательного процесса», – пишут Р.М. Асадуллин и О.В. Фролов в статье, посвященной проблемам личностно – развивающего подхода к педагогической подготовке будущего учителя в вузе [2, С. 93].

В связи с этим возникают вопросы:

1. Какие психолого – педагогические и методические процедуры могут отражать уровень сформированности тонкой связи фундаментальности знания и субъектности позиции студентов при реализации конкретных образовательных программ в вузе?

2. Какие аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов могут быть выбраны в качестве основы при конструировании современной модели профессионального становления будущих учителей математики?

Данная статья посвящена поиску возможного ответа на эти вопросы при опоре на ресурсы профильных дисциплин подготовки будущих учителей математики в педагогическом вузе. Целью данной статьи является исследование путей конструирования новой модели профессионального становления будущих учителей математики в контексте современных направлений развития педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. «Развитие педагогического образования должно основываться на гуманистических концепциях, утверждающих в качестве важнейшей цели и ценности профессионального образования педагога его личностное развитие и профессиональное самоопределение», – пишет А.А. Орлов в статье, посвященной вопросам модернизации отечественного педагогического образования [7, С. 7]. Обновление педагогического образования ученый связывает с интеграцией на метапредметной основе разных составляющих (психолого-педагогической, предметно-методической, социально-культурологической) системы подготовки будущего учителя в вузе, а также – с достижением баланса теоретической и практической частей этой подготовки. При этом «усиление научно-фундаментальной составляющей профессионального образования будущего учителя» рассматривается как одно из условий решения проблемы интеграции подготовки будущих педагогов. В дальнейшем это обеспечит учителю оптимальный выбор научных идей и теорий, методик и технологий при построении процесса обучения в разных образовательных организациях [7].

Для продолжения обсуждения проблемы фундаментальности образования учителя в контексте гуманистических идей развития педагогического образования обратимся к статье [2] Р.М. Асадуллина и О.В. Фролова, в которой рассматриваются вопросы содержания и эффективности личностно-развивающего подхода в системе подготовки будущих педагогов. Ученые формулируют позицию – вывод относительно стратегии профессиональной подготовки будущих педагогов, подчеркивая, «необходимость ориентирования вузовского образовательного процесса на развитие личности студента как субъекта учебно-профессиональной и практической педагогической деятельности» [2, С. 94]. Более того, авторы рассматривают «субъектность как педагогическую стратегию, определяемую рядом факторов», одним из которых является «фундаментализация профессионального образования, требующая от организаторов образовательного процесса глубокого знания предмета, содержания традиционных и инновационных технологий воспитания и обучения, а также мастерства педагога» [2, С. 95]. Проблема фундаментальности, вписываясь в такой контекст в общую структуру проблем профессиональной подготовки будущих педагогов, отражает специфику путей развития педагогического образования.

Безусловно, все рассматриваемые подходы к организации процесса обучения будущих учителей математики должны соответствовать общим требованиям к системе вузовской подготовки современного учителя. Рассматривая вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя математики [4], Е.И. Дега называет основные аспекты фундаментализации образования: предметная приоритетность, гуманизация, интегративность, профессиональная направленность, вариативность, информатизация математического педагогического образования. Е.И. Дега указывает непосредственную связь фундаментализации предметной подготовки будущего учителя с повышением его профессионального уровня, подчеркивая, что «сформированность теоретического фундаментального ядра обеспечивает высокое качество практической работы специалиста» [4, С. 120].

Также выделим точку зрения ученых о влиянии фундаментализации образования на интеллектуальное развитие студентов при обучении в педагогическом вузе. «Задача фундаментального образования состоит в обеспечении оптимальных условий для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности, создания внутренней потребности человека в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей

жизни», – пишет Э.К. Брейтигам в своем исследовании возможностей математического образования для непрерывного образования современного человека [3, С. 22].

Анализируя разные пути обновления педагогического образования, А.А. Орлов отмечает необходимость для учителя и его учеников учиться в течение всей жизни. «Чтобы сформировать данную потребность, – пишет А.А. Орлов, – в образовательном процессе вуза важно развивать не только когнитивную, но и эмоционально-ценностную сферу будущих педагогов, позволяющую студенту осознать личностный смысл профессионального образования» [7, С. 8].

Важное значение имеет тот факт, что воспитание осознания личной сопричастности к проблемам педагогической профессии, а также развитие стремления студента к идеалам будущей профессии должны осуществляться на разных ступенях профессиональной подготовки будущих педагогов. «Мотивы выбора профессии и мотивация учения студентов не всегда коррелируют друг с другом», – формулируют свой вывод В.Н. Мезинов, Н.А. Нехороших и О.Н. Поваляева по итогам теоретического и эмпирического этапов исследования [5]. Авторы подчеркивают, что при обучении в вузе важно изменить такое соотношение в пользу повышения профессиональной мотивации, для этого следует «развивать самостоятельность и самоконтроль студентов, способствовать их включенности в совместную деятельность, создавать ситуации успеха» и др. [5, С. 25].

Сегодня продолжается поиск специальных условий личностно-профессионального развития студентов в процессе обучения в вузе. На основе проведенного исследования Л.В. Арзыбова пишет, что «проявление субъектной активной позиции студентов происходит только в процессе активной деятельности самого субъекта, на основе сочетания учебной и профессиональной мотивации, ориентации на личностно значимый результат профессиональной подготовки и др.» [1, С. 70].

Опыт участия студентов в различных контрольных мероприятиях, проводимых в рамках образовательных программ вуза, может существенно влиять на развитие «способности к самостоятельности, саморегуляции, самоорганизации» и других ресурсов личности, о которых пишет Л.В. Арзыбова. Поэтому один из этапов формирования навыков управления своей активностью в той или иной учебной ситуации может быть связан с участием студентов в процедурах контроля сформированности компетенций.

Выделяя требования ФГОС ВО 3++ о необходимости объективной оценки у обучающихся уровня освоения образовательных программ, исследователи отмечают важность создания системы оценивания результатов обучения, отражающей не только контролирующей, но и формирующей характер оценочной деятельности [6]. Коллектив авторов исследования, посвященного обсуждению вопросов проектирования и применения фондов оценочных средств, выделяет роль мотивационной нагрузки оценочных процедур в образовательном процессе вуза. Авторы пишут, что «применяемые ФОС должны давать адекватную обратную связь обучающимся и мотивировать их на дальнейшее развитие своих компетенций» [6, С. 138].

В следующих исследованиях находят отражение особенности разработки новых подходов к развитию профессиональной компетентности будущих учителей, а также – специфика поиска связей фундаментальности знания и развития субъектной позиции студентов. В статье [9], посвященной проблемам профессионального становления будущего педагога, П.В. Смирнова представляет результаты теоретического анализа и сопоставления разных концепций и подходов к развитию профессиональных компетенций. «Понимание собственной способности решить отдельную задачу на определенном уровне, а также выбрать и реализовать необходимую стратегию для её решения есть [являет собой] метакогнитивная компетентность», – пишет П.В. Смирнова [9, С. 126]. Автор отмечает чрезвычайную важность развития метакогнитивных компетенций и стратегий у будущих учителей в рамках специальных образовательных курсов, тренингов и практик в вузе. «Педагогу необходимо не только понимать и выстраивать собственное самообучение, но и уметь оценить и организовать условия для развития метакогнитивной компетентности обучающихся», – пишет П.В. Смирнова [9, С. 126].

Исследуя «процессы метакогнитивного мониторинга, которые определяются как отслеживание субъектом собственной познавательной активности и её результатов», А.Е. Фомин и Е.А. Богомолова подчеркивают, что «мониторинг собственного познания в учении является значимым учебным навыком. Очевидно, что мониторинг решения учебных задач должен стать предметом специализированного метакогнитивного обучения, предполагающего создание условий для повышения точности суждений учащихся о собственном знании и компетентности» [10, С. 127, 128].

Покажем, что для этого могут быть использованы тесты из фонда оценочных средств для проверки уровня сформированности предметных компетенций. В «Методических рекомендациях по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования)»» приведены формулировки компетенций и индикаторов их достижения. Выберем одну из них: ПК-1. «Способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач»; ПК-1.1. «Знает структуру, состав и дидактические единицы предметной области (преподаваемого предмета)».

Для оценки у будущих учителей математики уровня сформированности компетенции ПК-1 в аспекте действия индикатора ПК-1.1 нами был разработан комплекс тестовых заданий по геометрии. Экспериментальная проверка включала три подхода к использованию данного комплекса заданий студентами ГГТУ, обучающимися по профилям «Математика» и «Математика. Физика». Приведем результаты выполнения заданий при тестировании, которое было организовано:

а) в весеннем семестре (февраль) 2022-2023 учебного года для студентов 4-ого курса, перед их выходом на педагогическую практику;

б) в весеннем семестре (апрель) 2024-2025 учебного года для студентов 2-ого курса, на завершающем этапе изучения основного курса геометрии. В исследовании приняли участие 58 человек: 1-ая группа -34 студента, 2-ая группа-24 студента.

Заметим, что в ходе эксперимента студенты получали листы, содержащие формулировки компетенции ПК-1, индикатора ПК-1.1 и тексты заданий, сгруппированных в три блока – часть А, часть Б, часть В, каждый из которых содержал 10 тестовых заданий. Учитывая разницу в общей предметной подготовке студентов – участников эксперимента, 1-ой группе (т.е. студентам 4-ого курса) предлагались все три части заданий, студентам 2-ой группы (т.е. студентам 2-ого курса) – только первые две части. Примечательно, что студенты 1-ой группы, в основном, сосредоточились на выполнении заданий частей А и Б, а студенты 2-ой группы – на части А.

Кратко представим информацию о результатах тестирования. В таблице 1 опишем шкалу распределения результатов выполнения каждого из заданий теста (часть А) по уровням, выделенным в соответствии с величиной правильно выполненной части задания.

Таблица 1

Шкала распределения результатов выполнения каждого задания теста (часть А) по уровням

Уровни выполнения задания		Описание уровней выполнения задания	
		Объем правильного решения, %	Характеристика действий студентов
I	низкий	$0 \leq p < 50$	не приступали к выполнению задания или правильно выполнили менее половины задания
II	средний	$50 \leq p < 100$	правильно выполнили не менее половины задания
III	высокий	$p = 100$	полностью правильно выполнили задание

В следующих двух таблицах отразим информацию о степени успешности студентов 1-ой и 2-ой групп при выполнении заданий теста. Для этого в таблицах №2 и №3 в каждой группе укажем количество студентов, выполнивших задания № 1 – № 10 теста (часть А) соответственно на высоком или среднем уровнях.

Таблица 2

Распределение студентов (в процентном отношении), выполнивших на высоком уровне задания № 1 – № 10 теста (часть А)

Группы студентов	Показатели участия в выполнении заданий, %									
	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10
Группа 1	71	76	38	9	65	26	76	82	35	-
Группа 2	54	58	33	17	29	-	29	67	42	8

Таблица 3

Распределение студентов (в процентном отношении), выполнивших на среднем уровне задания № 1 – № 10 теста (часть А)

Группы студентов	Показатели участия в выполнении заданий, %									
	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10
Группа 1	29	23	47	29	-	15	15	12	18	26
Группа 2	38	33	29	21	4	-	50	21	21	38

Рассмотрим некоторые показатели из таблиц № 2 и № 3. В первых четырех заданиях части А теста предполагалось исследование конфигураций из точек и прямых на плоскости. Успешность выполнения этих заданий определялась не только пространственным опытом и навыками визуализации текстовой и символической информации о геометрических объектах и отношениях между ними. Для решения студентам потребовался опыт проведения аргументированных рассуждений и логических доказательств, в некоторых случаях невозможно было обойтись без использования теорем.

Если посмотреть на полученные результаты с позиций объективности студентов при оценке собственной компетентности [5], то следует сказать, что при решении первых двух задач студенты обеих групп были более точны в суждениях о правильности выбранной стратегии решения задачи. В этих заданиях нужно было разобраться в конфигурации из трех прямых на плоскости, в которой одни прямые пересекаются, другие – параллельны.

По сравнению с первыми двумя заданиями, для третьего и четвертого заданий резко снижаются показатели участия студентов в выполнении этих заданий на высоком уровне. Заметим, что в задаче № 3, дополнительно к знаниям и умениям разбираться в вопросах пересечения и параллельности прямых на плоскости, потребовалось знание определений трапеции, параллелограмма, прямоугольника. В задаче № 4 нужно было создать один четырехугольник по описанию из условия, а потом на его основе создать другой: у первого – диагонали перпендикулярны, вершины второго – это середины сторон первого четырехугольника. Здесь сама исходная конструкция вызвала затруднения при осмыслении задачной ситуации и применении известных теорем планиметрии, что сказалось на результатах.

Приведенные в таблицах показатели участия представляют вовлеченность студентов в процесс выполнения заданий данного теста. Иллюстрируя массовость выполнения заданий, эти таблицы не только отражают уровень сформированности

предметной компетенции у студентов каждой группы, но и демонстрируют правильность представлений студентов о собственном знании и профессиональной компетентности.

Выводы. Таким образом, при конструировании новой модели профессионального становления будущих учителей математики необходимо использовать идеи и методологию современных подходов к решению проблем развития педагогического образования:

- фундаментальности образования педагогов;
- развития активной субъектной позиции студентов;
- формирования профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов. В новой модели подготовки фонды оценочных средств выступают не только в качестве важного педагогического инструмента для отражения уровня сформированности компетенций у будущих педагогов, но могут использоваться и для формирования тонкой связи фундаментальности знания и субъектности позиции студентов при обучении в вузе.

Литература:

1. Арзыбова, Л.В. Проявление активной субъектной позиции студентов в обучении как условие эффективного личностно-профессионального развития / Л.В. Арзыбова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2. – С. 68-72
2. Асадуллин, Р.М. Личностно-развивающий подход к профессиональной педагогической подготовке будущего учителя в вузовском образовательном процессе / Р.М. Асадуллин, О.В. Фролов // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 6. – С. 92-103
3. Брейтигам, Э.К. Сохранение фундаментальности математического образования как важнейшее условие непрерывного образования / Э.К. Брейтигам // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2(43). – С. 21-24
4. Деза, Е.И. Вопросы фундаментализации предметной подготовки учителя математики / Е.И. Деза // Наука и школа. – 2021. – № 6. – С. 115-124
5. Мезинов, В.Н. Актуализация проблемы развития мотивации учения студентов в образовательном процессе / В.Н. Мезинов, Н.А. Нехороших, О.Н. Поваляева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 5(148). – С. 18-26
6. Объективная оценка достигаемых образовательных результатов: особенности проектирования и применения оценочных средств в современных условиях цифрового развития / В.Ю. Абрамова, А.К. Векслер, Е.Н. Глубокова [и др.] // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14. – № 1. – С. 125-148
7. Орлов, А.А. Ценности и смыслы современного отечественного педагогического образования / А.А. Орлов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 3-20
8. Писарева, С.А. Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов / С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2023. – № 2(75). – С. 24-33
9. Смирнова, П.В. Метакогнитивные компетенции в профессиональном становлении будущего педагога: понятие, диагностика, развитие / П.В. Смирнова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 4(58). – С. 117-131
10. Фомин, А.Е. Влияние рассуждений о знании на метакогнитивный мониторинг решения проверочных заданий / А.Е. Фомин, Е.А. Богомолова // Экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12. – № 1. – С. 126-138

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики с курсом духовных основ медицинской деятельности Пивненко Петр Петрович
ФГБОУ ВО Ростовский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Ростов-на Дону);
старший преподаватель кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Соковикова Анастасия Владимировна
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на Дону)

ПОДХОДЫ К ВНЕДРЕНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, МЕТОДОВ И ПРАКТИК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные подходы к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс высшего учебного заведения. Анализируются преимущества и недостатки различных стратегий, включая их влияние на качество обучения, вовлеченность студентов и эффективность преподавания. В статье представлены результаты исследования инфраструктуры аудиторий АПП Южного федерального университета, обзора литературы, который позволяет определить оптимальные подходы к интеграции цифровых инструментов в образовательную деятельность вуза, а также выявить факторы, способствующие успешному внедрению и препятствующие ему. В статье делается вывод о том, что умение создавать и редактировать различные типы цифрового контента является не просто важным навыком в современном мире, а настоятельной необходимостью. Это умение открывает двери к широкому спектру возможностей – от эффективной коммуникации до построения успешной карьеры. Успешное внедрение цифровых технологий невозможно без подготовки преподавательского состава. Педагоги должны освоить новые инструменты, методики их применения и научиться эффективно интегрировать их в свой учебный процесс. Необходимо обеспечить доступ к профессиональному развитию и обмену опытом.

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, процесс профессиональной подготовки, преподаватели, студенты, дисциплина «Инновационная деятельность педагога».

Annotation. Digital technologies, artificial intelligence. This article discusses various approaches to the implementation of digital technologies in the educational process of a higher educational institution. It analyzes the advantages and disadvantages of different strategies, including their impact on the quality of education, student engagement, and teaching effectiveness. The article presents the results of a study of the infrastructure of the classrooms of the South Federal University's Department of Applied Physics, a literature review that allows identifying the optimal approaches to integrating digital tools into the educational activities of the university, as well as identifying the factors that contribute to successful implementation and hinder it. The article concludes that the ability to create and edit various types of digital content is not just an important skill in the modern world, but an urgent necessity. This skill opens the door to a wide range of opportunities, from effective communication to building a successful career. Successful implementation of digital technologies is impossible without the training of teaching staff. Teachers must master new tools and

methods of their application and learn how to effectively integrate them into their learning process. It is necessary to provide access to professional development and exchange of experience.

Key words: digital technologies, artificial intelligence, the process of professional training, teachers, students, the discipline «Innovative activity of a teacher».

Введение. Цифровые технологии коренным образом изменили образовательную среду в сфере высшего образования, создав новые возможности для повышения качества преподавания и обучения. Эти технологии включают в себя широкий спектр инструментов и платформ, в том числе системы управления обучением (LMS), мобильные приложения для обучения, цифровые учебные материалы, инструменты для совместной работы и системы анализа данных, искусственный интеллект [2, С. 294]. Их интеграция в образовательный процесс в университетах не только повысила вовлеченность студентов и их успеваемость, но и упростила административные функции, позволив учебным заведениям адаптироваться к меняющимся потребностям современных учащихся.

Цель данной статьи заключается в анализе существующих подходов к внедрению цифровых технологий и методов, практик в образовательный процесс вуза, а также выявлению факторов, способствующих успешной интеграции этих технологий.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели выглядят следующим образом:

- провести систематический обзор научных публикаций, посвященных внедрению цифровых технологий в образование, для выявления существующих подходов, успешных практик и проблемных аспектов;

- выявить подходы к внедрению цифровых технологий, методов и практик в образовательный процесс вуза.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы:

- изучение научных статей, затрагивающей соответствующую проблематику;

- анализ использования искусственного интеллекта при разработки учебного материала.

Научная новизна в статье определены основные подходы к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс.

Теоретическая значимость – анализ факторов, способствующих успешному внедрению цифровых технологий в обучение.

Практическая значимость – разработана практическая работа для дисциплины «Инновационная деятельность педагога» 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Изложение основного материала статьи. Несмотря на свой потенциал, интеграция цифровых технологий в образовательный процесс сталкивается с серьезными проблемами, в том числе с сопротивлением изменениям со стороны учебных заведений, недостаточной подготовки преподавателей и неравенством в доступе к ресурсам, которые часто называют цифровым разрывом [2, С. 296]. Исследования показывают, что эти препятствия могут существенно затруднять эффективное внедрение инновационных образовательных практик, особенно в регионах с ограниченной технологической инфраструктурой [6, С. 7].

По мере того как образовательные учреждения переходят на цифровые технологии, всё более актуальным становится вопросы конфиденциальности и безопасности данных, что поднимает этические проблемы, связанные с управлением конфиденциальной информации [1, С. 61].

В настоящее время учебные заведения осознают, что для преодоления сопротивления и формирования культуры сотрудничества и внедрения инноваций в преподавательскую деятельность необходимы комплексные механизмы развития и поддержки профессорско-преподавательского состава. Если говорить о перспективах, то сфера образования готова к дальнейшему развитию, при этом всё большее внимание уделяется обучению на протяжении всей жизни и необходимости обеспечения равного доступа к цифровым ресурсам. В зависимости как университеты адаптируются к новым технологиям и меняющимся потребностям общества, будут предприниматься усилия по решению существующих проблем, чтобы цифровые инструменты эффективно улучшали результаты обучения создавали инклюзивную среду для всех студентов [4, С. 5].

Цифровые технологии произвели революцию в сфере высшего образования, предоставив различные инструменты и платформы, которые улучшают качество обучения, повышают вовлеченность и оптимизируют административные процессы.

Системы управления обучением (LMS) – это специализированные программные платформы, которые упрощают администрирование, документирование, отслеживание, составление отчетов и проведение образовательных курсов и программ обучения. Они позволяют учебным заведениям централизовать процессы электронного обучения, обеспечивая управления пользователями, создание курсов, оценку и отслеживание успеваемости студентов. Популярная платформа LMS, которая широко используется в Южном федеральном университете, такая как Moodle, благодаря своей способности поддерживать как традиционные, так и дистанционные модели обучения, повышая вовлеченность студентов за счёт интерактивного дизайна курсов и мгновенного доступа к ресурсам.

Мобильное обучение получило широкое распространение в образовательной сфере, позволяя учащимся получать доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте [3 С. 148]. Такая доступность крайне важна для студентов с плотным графиком, поскольку она способствует более индивидуальному подходу к обучению.

Цифровые учебные материалы включают в себя различные мультимедийные ресурсы, такие как электронные книги, видео и онлайн-курсы. Эти материалы дополняют традиционные методы обучения для разных стилей обучения, способствуя более активному участию и пониманию со стороны студентов.

Инструменты для совместной работы, в том числе программное обеспечение для видеоконференций и платформы для обмена документами, позволяют студентам и преподавателям эффективно взаимодействовать и сотрудничать независимо от их физического местонахождения. МТС Линк, Microsoft Teams и Яндекс Телемост – эти технологии обеспечивают общение и совместную работу в режиме реального времени, повышая качество обучения и укрепляя чувство общности среди студентов [1, С. 61].

Технологии виртуальной и дополненной реальности – это новые инструменты в сфере высшего образования, обеспечивающие иммерсивный опыт обучения, который невозможно воспроизвести традиционными методами. Эти технологии позволяют студентам изучать сложные концепции в смоделированной среде, что улучшает понимание и запоминание информации [2, С. 295].

Внедрение цифровых технологий в систему высшего образования стало необходимым условием для повышения качества обучения и подготовки студентов к работе в современных условиях. По мере развития цифровых технологий образовательные учреждения используют их для улучшения различных аспектов учебного процесса.

Цифровые технологии служат катализатором кардинальных изменений в том, как учащиеся взаимодействуют с образовательной средой. Широкое распространение цифровых инструментов побуждают студентов использовать

инновационные методы обучения, что может привести к повышению успеваемости за счёт развития навыков цифровой грамотности [6, С. 4]. Исследования показывают, что существует тесная взаимосвязь между цифровой грамотностью и успехами студентов, а такие факторы, как самоэффективность и цифровая компетентность, выступают в качестве посредников в этой взаимосвязи [6, С. 7].

Искусственный интеллект (ИИ) всё активнее внедряется в сферу высшего образования, трансформируя различные аспекты обучения, оценивания и администрирования. Его применение можно разделить на персонализированное обучение, автоматизированное выставление оценок, оценивание студентов и автоматизацию административных процессов.

Технологии искусственного интеллекта, в частности системы автоматической оценки работ, произвели революцию в процессах оценивания в сфере высшего образования. Исследования Zawacki-Richter, O., Marin, V.I., Bond, M. показали, что ИИ может оценивать эссе и другие задания с высокой точностью, при этом расхождение между компьютерными и человеческими оценками часто не превышает 94% [5, С. 18]. Эта функция не только упрощает выставление оценок, но и обеспечивает постоянную своевременную обратную связь с учащимися, позволяя преподавателям сосредоточиться на более сложных учебных задачах [5, С. 21]. Автоматизированные системы оценивания демонстрируют потенциал ИИ в анализе сложных предметов и выставлении точных оценок, тем самым снижая нагрузку, связанную с традиционными методами оценивания.

Внедрение цифровых технологий в образование – комплексный процесс, требующий продуманного подхода. Успех зависит не только от выбора технологий, но и от стратегии их интеграции в учебный план, подготовки преподавателей и создания соответствующей инфраструктуры. Для этого был проведен анализ существующей инфраструктуры будущих педагогов по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), был произведен опрос студентов 2-4 курсов данного направления.

Современные студенты живут в эпоху стремительного развития технологий, и искусственный интеллект становится все более важным инструментом в их жизни, 87% опрошенных студентов указали, что используют ИИ для подготовки материала к занятиям. Как видно из Рисунок 1 48% студентов используют чат-боты для поиска информации, 31% используют для написания готовых работ, 5% для самообучения.

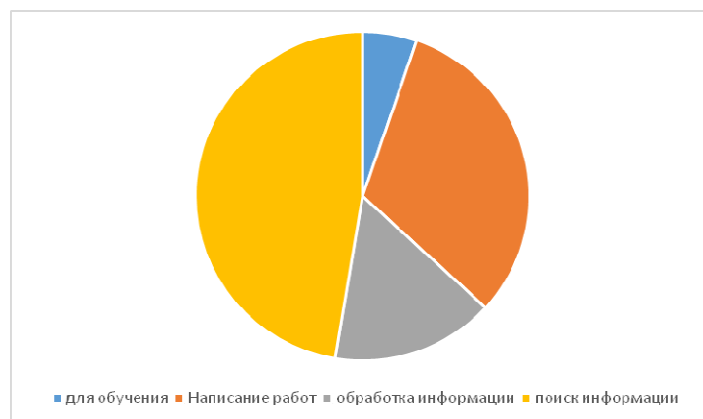


Рисунок 1. Цель использования ИИ в обучении

По результатам исследования можно сделать вывод, что только 42,1% опрошенных полностью удовлетворены наличием и работоспособностью компьютеров в аудитории, на рис. 2 отражено в процентном соотношении, где

- 1 – это отсутствует/не работает;
- 5 – отлично работает.

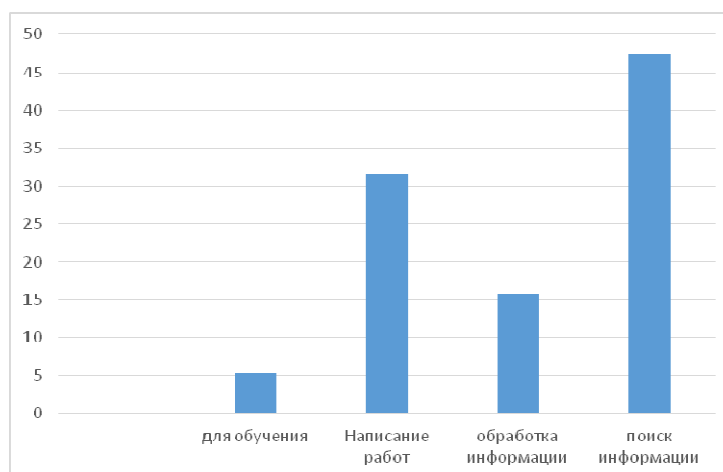


Рисунок 2. Наличие и работоспособность компьютеров в аудитории

Почти половина опрошенных студентов удовлетворены достаточным количеством оборудования в аудиториях для занятий (Рисунок 3), где:

- 1 – мало/отсутствует;
- 5 – достаточное количество.

Также некоторые студенты указали технические проблемы, которые мешают на занятии: «устаревшее оборудование и программы», «плохое соединение/отсутствие интернета в аудитории».

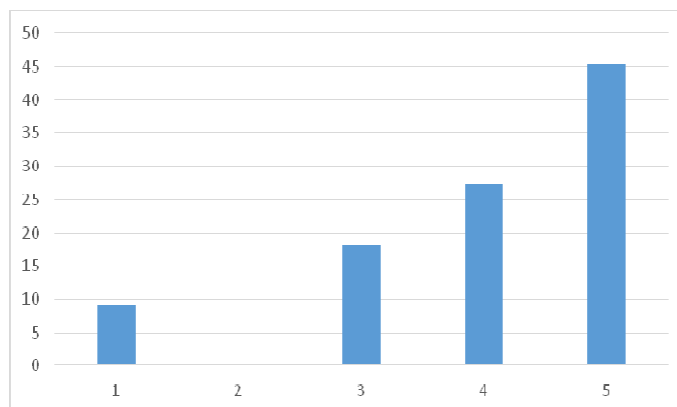


Рисунок 3. Достаточное количество технического оборудования для комфортного обучения

При анализе на вопрос какие дополнительные технические средства необходимы в аудиториях, чаще всего студенты указали на необходимость стабильного интернета, а также количество рабочих мест в компьютерном классе по количеству студентов в группе с обновленным программным обеспечением.

По результатам исследования можно сделать вывод, что главной проблемой при внедрении цифровых технологий в образовательный процесс это проблемы с наличием и работоспособность техники в аудиториях.

Для студентов 4 курса 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) в рамках дисциплины «Инновационная деятельность педагога» было предложено с помощью использования искусственного интеллекта подготовить несколько занятий по профилю подготовки, ими было созданы лекции, презентации к ним, раздаточный материал (инфографика), интерактивные задания и контролирующие материалы.

Почти все студенты отметили, что, используя ИИ материал подготовили во много раз быстрее, но правда некоторые отметили не всегда качественный материал. При этом:

- около 60% студентов столкнулись с необходимостью создания правильных запросов (в чём иногда испытывали затруднения);

- 82% отметили, что созданные материалы можно брать за основу к подготовке к урокам, но все же проверять достоверность информации;

- 37% опрошенных сказали, что мало конкретной информации, в основном общие фразы.

Цифровые технологии предоставляют беспрецедентные возможности для расширения доступа к качественному образованию, преодолевая географические, экономические и социальные барьеры. Этот подход фокусируется на использовании технологий для достижения более инклюзивной и доступной образовательной среды для всех учащихся:

- цифровые платформы позволяют получить образование независимо от местоположения;

- цифровые библиотеки, онлайн-курсы и образовательные платформы обеспечивают доступ к огромному количеству учебных материалов, которые могут быть недоступны в традиционной образовательной среде;

- онлайн-обучение позволяет учащимся учиться в удобное время и темпе;

- предоставляется доступ к образованию через мобильные устройства, что особенно актуально для учащихся с ограниченными доступом к компьютерам;

- специализированные платформы, предоставляющие полный спектр возможностей для организации обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Подход к внедрению цифровых технологий, ориентированный на улучшение доступа к образованию, имеет огромный потенциал для расширения возможностей для всех учащихся. Однако для достижения успеха необходимо преодолеть существующие вызовы, обеспечив равный доступ к ресурсам, подготовку персонала и разработку качественных образовательных программ.

Выводы. Цифровые технологии не должны быть изолированным элементом, а должны органично вписаться в учебную программу. Успешное внедрение цифровых технологий невозможно без подготовки преподавательского состава. Педагоги должны освоить новые инструменты, методы их применения и научиться эффективно интегрировать их в свой учебный процесс. Необходимо обеспечить доступ к профессиональному развитию и обмену опытом.

Умение создавать и редактировать различные типы цифрового контента является не просто важным навыком в современном мире, а настоятельной необходимостью. Это умение открывает двери к широкому спектру возможностей – от эффективной коммуникации до построения успешной карьеры.

Литература:

1. Ильин, Р.В. Из опыта внедрения цифровых технологий в образовательный процесс творческого вуза / Р.В. Ильин // Ученые записки (АГАКИ). – 2021. – № 4(30). – С. 59-64
2. Одарюк, И.В. Анализ готовности преподавателей вузов к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс (на основе опроса профессорско-преподавательского процесса кафедры иностранных языков) / И.В. Одарюк, Ю.Ю. Котляренко // Самарский научный вестник. – 2021. – № 2. – С. 294-298
3. Фалько, К.И. Роль облачных сервисов и реализации смешанного онлайн и очного обучения в многопрофильном вузе / К.И. Фалько // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 1. – С. 146-156
4. Alam, T.M. Digital technologies in the classrooms in the last decade (2014-2023): a bibliometric analysis / T.M. Alam, G.A. Stoica, K. Sharma et al. // Front. Educ. – 2025. – № 10. – P. 1-23
5. Zawacki-Richter, O. A systematic review of research on the use of artificial intelligence in higher education: where are the teachers? / O. Zawacki-Richter, V.I. Marin, M. Bond et al. // Int J Educ Technol High Educ. – 2019. – № 39. – P. 1-27
6. Zou, Y. Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration / Y. Zou, F. Kuek, W. Feng et al. // Front. Educ. – 2025. – № 10. – C. 1-11

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Пивоваров Владимир Александрович
АНОО ВО «Институт социального образования» (г. Воронеж);

доктор педагогических наук, доцент Боровикова Яна Владимировна

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет инженерных технологий» (г. Воронеж)

МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА ПЕРСОНИФИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматриваются проблемы, связанные с построением системы открытого образования в пространстве современного вуза. При этом особое внимание уделяется персонификации учебно-воспитательного процесса, в частности её взаимосвязи с управленческой деятельностью. Для этого автор анализирует текущее состояние современного человеческого социума и такого важного института как вузовское образование. На основании полученных результатов он приходит к заключению о верности выдвинутых рядом учёных и практиков положений, согласно которым освоение программ соответствующего уровня будет действительно эффективным в том случае, если станет частью образования длиной в жизнь (англ. – *lifelong learning*). Положения соответствующей концепции согласуются с основными принципами построения системы открытого образования. Далее доказывается, что одним из главных условий её функционирования является персонификация. Затем анализируются связи, существующие между качеством реализации различных аспектов управленческой деятельности в сфере высшего образования с одной стороны и уровнем персонификации – с другой. Изучение подходов реализации персонификации образовательного процесса позволяет сделать вывод о трёх уровнях персонификации обучения и воспитания студентов: высоком, среднем и низком. При этом особенности административной работы напрямую влияют на степень персонификации учебной и воспитательной деятельности, реализуемой в системе открытого образования.

Ключевые слова: персонификация обучения, дистанционное обучение, смешанное обучение, открытое образование, высшее образование, менеджмент в сфере высшего образования.

Annotation. The problems related to the construction of an open education system in the modern university space are considered. At the same time, special attention is paid to the educational process personification, in particular its relationship with management activities. To do this, the author analyzes the current state of modern human society and such an important institution as university education. Based on the results obtained, he comes to the conclusion that the provisions put forward by a number of scientists and practitioners are correct, according to which mastering appropriate level programs will be truly effective if it becomes the *lifelong learning* part. The provisions of the relevant concept are consistent with the basic building an open education system principles. Further, it is proved that one of the main conditions for its functioning is personification. Then the links that exist between the quality of various management activities aspects implementation in the higher education field, on the one hand, and the personification level, on the other, are analyzed. The study of approaches to the implementation of the personification of the educational process allows us to conclude that there are three levels of personification of education and upbringing of students: high, medium and low. At the same time, the specifics of administrative work directly affect the degree of personification of educational and educational activities carried out in the open education system.

Key words: personification of learning, distance learning, blended learning, open education, higher education, management in the field of higher education.

Введение. История вида *homo sapiens* на протяжении ближайших 30 лет оказалась связана с интенсификацией развития и интеграции в различные сферы деятельности технологий, в литературе (Е.Н. Григорьев, А.С. Валеев, Ю.М. Махмутов [1], Ю.А. Мамонова [5]), как правило, обозначаемых термином «информационно-коммуникационные». Соответствующая тенденция поспособствовала существенным метаморфозам в реализации нашими современниками большинства форм активности.

В связи с необходимостью их успешного осуществления меняются и ментальные установки, устойчивые мыслительные стереотипы членов социума. Особенно хорошо данный тренд заметен на примере молодых людей и девушек, составляющих основную массу студенчества.

Таким образом, мы можем согласиться с М.Х. Машекуашевой и З.Х. Кочесоковой [6] в том, что мышление современных учащихся носит нелинейный характер. А.Н. Щетинин и М.В. Потапова [8] обоснованно считают, что это должно находить отражение в формах трансляции будущим специалистам, бакалаврам и магистрам учебной информации. Нельзя не согласиться с Ч. Ма [3] в том, что сегодня подобная трансляция происходит по преимуществу в сети Интернет. Соответственно, новые образовательные технологии, подходы, приёмы и методы, внедряемые в повседневную педагогическую практику вуза, с необходимостью должны по максимуму использовать её возможности.

Естественно, что при их широком использовании деятельности, реализуемой участниками учебно-воспитательного процесса, присуща определённая специфика. Уже сегодня ясно, что в ближайшем будущем станут значительно шире использоваться «неформатные» средства обучения, благодаря которым существенно возрастёт эффективность педагогического воздействия на будущих высококвалифицированных профессионалов.

Действительно, будучи, как отмечают Е.Н. Григорьев и его соавторы [1], личностью, в основном сформировавшейся в виртуальной среде, современный студент характеризуется наличием системы умений и навыков, обеспечивающих быстрое, но при этом поверхностное усвоение учебной, методической и другой необходимой информации. При этом, указывают Н.С. Макарова и И.В. Феттер [4], большинство таких обучаемых осознают необходимость собственного развития. В качестве же необходимого условия его осуществления студенты называют, прежде всего, возможность выбора между различными вариантами реализации образовательной деятельности.

В такой ситуации большое значение приобретает её осуществление в дистанционном и смешанном форматах. Это, в свою очередь, означает необходимость построения системы открытого образования. При условии корректной её работы могут быть скоординированы усилия различных вузов, потенциальных работодателей, органов управления образованием, школ, организаций СПО и иных структур, заинтересованных в повышении качества подготовки будущих специалистов. Более плотное сотрудничество между ними позволит оптимизировать ход образовательного процесса и его результаты.

Справедливым является замечание В.А. Явина [10] о том, что в ходе организации обучения в системе открытого образования первостепенное значение приобретают проблемы его менеджмента. Особое внимание при реализации подобной управленческой деятельности должно быть уделено вопросам персонификации учебно-воспитательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Современные педагоги (Е.Н. Григорьев, А.С. Валеев, Ю.М. Махмутов [1], Э.Р. Диких, Н.С. Макарова [2]) говорят о необходимости воплощения в повседневной практике всех форм и видов деятельности современного человека концепции обучения длиной в жизнь (англ. – *lifelong learning*).

В частности, на этапе освоения вузовских программ, считает Ю.А. Мамонова [5], учёт её положений позволит стимулировать формирование глубокой мотивации студентов к дальнейшему профессиональному и личностному росту.

Современными исследователями (Н.С. Макарова, И.В. Феттер [4], А.Н. Щетинин, М.В. Потапова [7]) установлено: сделать освоение вузовских программ органичной частью обучения длиной в жизнь возможно при условии создания системы открытого образования.

В свою очередь, принципы её организации соответствуют положениям указанной концепции (Рисунок 1).

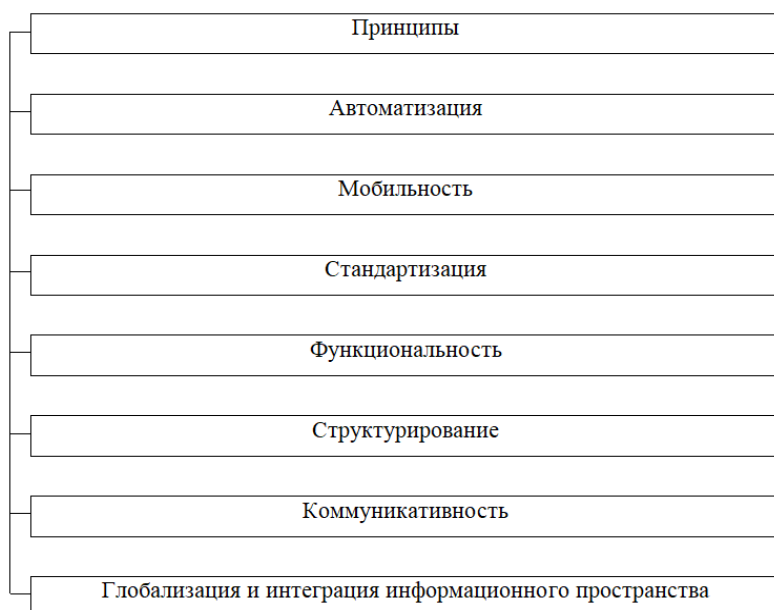


Рисунок 1. Принципы организации системы открытого образования

Анализ ряда научных трудов (Э.Р. Диких, Н.С. Макарова [2], Ч. Ма [3], М.Х. Машекуашева, З.Х. Кочесокова [6], И. Унта [9]) наглядно демонстрирует: одним из необходимых условий успешного воплощения в повседневной практике отображённых на Рисунке 1 принципов является персонификация образовательного процесса.

В свою очередь качество его реализации, по словам уже упоминавшегося В.А. Ясвина [10], тесно связано с особенностями управленческой деятельности, осуществляемой в конкретном вузе.

В.М. Розин и Т.М. Ковалева [7] рассматривали персонификацию в контексте культурно-средового подхода к обучению.

Их изучение позволяет нам говорить о трёх уровнях персонификации обучения и воспитания студентов (Таблица 1).

Таблица 1

Уровни персонификации в системе открытого образования, выделяемые в связи с особенностями менеджмента

Уровень	Наиболее характерные черты персонификации образовательного процесса	Особенности управленческой деятельности
Высокий	Будущим специалистам, бакалаврам, магистрам предоставлены реальные возможности для выбора дополнительных образовательных программ, порядка освоения учебной и методической информации, команд для реализации учебных проектов, прежде всего, практикоориентированных.	Организованы подготовка и широкая реализация различных партнерских проектов и образовательных программ, подразумевающих углубление сотрудничества с другими образовательными организациями, интеграции вуза в образовательное пространство города региона, страны, активное участие субъектов реализуемых в нём образовательных отношений в инициации и реализации значимых проектов соответствующего масштаба.
	Учебная нагрузка и требования, предъявляемые к её реализации обучающимися, персонифицированы. Ведущим критерием при их определении является уровень подготовленности, индивидуальные когнитивные интересы студентов.	Созданы разнообразные условия для включения студентов в различные формы реализации совместной деятельности, подразумевающие участие как самих обучающихся, так и преподавателей, представителей потенциальных работодателей, других вузов, школ, организаций СПО.
		Менеджмент освоения образовательных программ направлен на поддержание ритуалов и традиций вуза, прежде всего, значимых в плане самоопределения обучающихся, стимуляции их самостоятельной активности.
		Управление организацией ВО осуществляется в соответствии с чёткой стратегией и программой развития.
		Реально действует студенческое самоуправление, которому предоставлены достаточно широкие права.
	Взаимодействие между студентами и педагогическими работниками отличается открытостью, причём обучающиеся могут в любой момент времени получить поддержку преподавателей, которые, в свою	В пространстве вуза функционирует система организации экскурсий, путешествий, посещения учреждений культуры, стажировок. Организован активный отдых обучающихся. Критерии и показатели оценивания хода и результатов

	очередь, осведомлены об их интересах и склонностях.	деятельности доведены до сведения как для обучающихся, так и для преподавателей.
Средний	Студенты имеют возможности для выбора дополнительных образовательных программ, команд для реализации проектной деятельности, ограниченно – порядка освоения учебной и методической информации.	Программой развития вуза в целом определены основные проекты, которые реализуются в сотрудничестве с другими структурами, однако к их реализации привлечены лишь отдельные, наиболее активные учащиеся.
		В образовательной организации в целом соблюдаются свои ритуалы и традиции, в т.ч. связанные со взаимодействием между структурными подразделениями и с внешними структурами, но при этом активность обучающихся, направленная на их реализацию, не всегда организована на должном уровне, студенты не вполне осведомлены о связи таких событий с особенностями реализации учебной, а в дальнейшем – профессиональной деятельности.
		Система организации экскурсий, путешествий, посещения учреждений культуры, стажировок функционирует, но для реализации соответствующих форм деятельности используются по преимуществу ресурсы самого вуза.
	Учебная нагрузка соответствует стандартным требованиям. Выбор учебных заданий или форм их организации предоставляется учащимся лишь в отдельных случаях. Взаимодействие между субъектами образовательного процесса можно охарактеризовать как нейтральное. Педагогические работники осведомлены об индивидуальных потребностях интересах и склонностях отдельных учащихся. Могут оказывать студентам содействие при индивидуальном освоении образовательных программ в отдельных случаях.	Администрация вуза организует отдых обучающихся, но выбор активностей ограничен.
Низкий	Возможности для выбора дополнительных образовательных программ, команд для реализации учебных проектов, порядка освоения учебной и методической информации студентам не предоставляются.	Организация высшего образования, по существу, представляет собой замкнутую систему, практически не интегрированную в образовательное пространство города, края, страны. Она практически не имеет связей и контактов с другими структурами, воплощённых в виде конкретных проектов.
	Учебная нагрузка и связанные с её реализацией требования к обучающимся стандартны.	Студенты практически не привлекаются к реализации различных ритуалов и традиций, подразумевающих взаимодействие внутри вуза и со сторонними организациями, либо не воспринимают их имеющие какое-либо отношение к реализации учебной и профессиональной деятельности.
	Взаимоотношения между субъектами педагогической деятельности можно охарактеризовать как деловые, формальные. Педагоги заботятся об образовательных результатах группы (курса, подгруппы) в целом, не уделяя внимания индивидуальным потребностям тех или иных её представителей.	Экскурсии, путешествия, стажировки организуются бессистемно, сторонние ресурсы для их реализации не привлекаются
		Вопросы организация активного отдыха обучающихся не являются приоритетными для руководства вуза.

Ещё во второй половине XX в. в США представители гуманистической психологии Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др. разработали ведущие принципы отношения к клиенту, сотруднику, которые можно применить к «персонификации образования» следующим образом (Рисунок 2):

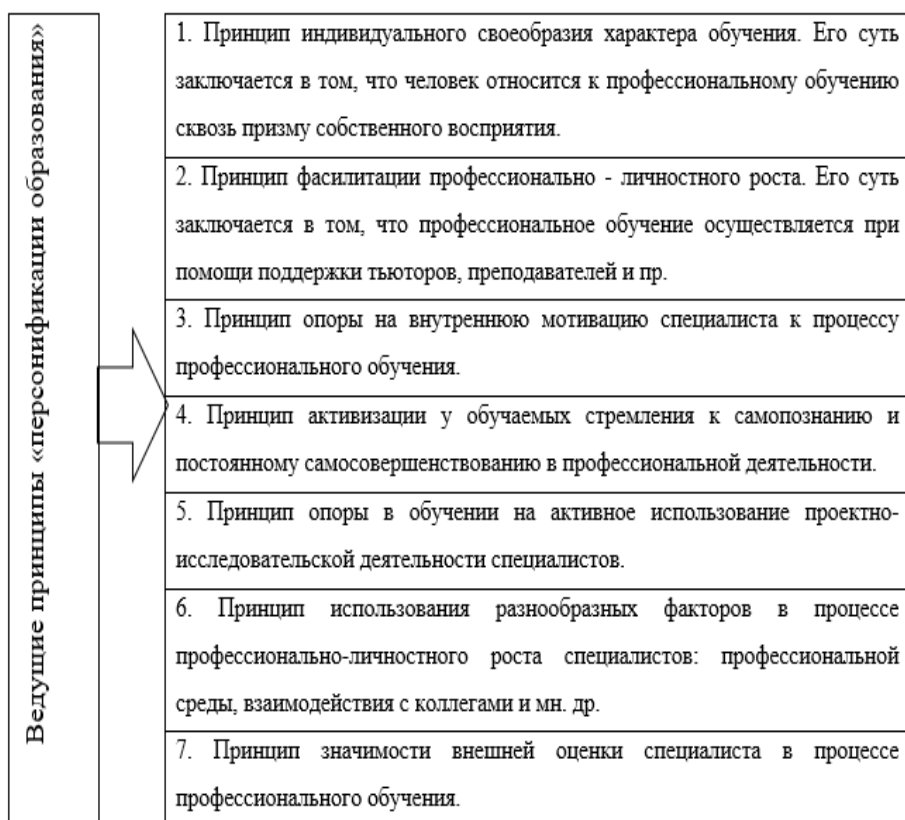


Рисунок 2. Ведущие принципы «персонификации образования», основанные на воззрениях представителей гуманистической психологии

Данные принципы в адаптированном виде позднее легли в основу личностно-ориентированного подхода в организации высшего образования в России и учитывались при разработке критериев менеджмента качества персонификации в системе открытого образования.

Выводы. Завершая рассмотрение основ менеджмента качества персонификации в системе открытого образования, следует, прежде всего, указать на то, что в условиях современного общества подготовка конкурентноспособных граждан представляется возможной лишь в русле реализации концепции lifelong learning. Сделать же освоение вузовских программ органичной частью обучения длиной в жизнь возможно при условии создания системы открытого образования.

Принципы её организации соответствуют положениям указанной концепции. Они включают автоматизацию, мобильность, стандартизацию, функциональность, структурирование, коммуникативность, глобализацию и интеграцию глобального информационного пространства.

Необходимым условием успешного практического воплощения перечисленных выше принципов является персонификация образовательного процесса. При этом качество его реализации тесно связано с особенностями управленческой деятельности, осуществляемой в стенах конкретной организации ВО (института, академии, университета).

Изучение подходов реализации персонификации образовательного процесса позволяет сделать вывод о трёх уровнях персонификации обучения и воспитания студентов: высоком, среднем и низком. При этом особенности административной работы напрямую влияют на степень персонификации учебной и воспитательной деятельности, реализуемой в системе открытого образования. В ходе исследования мы выяснили, что грамотный менеджмент, способствующий максимальной персонификации педагогического процесса должен пронизывать все сферы деятельности современного вуза.

Литература:

1. Григорьев, Е.Н. Электронное и дистанционное образование в высшей школе / Е.Н. Григорьев, А.С. Валеев, Ю.М. Махмутов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-1. – С. 108-112
2. Диких, Э.Р. Критерии и показатели персонификации в образовательной среде школы / Э.Р. Диких, Н.С. Макарова // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 7(209). – С. 128-133
3. Ма, Ч. О лингводидактическом потенциале чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному / Ч. Ма // Мир науки, культуры и образования. – 2025. – № 2(111). – С. 5-7
4. Макарова, Н.С. Персонификация общего образования в контексте средового подхода / Н.С. Макарова, И.В. Феттер // Горизонты образования: Материалы III Международной научно-практической конференции. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2022. – С. 156-158
5. Мамонова, Ю.А. Система открытого образования: создание и функционирование / Ю.А. Мамонова // Образование и наука. – 2014. – № 8(117). – С. 81-91
6. Машекуашева, М.Х. Дистанционная система обучения как шаг к открытому образованию / М.Х. Машекуашева, З.Х. Кочесокова // Образование и право. – 2022. – № 6. – С. 258-260
7. Розин, В.М. Персонификация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы / В.М. Розин, Т.М. Ковалева // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 9. – С. 18-28
8. Щетинин, А.Н. Проблемы российского физико-математического образования в конце первой четверти XXI века / А.Н. Щетинин, М.В. Потапова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 8-12
9. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
10. Ясвин, В.А. Технология средового проектирования в образовании / В.А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1(6). – С. 74-93

УДК 159

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Бабаева Анастасия Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

КОРРЕКЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли педагогического мониторинга в системе повышения квалификации и его значению для коррекции образовательных процессов. Рассматриваются теоретические основы мониторинга, методы его применения и влияние на эффективность образовательных программ. Проанализированы подходы к корректировке содержания, методов и организации обучения на основе данных мониторинга. Особое внимание уделено формированию индивидуализированных траекторий развития слушателей и повышению качества профессиональной подготовки. На основе анализа литературы и собственных наблюдений сделаны выводы о важности системного подхода к мониторингу для непрерывного профессионального роста.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, повышение квалификации, коррекция образовательного процесса, эффективность обучения, профессиональное развитие.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of pedagogical monitoring in the professional development system and its significance for the correction of educational processes. The theoretical foundations of monitoring, methods of its application and the impact on the effectiveness of educational programs are considered. The approaches to adjusting the content, methods and organization of training based on monitoring data are analyzed. Special attention is paid to the formation of individualized trajectories of students' development and improving the quality of professional training. Based on the analysis of the literature and our own observations, conclusions are drawn about the importance of a systematic approach to monitoring for continuous professional growth.

Key words: pedagogical monitoring, professional development, correction of the educational process, learning effectiveness, professional development.

Введение. В современных условиях профессиональной деятельности особое значение приобретает повышение квалификации специалистов как фактор поддержания конкурентоспособности и обеспечения качества выполняемых функций. Образовательные программы в этой сфере должны быть максимально адаптивными и эффективными, что требует постоянного контроля и оценки их результативности. Актуальность темы педагогического мониторинга обусловлена необходимостью обеспечения точного и своевременного анализа образовательного процесса, выявления пробелов в освоении программ и внедрения корректирующих мероприятий, направленных на повышение качества обучения.

Проблема коррекции образовательных процессов на основе мониторинга активно обсуждается в педагогической науке. Исследования Ахметовой К.И. подчеркивают важность системного наблюдения за образовательной деятельностью для выявления отклонений и своевременной адаптации программ [1, С. 47]. Глебова Л.Н., Кузнецова М.Д. и Шадриков В.Д. рассматривают педагогический мониторинг как комплексную систему, обеспечивающую сбор, обработку и анализ данных о результатах профессионального обучения [6, С. 112]. Эти исследования демонстрируют высокую научную разработанность вопроса, показывая, что мониторинг способен не только фиксировать текущие достижения слушателей, но и служить инструментом для корректировки образовательного процесса.

Современные подходы к педагогическому мониторингу подчеркивают его многофункциональность: он выполняет диагностическую, регулятивную и прогностическую функции, что позволяет формировать более гибкие и результативные программы повышения квалификации. Лихашерстная Ю.О. отмечает, что системная организация мониторинга способствует формированию прозрачного образовательного процесса, облегчает принятие управленческих решений и создает основу для непрерывного профессионального развития [3, С. 88].

Таким образом, актуальность темы определяется потребностью в повышении эффективности образовательных программ и адаптации их под индивидуальные потребности слушателей. Научная разработанность проблемы проявляется в большом количестве исследований, посвящённых как теоретическим основам мониторинга, так и практическим аспектам его внедрения и использования для корректировки образовательных процессов. Эффективное применение педагогического мониторинга позволяет не только оценивать результаты, но и прогнозировать их, создавая условия для целенаправленного улучшения качества профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. В современной системе повышения квалификации педагогических и иных специалистов особое место занимает педагогический мониторинг как инструмент оценки и управления образовательными процессами. По мнению Ахметовой К.И., педагогический мониторинг обеспечивает системное наблюдение за ходом образовательной деятельности и позволяет выявлять отклонения от планируемых результатов, что является необходимым условием для последующей корректировки программ повышения квалификации [1, С. 47]. Он выполняет не только диагностическую функцию, но и регулирующую, способствуя адаптации образовательных мероприятий под конкретные потребности слушателей.

В работах Глебовой Л.Н., Кузнецовой М.Д. и Шадрикова В.Д. подчеркивается, что педагогический мониторинг представляет собой комплексную систему, включающую сбор, обработку и анализ данных о достижениях участников образовательного процесса [6, С. 112]. Авторы отмечают, что только при системной организации мониторинга можно обеспечить объективное понимание уровня профессиональной подготовки и выявить пробелы, требующие коррекции. Это позволяет образовательным организациям строить программы повышения квалификации не «по шаблону», а с учётом индивидуальных и групповых особенностей слушателей.

Калмазан А.В. выделяет, что эффективность мониторинга напрямую зависит от правильного выбора методов и инструментов сбора данных, таких как тестирование, анкетирование, анализ портфолио и обратная связь от участников обучения [2, С. 15]. Он подчеркивает, что комплексное использование этих методов позволяет выявлять не только уровень освоения знаний, но и степень развития профессиональных компетенций, мотивацию к обучению, а также проблемные зоны, требующие вмешательства преподавателя или модификации программы.

По мнению Лихашерстной Ю.О., системный педагогический мониторинг способствует повышению прозрачности образовательного процесса и облегчает принятие управленческих решений на всех уровнях организации повышения квалификации [3, С. 88]. Она отмечает, что мониторинг позволяет не только выявлять слабые стороны текущей программы, но и прогнозировать потребности слушателей в последующих циклах обучения, что обеспечивает непрерывность профессионального развития.

Никитина И.М. в своих исследованиях подчеркивает, что применение мониторинга в системе повышения квалификации способствует повышению качества образовательных услуг, снижению рисков недостижения планируемых результатов и повышению удовлетворенности слушателей [4, С. 36]. Она делает акцент на том, что регулярный мониторинг и корректировка образовательного процесса позволяют формировать индивидуальные траектории развития, что особенно важно в условиях разнообразия профессиональных компетенций слушателей.

В работе Ташбаева Н.С. рассматриваются конкретные технологии педагогического мониторинга, включая автоматизированные системы сбора и обработки данных, что значительно ускоряет процесс анализа и позволяет оперативно вносить корректировки в учебные программы [5, С. 24]. По словам исследователя, использование современных технологий мониторинга обеспечивает не только оперативность, но и объективность оценки образовательных результатов, минимизируя субъективный фактор в оценке работы слушателей и преподавателей.

Яковлева Н.Н. в своих исследованиях отмечает, что педагогический мониторинг можно рассматривать как системную диагностику, которая интегрирует различные аспекты образовательного процесса: содержание программ, методы преподавания, активность слушателей и динамику усвоения материала [7, С. 12]. Она подчеркивает, что комплексный подход к мониторингу позволяет не только оценивать результаты, но и выявлять причины их недостижения, что создаёт основу для целенаправленной коррекции образовательного процесса.

На основе анализа существующих исследований можно сделать ряд обобщающих выводов. Во-первых, педагогический мониторинг является неотъемлемой частью системы повышения квалификации, обеспечивая контроль и управление образовательным процессом на основе объективных данных. Во-вторых, мониторинг выполняет несколько взаимосвязанных функций: диагностическую, регулятивную и прогностическую, что позволяет своевременно корректировать содержание, методы и организацию обучения. В-третьих, эффективность мониторинга определяется комплексностью подхода, правильным выбором методов и технологий сбора и обработки данных, а также учётом индивидуальных особенностей слушателей.

Собственные наблюдения позволяют утверждать, что при интеграции мониторинга в систему повышения квалификации значительно повышается качество образовательного процесса. Использование данных мониторинга для корректировки программ способствует формированию более гибкой, адаптивной образовательной среды, где каждый слушатель получает возможность развивать профессиональные компетенции в соответствии с личными потребностями и уровнем подготовки. Кроме того, системное применение мониторинга формирует у преподавателей культуру рефлексии, ориентированную на постоянное улучшение образовательного процесса, что является важным фактором устойчивого профессионального роста как преподавателей, так и слушателей.

Таким образом, педагогический мониторинг выступает ключевым инструментом обеспечения качества образовательного процесса в системе повышения квалификации. Его применение не ограничивается оценкой знаний; он формирует основу для планирования, коррекции и оптимизации программ, повышает прозрачность образовательной деятельности и способствует достижению желаемых профессиональных результатов. Собственные выводы подтверждают, что системный подход к мониторингу позволяет строить образовательные программы, максимально соответствующие потребностям слушателей, а также повышает общую эффективность и результативность системы повышения квалификации.

Коррекция образовательных процессов на основе данных педагогического мониторинга представляет собой ключевой механизм повышения эффективности программ профессионального развития. В исследованиях Ахметовой К.И. подчеркивается, что данные мониторинга позволяют не только фиксировать фактические достижения слушателей, но и выявлять системные пробелы в образовательной программе, что формирует основу для целенаправленного вмешательства [1, С. 49]. По мнению исследователя, корректировка образовательного процесса должна носить не случайный характер, а быть основана на систематическом анализе информации, собранной на различных этапах обучения.

Глебова Л.Н., Кузнецова М.Д. и Шадриков В.Д. отмечают, что корректирующие мероприятия могут касаться как содержания учебных модулей, так и методов преподавания, форм организации занятий, а также способов оценки результатов обучения [6, С. 115]. Они указывают на то, что именно на основе мониторинга можно определить, какие темы требуют углубленного изучения, какие задания вызывают наибольшие трудности у слушателей и где необходимо усилить индивидуальную поддержку. Это обеспечивает более точное соответствие образовательной программы потребностям конкретной аудитории и повышает её результативность.

Калмазан А.В. в своих работах рассматривает коррекцию образовательного процесса как непрерывный цикл: сбор данных – анализ – принятие решений – внедрение изменений – повторный мониторинг [2, С. 17]. Такой подход позволяет оперативно реагировать на изменения в уровне подготовки слушателей, их мотивации и вовлеченности в процесс обучения. Автор отмечает, что эффективность корректирующих действий напрямую зависит от своевременности и точности анализа данных, а также от гибкости организационных решений.

Лихашерстная Ю.О. выделяет важность персонализированного подхода при корректировке программ повышения квалификации [3, С. 92]. Она отмечает, что мониторинг позволяет выявлять индивидуальные потребности слушателей и адаптировать содержание, методы и темп обучения под конкретного участника. Это особенно важно в системах, где слушатели обладают различным уровнем исходной подготовки и разнообразными профессиональными компетенциями. Подобная адаптация повышает эффективность усвоения материала и способствует развитию профессиональных навыков.

Никитина И.М. обращает внимание на организационные аспекты корректировки образовательного процесса, акцентируя внимание на взаимодействии преподавателей, слушателей и администрации образовательной организации [4, С. 38]. По мнению исследователя, внедрение корректирующих мероприятий требует согласованности действий всех участников процесса, четкого планирования и постоянного контроля результатов. Только при такой системной организации можно достичь реального повышения качества образовательной программы.

Ташбаев Н.С. рассматривает использование современных технологий в процессе коррекции, подчеркивая, что автоматизированные системы обработки данных позволяют не только ускорить анализ результатов мониторинга, но и моделировать потенциальные изменения образовательной программы [5, С. 26]. Это даёт возможность прогнозировать влияние корректирующих мероприятий и оптимизировать учебный процесс еще до его внедрения.

На основе анализа существующих исследований можно сделать ряд обобщающих выводов. Во-первых, коррекция образовательных процессов на основе данных мониторинга является системной деятельностью, требующей интеграции диагностических, аналитических и управленческих функций. Во-вторых, её эффективность определяется не только

точностью данных, но и гибкостью принимаемых решений, способностью адаптировать содержание, методы и организацию обучения под реальные потребности слушателей. В-третьих, корректирующие меры оказывают мультипликативный эффект: улучшение содержания программы стимулирует активность слушателей, повышает их мотивацию и способствует формированию устойчивых профессиональных компетенций.

Собственные наблюдения и анализ литературы позволяют утверждать, что корректировка образовательного процесса на основе мониторинга должна носить комплексный характер. Применение точных инструментов сбора данных, совместно с систематическим анализом и оперативной адаптацией программ, создаёт условия для формирования индивидуализированных траекторий обучения. Это позволяет не только устранить выявленные пробелы, но и предвосхищать потенциальные трудности, повышая общую эффективность системы повышения квалификации. Кроме того, комплексная корректировка способствует развитию у слушателей критического мышления, рефлексии и навыков самоконтроля, что является важным аспектом профессионального роста.

Таким образом, педагогический мониторинг в сочетании с корректирующими мероприятиями формирует динамическую систему управления образовательным процессом, в которой данные становятся основой для принятия решений, направленных на улучшение качества обучения. Собственные выводы свидетельствуют о том, что только системная и целенаправленная коррекция, основанная на регулярном мониторинге, обеспечивает адаптивность и эффективность программ повышения квалификации, делая процесс обучения более продуктивным и ориентированным на реальные профессиональные потребности слушателей.

Эффективность педагогического мониторинга и последующей коррекции образовательного процесса в системе повышения квалификации становится возможной при выработке критериев оценки и показателей результативности. По словам Ахметовой К.И., важнейшим аспектом является разработка системных индикаторов, отражающих динамику усвоения знаний, формирование профессиональных компетенций и степень активности слушателей [1, С. 51]. Автор подчеркивает, что без четко определённых критериев невозможно объективно оценить эффективность корректирующих мероприятий и определить направления дальнейшего развития образовательной программы.

Глебова Л.Н., Кузнецова М.Д. и Шадриков В.Д. в своих исследованиях выделяют несколько уровней оценки эффективности: качественный, количественный и процессуальный [6, С. 118]. Качественный уровень позволяет оценивать степень усвоения ключевых компетенций, количественный – фиксировать показатели успеваемости и вовлеченности слушателей, а процессуальный – анализировать динамику изменений в образовательном процессе. По мнению авторов, сочетание этих уровней обеспечивает комплексное понимание результатов и позволяет принимать решения на основе объективных данных.

Калмазан А.В. обращает внимание на необходимость непрерывного анализа данных мониторинга, подчеркивая, что только постоянное наблюдение за динамикой образовательного процесса позволяет корректировать программы в реальном времени [2, С. 19]. Он отмечает, что эффективность корректирующих мероприятий во многом зависит от регулярности и системности мониторинга, а также от способности преподавателей и организаторов программ оперативно адаптировать содержание и методы обучения.

Лихашерстная Ю.О. утверждает, что мониторинг и корректировка образовательного процесса способствуют формированию профессиональной культуры как у слушателей, так и у преподавателей [3, С. 95]. По её мнению, системная обратная связь и анализ результатов обучения создают условия для повышения рефлексивной компетентности, умения планировать собственное развитие и корректировать педагогическую деятельность. Это, в свою очередь, повышает общий уровень профессиональной подготовленности и способствует устойчивому профессиональному росту.

Никитина И. М. рассматривает педагогический мониторинг как фактор повышения качества образовательного процесса, акцентируя внимание на системности и прозрачности применения корректирующих мероприятий [4, С. 40]. Она отмечает, что эффективность мониторинга проявляется не только в улучшении усвоения знаний, но и в формировании у слушателей навыков самоконтроля, критического анализа собственной деятельности и способности к самостоятельному развитию.

Ташбаев Н.С. в своих исследованиях подчеркивает, что современные технологии мониторинга, включая автоматизированные системы сбора и анализа данных, позволяют прогнозировать результаты корректирующих мероприятий и моделировать оптимальные траектории обучения [5, С. 28]. Он указывает, что использование таких технологий повышает оперативность принятия решений, снижает риски субъективной оценки и обеспечивает объективность оценки образовательного процесса.

Яковлева Н.Н. отмечает, что педагогический мониторинг формирует основу для стратегического управления образовательными программами, позволяя выстраивать долгосрочные планы развития как отдельных слушателей, так и всей системы повышения квалификации [7, С. 14]. Она подчеркивает, что интеграция мониторинга с корректирующими действиями создаёт непрерывный цикл совершенствования образовательного процесса, в котором каждый этап обучения является управляемым и прогнозируемым.

Собственный анализ и обобщение литературы позволяют выделить несколько ключевых выводов. Во-первых, системная организация мониторинга и корректирующих мероприятий обеспечивает высокий уровень адаптивности образовательной программы, позволяя учитывать индивидуальные потребности слушателей. Во-вторых, регулярный анализ данных способствует своевременному выявлению проблем и пробелов, что позволяет корректировать содержание, методы и формы обучения на ранних этапах, предотвращая накопление образовательных дефицитов. В-третьих, внедрение современных технологий мониторинга и автоматизации обработки данных повышает точность, объективность и оперативность корректирующих действий, а также снижает административную нагрузку на преподавателей и организаторов программ.

Собственные наблюдения показывают, что эффективное применение педагогического мониторинга формирует динамическую систему управления образовательным процессом, где данные становятся основой для принятия управленческих решений. Коррекция образовательных программ на основе этих данных способствует формированию индивидуализированных траекторий обучения, повышает мотивацию слушателей и стимулирует активное включение в процесс профессионального развития. Более того, системная обратная связь и постоянное совершенствование программ позволяют создавать устойчивые условия для повышения компетентности участников, формируя среду, ориентированную на непрерывное профессиональное саморазвитие.

Таким образом, эффективность применения педагогического мониторинга и коррекции образовательного процесса в системе повышения квалификации подтверждается как теоретическими исследованиями, так и практическим анализом. Системный подход обеспечивает интеграцию диагностических, аналитических и управленческих функций, создавая условия для постоянного повышения качества образовательных программ и формируя образовательную среду, ориентированную на реальные профессиональные потребности слушателей и развитие их компетентностей.

Выводы. В результате проведенного теоретического анализа роли педагогического мониторинга в системе повышения квалификации выявлено, что мониторинг является неотъемлемым инструментом управления образовательным процессом, обеспечивая сбор, обработку и анализ данных о результатах обучения. По мнению исследователей, мониторинг выполняет диагностическую, регулятивную и прогностическую функции, позволяя объективно оценивать достижения слушателей, выявлять пробелы в образовательной программе и прогнозировать потребности в корректировке содержания и методов обучения [1, С. 47; 6, С. 112; 2, С. 15].

Системная организация мониторинга обеспечивает возможность корректировки образовательного процесса на основе точных и своевременных данных, что способствует адаптации программ повышения квалификации под индивидуальные и групповые потребности слушателей, повышению мотивации и формированию профессиональных компетенций [3, С. 88; 4, С. 36]. Использование комплексных методов сбора информации – тестирования, анкетирования, анализа портфолио, обратной связи – позволяет создавать целостную картину образовательной деятельности и принимать обоснованные решения о корректирующих мерах [2, С. 17; 5, С. 24].

Применение современных технологий мониторинга, включая автоматизированные системы обработки данных, повышает оперативность и объективность анализа, снижает субъективность оценки и создаёт условия для моделирования оптимальных траекторий обучения [5, С. 26; 7, С. 12]. Регулярный анализ результатов позволяет оперативно вносить изменения в содержание программ, методы преподавания и организацию занятий, что повышает результативность образовательного процесса и удовлетворенность слушателей [4, С. 38].

Собственные выводы исследования подтверждают, что интеграция педагогического мониторинга с корректирующими мероприятиями формирует динамическую, адаптивную систему управления образовательным процессом, где данные становятся основой для принятия управленческих решений и планирования индивидуальных траекторий развития. Системный подход к мониторингу способствует не только повышению качества образовательных программ, но и формированию у слушателей навыков самоконтроля, рефлексии, критического мышления и способности к самостоятельному профессиональному развитию.

Таким образом, педагогический мониторинг и коррекция образовательного процесса в системе повышения квалификации являются ключевыми инструментами повышения эффективности образовательных программ, обеспечивают адаптацию содержания и методов обучения под реальные потребности слушателей, способствуют формированию устойчивых профессиональных компетенций и создают условия для непрерывного профессионального роста.

Литература:

1. Ахметова, К.И. Концептуальные аспекты разработки мониторинга эффективности процесса повышения квалификации педагогических кадров / К.И. Ахметова // Педагогика. – 2024. – № 1. – С. 45-51
2. Калмазан, А.В. Мониторинг образовательного процесса как фактор повышения качества в системе дополнительного профессионального образования / А.В. Калмазан // Педагогика и психология образования. – 2011. – № 3. – С. 12-18
3. Лихашерстная, Ю.О. Мониторинг качества курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов: дис. кандидат педагогических наук: 13.00.08 / Ю.О. Лихашерстная. – Ижевск, 2011. – 193 с.
4. Никитина, И.М. Модернизация повышения квалификации в системе непрерывного образования / И.М. Никитина // Образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 34-40
5. Ташбаев, Н.С. Технология мониторинга качества образовательного процесса в системе повышения квалификации / Н.С. Ташбаев // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 4. – С. 22-27
6. Шадриков, В.Д. Мониторинг качества высшего педагогического образования: монография / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2012. – 368 с. – ISBN 978-5-98704-698-2
7. Яковлева, Н.Н. Педагогический мониторинг как системная диагностика качества образовательного процесса / Н.Н. Яковлева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 10-15

Педагогика

УДК 378(045)

преподаватель Приходченко Денис Андреевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ПРАВА

Аннотация. В статье описаны основные подходы к рассмотрению сущности критического мышления на основе работ отечественных и зарубежных исследователей. Автором сфокусировано внимание на содержании самого понятия, сделано заключение о связующем элементе, в качестве которого выступает рефлексивное мышление. Подчеркивается, что критическое мышление формируется в процессе коммуникативного действия людей в обществе. Рассматриваются основные этапы реализации технологии критического мышления, в числе которых вызов, осмысление, рефлексия. Отмечается необходимость развития критического мышления через правовую призму, что позволяет сформировать правовую культуру и правовое сознание обучающихся. Раскрываются основные приемы работы и особенности их применения на уроках права. Приводятся варианты заданий с обозначением конкретных тем. Показан потенциал технологии в формировании навыков самостоятельного анализа полученной информации и оценки своих действий, умений применять знания в реальных жизненных ситуациях. Сделано заключение о положительных сторонах использования технологии критического мышления и трудностях, связанных с ее применением.

Ключевые слова: критическое мышление, обучающиеся, образовательный процесс, приемы работы, рефлексия, технология.

Annotation. The article describes the main approaches to considering the essence of critical thinking based on the works of domestic and foreign researchers. The author focuses on the content of the concept itself, and makes a conclusion about the connecting element, which is reflexive thinking. It is emphasized that critical thinking is formed in the process of communicative action of people in society. The main stages of implementing the technology of critical thinking are considered, including challenge, comprehension, reflection. The need to develop critical thinking through the legal prism is noted, which allows you to form a legal culture and legal consciousness of students. The main techniques of work and the features of their application in law lessons are revealed. Variants of tasks with the designation of specific topics are given. The potential of the technology in the formation of skills for independent analysis of the information received and assessment of their actions, the ability to apply knowledge in real life

situations is shown. A conclusion is made about the positive aspects of using the technology of critical thinking and the difficulties associated with its use.

Key words: critical thinking, students, educational process, work methods, reflection, technology.

Введение. В современном обществе особую актуальность приобретают умения человека анализировать информацию, думать критически и принимать обоснованные решения. Это тесным образом связано с критическим мышлением, которое позволяет видеть ситуацию со всех сторон, анализировать ее и принимать обоснованные выводы. Очень важно формировать его с детского возраста, в рамках комплексного подхода к воспитанию ребенка, чтобы социализация и развитие человека проходили более качественно.

Проблема развития критического мышления нашла отражение в работах зарубежных психологов, социологов, философов (Дж. Дьюи, Д. Халперн, Ю. Хабермас, Р. Эннис и др. [2; 13; 14; 15]). Исторические корни данного понятия уходят в философию XX века. Впервые этот термин был использован американским философом и педагогом Джоном Дьюи, который в качестве важного элемента критического мышления выделяет рефлексию. Под ней философ подразумевает последовательный порядок идей, каждая из которых является логическим следствием и основой предыдущей. Также рефлексия подразумевает либо наличие уверенности, либо ее отсутствие в суждениях об объекте – в зависимости от него самого и других элементов, выступающих в качестве доказательств и служащих основанием для этой уверенности. Поэтому в своих исследованиях Джон Дьюи использует термин «рефлексивное мышление» [2].

Поскольку суждение предполагает мысль, которая утверждает или опровергает какие-либо положения об объекте, рефлексивное мышление означает приостановку данного процесса для обдумывания этой мысли, ее развития и поиска новых данных, т.е. для дальнейшего исследования и последующего умозаключения. Философ определяет активное и внимательное рассмотрение любого убеждения или предположения на определенных основаниях и анализе дальнейших выводов, что и образует рефлексивное мышление [5].

Рефлексивное, или критическое, мышление, по мнению Дж. Дьюи, проходит несколько этапов. Первый начинается с затруднения (дилемма, альтернатива) на пути выработки мнения и приводит к установлению цели, потребности в решении сомнения, что является ведущим фактором в процессе рефлексии. Второй этап заключается в формулировке вопроса, на который следует предоставить ответ; он как бы образует конкретную цель, направляя поток мыслей по определенному каналу. На третьем этапе логически вытекающий вывод оценивается по отношению к регулирующей цели, а потребность решить затруднение контролирует процесс мышления [5].

В дальнейшем другие исследователи переосмыслили и дополнили это понятие, введенное Джоном Дьюи. В 1970-1985 гг. в своих научных трудах термин «критическое мышление» использовал немецкий философ и социолог Юрген Хабермас, отмечая тот факт, что оно является необходимым условием для демократического общества и прогресса и включает коммуникативное действие, где рациональность достигается через свободный от искажений диалог. Согласно его взглядам, суть критического мышления заключается в способности анализировать и оценивать высказывания и утверждения с целью выявления скрытых интересов, идеологических установок и властных отношений. Ю. Хабермас утверждает, что знание не является нейтральным, а всегда формируется под влиянием социальных, экономических и политических факторов [14]. Критическое мышление, по его мнению, направлено на разоблачение этих влияний и стремление к достижению общего согласия на основе рациональных аргументов и открытой коммуникации.

Таким образом, критическое мышление формируется в том числе в процессе коммуникативного действия людей в обществе. А познавательная привлекательность любого изучаемого феномена приобретает социальный эффект, т.е. рассматривается с точки зрения прагматизма [9]. Это является основой социально-критического праксиса, с помощью которого люди осмысливают критически социальную жизнь, а после ненасильственно преобразуют ее с точки зрения гуманизма.

На современном этапе в отечественной науке существует достаточно большое количество трактовок самого понятия «критическое мышление». Так, И.О. Загашев рассматривает критическое мышление как систему мыслительных стратегий и коммуникативных качеств, позволяющих эффективно взаимодействовать с информационной реальностью, понимая при этом его как разумное, направленное рефлексивное мышление в процессе приобретения собственных знаний. Такое мышление, по мнению автора, включает поиск путей рационального решения проблем, анализ и синтез, оценку чужой и собственной информации, выявление полезных аспектов [3]. М.В. Кларин использует термин «рациональное рефлексивное мышление». По мысли исследователя, оно позволяет человеку принять для себя решение, чему следует верить или какие действия следует предпринять [7]. А.В. Коржуев и В.А. Попков содержание понятия рассматривают как анализ человеком совершаемых им действий, такое размышление о них, в процессе которого перед человеком предстает полная и четкая картина того, что и как он делает, каким нормам и принципам при этом следует [12].

Как видим, связующим элементом различных концепций выступает рефлексивное мышление с использованием рационального подхода, существенными элементами которого являются оценка и анализ определенных выводов. Важно отметить, что критическое мышление существует в рамках социума: используя разные приемы, люди приходят к консенсусу.

Анализ понятия «критическое мышление» предоставляет возможность перейти к сущности технологии развития критического мышления, которую в 90-е гг. XX века разработали американские ученые, педагоги и философы Керри С. Уолтерс, Кертис Меридит, Чарльз Темпл и Дженни Стилл. В российской образовательной практике она появилась в 1997 году и была адаптирована под отечественную систему образования В.Ф. Шаталовым, Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, Л.В. Занковым и другими известными педагогами и психологами. Дальнейшее развитие технология получила в исследованиях И.О. Загашева, С.И. Заир-Бека, И.В. Муштавинской [3, 4, 11]. Отдельные аспекты ее применения в процессе преподавания правовых дисциплин представлены в работах Н.С. Бикмурзиной, М.А. Капаева, А.Ю. Куприянова, С.А. Маняхиной [1; 6; 8; 10]. Технология развития критического мышления направлена на обучение школьников интерактивному включению в образовательный процесс. Это означает, что они не являются пассивными слушателями на уроке, а активно участвуют в процессе обучения. В результате они учатся генерировать новые вопросы, формулировать аргументы и принимать продуманные решения.

Технология предполагает несколько этапов: вызов (этап мотивации и актуализации по определенной теме; ученики обобщают знания, которые получили ранее); осмысление (этап изучения новой информации в дополнение к ранее усвоенной); рефлексия (обобщение полученной информации; школьники усваивают новые знания, формулируют свое личное отношение к материалу, который изучили).

Для достижения обозначенных целей используются разные методы и приемы: групповые дискуссии, проектно-исследовательская работа и т.д. Важно, чтобы обучающиеся понимали, что имеется множество точек зрения на любую проблему и они могут принимать собственное решение, исходя из своих знаний и убеждений. Такой подход к обучению развивает критическое мышление и учит следить за собственным пониманием. В результате приобретается навык анализа

информации, обучающиеся учатся делать обоснованные выводы и принимать продуманные решения, что пригодится им не только в учебе, но и в жизни в целом.

Изложение основного материала статьи. В современной системе общего образования произошли существенные изменения, теперь курс «Право» не является обязательным, его можно включать в образовательный процесс по желанию. При этом правовой аспект интегрирован в курс «Обществознание», который тоже претерпел существенные изменения. Если говорить про систему СПО, то дисциплины цикла среднего общего образования остались, включая «Обществознание». Отметим, что в данной системе есть общепрофессиональный цикл, т.е. совокупность учебных предметов для будущей профессиональной деятельности. В него могут быть включены правовые дисциплины. Например, универсальная дисциплина для всех профилей подготовки «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» или «Организационно-правовое обеспечение физкультурной деятельности» для будущих учителей физкультуры и спортивных тренеров. А это значит, что правовой аспект никуда не исчез, он существует в рамках метапредметного подхода, поэтому развивать критическое мышление через правовую призму также необходимо, без этого не сформировать правовую культуру и правовое сознание. Итак, рассмотрим основные приемы технологии развития критического мышления и особенности их применения на уроках права.

Прием «Толстые и тонкие вопросы» подразумевает способ организации взаимопроса на уроке и постановку таких вопросов, которые требуют от обучающихся простых и односложных или подробных и развернутых ответов по теме. Он позволяет научить обучающихся применять новые знания на практике, отвечая на вопросы, развивать навыки анализа, синтеза и самостоятельного обучения. Его можно использовать на любой стадии урока. Например, на стадии *Вызов* до изучения темы формулируются вопросы, на которые обучающиеся хотели бы получить ответ при образовательном процессе (Что такое государство?). На стадии *Осмысления* предлагаются вопросы, побуждающие к дополнению информации и ее фиксации во время просмотра видео, чтения нормативно-правового источника, прослушивания речи педагога (В чем различие между федеративным и унитарным государством?). На этапе *Рефлексии* вопросы направлены на выявление уровня первичного усвоения пройденного материала (Объясните, почему образовалось государство).

Другой прием – «Синквейн» позволяет развить творческие способности с помощью выражения собственного отношения к изучаемой теме, явлению. Он может быть применен на этапе рефлексии (после изучения темы) для закрепления материала. Руководствуясь правилами написания синквейна, покажем, как можно использовать этот прием при изучении темы «Закон». На первом этапе определяется тема синквейна – в виде одного существительного. Это и будет являться первой строчкой стихотворения (например, закон). На второй строчке обучающимися записываются два прилагательных, характеризующих данное слово, т.е. тему (строгий, общеобязательный). Далее фиксируются действия, которые связаны с темой, в виде трех глаголов (контролировать, наказывать, защищать). Это будет третьей строчкой синквейна. На следующей строке ученики должны записать фразу, выражающую их мнение, либо известное высказывание исторического деятеля или цитату из какого-либо произведения («Не так плох закон, как беззаконие»). И в заключение на последней строчке записывается слово – синоним темы, которое резюмирует и выражает личное отношение (порядок). Периодическое использование данного приема развивает творческое мышление и обогащает словарный запас, а следовательно, развивает грамотную и насыщенную речь.

Приемом, который направлен на решение проблемы или поставленной задачи с помощью средств поиска, анализа и разработки идей в процессе свободного, непринужденного обмена мнениями между обучающимися, является «Мозговой штурм». В процессе группового обсуждения какой-либо проблемы он позволяет развить творческое мышление и коммуникативные способности участников. На первом этапе создается комплекс различных идей и вероятных решений проблемы с последующей фиксацией информации на доске. Далее происходит анализ и обсуждение записанной информации и идей обучающихся, что предполагает нахождение в каждом предложении рационального зерна, его дополнение, развитие мысли и объединение результатов данного процесса в целое. И на заключительном этапе обучающиеся должны выбрать наиболее перспективные решения на основе данных, полученных по ходу использования этого приема. Например, при изучении темы «Право в системе социальных норм» для мозгового штурма предложен вопрос: Что требуется сделать государству, чтобы не нарушались законы среди населения? В ходе работы нами были получены следующие варианты ответов:

- 1) повысить уровень правового воспитания среди взрослых людей, через медиа и СМИ;
- 2) прививать правовую культуру в школе;
- 3) увеличить количество уроков по обществознанию и праву;
- 4) организовывать специальные мероприятия;
- 5) создавать более комфортные условия для написания школьниками и студентами исследовательских работ;
- 6) проводить конкурсы по праву и обществознанию;
- 7) организовывать конференции и привлекать детей и взрослых к их посещению и др. Важно отметить, что со стороны педагога запрещена любая критика мнений и предложений, акцент делается на плюрализме. Необходимо кратко и понятно излагать суть проблемы, правильно ставить вопрос и самому быть компетентным в теме, при освоении которой применяется данный прием, стараться не вмешиваться в обсуждение, предоставляя возможность высказаться ученикам. Не имея как таковых рамок при обсуждении, прием продуктивно развивает творческое мышление, коммуникативные способности, умение слушать собеседника и, безусловно, повышает мотивацию к обучению.

Развить навык грамотного ведения дискуссии, где каждое мнение подкреплено весомыми аргументами, позволяет прием «Дискуссия», подразумевающий всестороннее рассмотрение и обсуждение проблемы или вопроса через беседу или спор, в процессе которого и решаются поставленные цели и находятся пути решения. Покажем, как он работает. Педагог формулирует вопрос или спорное утверждение. Например, «Если мы в угоду безопасности отдаем свободу – мы лишаемся и того и другого» (Вячеслав Мальцев), «Школьникам не нужно давать домашнее задание», «Оправдана ли смертная казнь с точки зрения морали или она не нужна?». Одним из вариантов использования приема может быть перекрестная дискуссия, в ходе которой обучающимся необходимо сформулировать аргументы «за» и «против». Класс делится на две группы: отрицания и утверждения, после чего ученики выбирают своих представителей, а также делают записи в тетради. Поочередно зачитываются противоположные доводы, обучающиеся обсуждают приведенные факты и делают соответствующие заметки. В конце они обсуждают результаты перекрестной дискуссии, отбирая при этом наиболее весомые контраргументы и аргументы. Благодаря данному приему обучающиеся смогут аргументированно отстаивать собственную точку зрения, используя приобретенную в процессе обучения информацию, что поможет им в будущем активно коммуницировать.

Выводы. Представленные приемы данной технологии способствуют развитию критического мышления обучающихся. Положительным моментом критического обучения является систематическое применение в образовательном процессе наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов аудиторных работ обучающихся, выполнение которых предполагает как актуализацию ранее приобретенных, так и усвоение новых знаний и способов деятельности.

Важно отметить, что многие педагогические технологии делают акцент на передаче информации, ее запоминании, усвоении, в то время как технология критического мышления имеет комплексный характер. Используя ее, педагог не просто вооружает обучающегося знаниями, но и учит его, как их применять в реальных ситуациях, формирует навыки самостоятельного анализа полученной информации и оценки своих действий. Соответственно, развиваются когнитивные навыки, формируется устойчивость к дезинформации, так как школьник начинает ориентироваться в информационном потоке и принимает обоснованные решения. Вместо привычки простого «зазубривания» формируется стремление задавать самому себе вопросы, сравнивать информацию, анализировать ее, а это уже является более глубоким осмыслением материала, что приводит к интеграции в общую картину знаний. Эти фундаментальные отличия делают технологию развития критического мышления особенной и эффективной.

Отрицательная сторона технологии критического мышления заключается в недостатке времени в рамках традиционного урока для прохождения всех ее стадий. Нужно учитывать, что не все дети способны работать с большим объемом информации, следовательно, технология не всегда эффективна в слабых классах или группах. Это не значит, что от нее нужно отказаться, наоборот, в этом случае она необходима, только применять ее нужно точно и с индивидуальным подходом. Поэтому весьма целесообразно использовать в педагогической деятельности образовательные треки, которые будут учитывать потребности и цели конкретного обучающегося. Отметим, что для педагога особо сложны подготовительный и организационный этапы. Нужно подобрать материал из разных источников, систематизировать его и только потом использовать.

В целом реализация технологии критического мышления на уроках права имеет большое значение для полноценного развития обучающегося. Но поскольку имеется ряд сложностей и не всегда данная технология работает, нужно использовать ее фокусирующе на определенном этапе урока.

Литература:

1. Бикмурзина, Н.С. Реализация технологии развития критического мышления на уроках права / Н.С. Бикмурзина, М.М. Судакова // Проблемы гуманитарных наук и образования в современном мире: сборник научных статей по материалам X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Сибай, 22 ноября 2024 года. – Сибай: Уфимский университет науки и технологий, 2024. – С. 68-70
2. Горожанцева, Я.А. Использование современных педагогических технологий на уроках права / Я.А. Горожанцева, М.А. Капаев // Общественные и гуманитарные науки в меняющемся мире : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Саранск, 13 декабря 2024 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2025. – С. 145-149
3. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. Н.Д. Виноградова. – Москва: Мир, 1919. – 202 с.
4. Загашев, И.О. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма / И.О. Загашев. – URL: <http://lib.lseptember.ru/2003/16/1> (дата обращения: 20.05.2025)
5. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Москва: Просвещение, 2016. – 223 с. – ISBN 978-5-09-019218-7
6. Зайцев, А.В. «Критическое мышление» в философской рефлексии Джона Дьюи / А.В. Зайцев // НПЖ «Диалог». – 2019. – № 1(13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-v-filosofskoy-refleksii-dzhona-dyui> (дата обращения: 23.06.2025)
7. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: пособие по спецкурсу для высших педагогических учебных заведений, институтов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования / М.В. Кларин. – Москва: Арена, 1994. – 224 с.
8. Куприянов, А.Ю. Применение методов интерактивного обучения на уроках права / А.Ю. Куприянов, В.О. Кубасова // Теоретические аспекты юриспруденции и вопросы правоприменения: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Саранск, 14-15 марта 2019 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2019. – С. 254-257
9. Лаврухин, А.В. Критика идеологии в герменевтике Гадамера и критической теории Хабермаса / А.В. Лаврухин // Horizon. Феноменологические исследования. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kritika-ideologii-v-germenevtike-gadamera-i-kriticheskoy-teorii-habermasa> (дата обращения: 23.06.2025)
10. Маняхина, С.А. Технология развития критического мышления на уроках общественно-научного цикла / С.А. Маняхина // Современная педагогика. – 2014. – № 11(24). – С. 4-14
11. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие / И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009. – 144 с.
12. Попков, В.А. Критический стиль мышления у субъектов высшего профессионального образования / В.А. Попков, А.В. Коржув. – Москва: Агроконсалт, 2002. – 233 с.
13. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн; пер. с англ. Н. Малыгина [и др.]. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 503 с.
14. Ennis, R.H. Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability / R.H. Ennis // Informal Logic. – 1996. – Vol. 18, № 2-3. – P. 165-182
15. Habermas, J. Theorie des kommunikativen Handelns / J. Habermas. – Frankfurt, 1981.

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Рабаданова Патимат Магомедовна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Махачкала);
ассистент кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Аджиева Марьян Магомедовна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Махачкала);
студентка 5 курса стоматологического факультета Гасанова Аминат Алискеровна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. Основываясь на результатах анализа собственного профессионально-педагогического опыта, а также широкого круга научной и методической литературы, авторы рассматривают процесс создания в современной организации, реализующей программы высшего образования, среды, характеризующейся максимальной степенью безопасности. Причём соответствующая её характеристика должна быть справедливой по отношению к деятельности как обучающихся, так и профессорско-преподавательского состава. Доказывается, что сегодня критически возрастает важность безопасной реализации субъектом всех форм и видов деятельности, в особенности образовательной, – той, что направлена на подготовку кадров для всех остальных сфер. В свою очередь, безопасная среда позиционируется как главное условие соответствия учебной и воспитательной работы соответствующим требованиям. Приводятся основные принципы, в соответствии с которыми должны осуществляться её планирование и организация. Изучаются релевантные им методы работы. Внимание также уделяется этапам практической деятельности, направленной на воплощение этих принципов и методов.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, безопасность участников образовательного процесса в вузе, безопасная образовательная среда, проектирование безопасной образовательной среды, создание безопасной образовательной среды.

Annotation. Based on their own professional and pedagogical experience, as well as the wide scientific and methodological literature range analysis results, the authors consider the process of creating an environment in a modern organization that implements higher education programs, characterized by the maximum safety degree for both students and teaching staff. It is proved that today the importance of the safe implementation by the all activities forms and types subject, especially educational ones, which are aimed at training personnel for all other fields, is critically increasing. In turn, a safe environment is positioned as the main condition for the compliance of educational and educational work with relevant requirements. The basic principles according to which its planning and organization should be carried out are given. Relevant working methods are being studied. Attention is also paid to the stages of these principles and methods implementation practical activities.

Key words: higher education, university, safety of participants in the educational process at the university, safe educational environment, designing a safe educational environment, creating a safe educational environment.

Введение. На сегодняшний день одной из приоритетных задач, связанных с обеспечением дальнейшего прогрессивного развития Российской Федерации является создание для её граждан безопасных условий жизни и работы. При этом одну из ведущих ролей в реализации всех видов и форм деятельности играют молодые мужчины и женщины, начинающие трудовую деятельность по завершении освоения вузовских программ. Именно их работа оказывает решающее влияние на качество преобразований в экономической, социальной и культурной сферах, обороноспособность страны. Таким образом, если подготовка будущих высококвалифицированных профессионалов осуществляется в комфортной и безопасной среде, то мы можем говорить о большей выраженности предпосылок для дальнейшего прогрессивного развития России и русского мира.

С.А. Купцова [5] указывает на то, что решение на современном уровне проблем обеспечения безопасности участников образовательного процесса, реализуемого в соответствии с программами высшего образования, важно не только в плане достижения более высоких результатов профессиональной подготовки. С этим можно согласиться, ведь, по словам Е.Ю. Молодцовой и А.А. Есиповой [6], одной из главных задач системы высшего образования сегодня является формирование у представителей молодёжной среды общей культуры. Степенью её развития не в меньшей степени, чем профессиональными навыками, определяется экономическая и социально-политическая устойчивость российского государства в текущих реалиях. Экономическим, политическим, культурным, техногенным, эпидемиологическим и милитаристским угрозам российские государство и общество подвергаются ежедневно и ежечасно. По этой причине в планах развития системы отечественного ВО, как краткосрочных, так и долгосрочных, с необходимостью должна быть заложена составляющая обеспечения культурного развития наших молодых сограждан, их самоидентификации как борцов за сохранение и процветание России и русского мира.

Добиться надлежащего уровня безопасности при реализации обоих этих аспектов профессиональной подготовки в условиях вуза, считает Н.В. Гризодуб [3], можно при условии создания безопасной образовательной среды. Я.А. Алейник, В.М. Васильев, Л.Ф. Бlynская [2] указывают: такая среда интегрирует объективные составляющие, оказывающие, в свою очередь, непосредственное влияние на всю систему образования. Справедливой, таким образом, является позиция Т.В. Киселевой [4], в соответствии с которой создание безопасной среды позволит в значительной степени оптимизировать всё многообразие отношений между участниками образовательных отношений, а также специфику психолого-педагогических условий, определяющих вектор развития каждого студента как личности и профессионала.

Изложение основного материала статьи. Образовательная среда вуза существенно отличается от таковой в общеобразовательных организациях. Л.А. Акимов и В.Г. Рындак [1] выделяют два фактора различия (Таблица 1).

Основные факторы отличия вузовской образовательной среды от школьной

Фактор	Особенности проявления
Иные задачи реализации образовательной деятельности	Направленность учебной и воспитательной работы как на формирование определённых компетенций, так и на развитие способности к их применению в различных ситуациях будущей профессиональной деятельности.
	Связанное с ней выполнение студентами учебных заданий, имеющих важное значение в плане не только освоения тех или иных знаний, умений, навыков, но и реализации различных форм активности в ближайшем будущем.
	Необходимость наличия в основном сформированного профессионального мышления к моменту выпуска.
	Вовлечение студентов не только в учебную, воспитательную, но также и научно-исследовательскую работу.
Принятые в обществе стереотипы об «успешных» студентах и преподавателях	Необходимость соответствия субъектов реализуемых в вузе образовательных отношений предъявляемым обществом требованиям.
	Зависимость организации ВО, хода и результатов осуществляемых в ней учебной и воспитательной работы от объективных изменений в социальной, экономической и культурной сферах.
	Актуальность проблем поддержания психологически комфортных условий в ОО.

В таких условиях, считают Л.А. Акимова и В.Г. Рындак [1], возникает необходимость принятия мер, направленных на построение образовательного пространства, безопасного для всех участников педагогического процесса. Н.В. Гризодуб [3] считает такую деятельность невыполнимой без разработки концептуальной структуры, способной обеспечить максимальную безопасность для здоровья, межличностного взаимодействия участников педагогического процесса и реализациями каждым из них деятельности в рамках собственных компетенций.

Вышеизложенное позволяет нам сформулировать основные принципы, которые следует соблюдать при организации в пространстве современного российского вуза безопасной образовательной среды (Таблица 2).

Таблица 2

Принципы построения безопасной образовательной среды современной организации высшего образования

Наименование	Краткая характеристика	Роль реализации в процессе создания безопасной среды
Референтность	Активные действия всех субъектов педагогической деятельности.	Обеспечивает максимальный учёт потребностей всех лиц, заинтересованных в моделировании и практическом обеспечении комфортных и безопасных условий в стенах вуза.
Безопасное сосуществование	Установление между субъектами образовательных отношений конструктивного взаимодействия, при котором безопасность представляет собой общую ценность, объективную необходимость функционирования организации.	Повышает эффективность системы стратегических и тактических мер, направленных на защиту субъектов образовательной деятельности от применения тех подходов, технологий, методов и приёмов обучения и воспитания, применение которых сопряжено с риском серьёзного ущерба для их психического и физического состояния.
Социокультурность	Перспективное взаимодействие образовательной организации с представителями функциональных микросоциальных групп.	Упрощает установление партнерских отношений как внутри вуза, так и со смежными организациями.
Системность	Сохранение целостности материальных, физических, моральных составляющих образовательного пространства.	Позволяет представить безопасную образовательную среду как структуру, интегрирующую различные компоненты, которые, в свою очередь, образуют подсистемы с вертикальной структурой управления.
Комфортность	Ощущение субъектами образовательных отношений защищенности, физического и эмоционального комфорта.	Поддержание психологической и физической безопасности студентов и преподавателей.
Экологичность	Гармонизация внутреннего мира каждого участника педагогической деятельности с миром объективным.	Повышение степени соответствия хода и результатов образовательного процесса закономерностям существования и развития природы и общества.
Удовлетворённость	Удовлетворение студентов от процесса общения с сокурсниками и преподавателями.	Нивелирование такого негативного явления, как «моббинг» (вертикальная и/или горизонтальная травля обучающихся и сотрудников).
Комплексность	Возможность задействовать все направления и всех участников деятельности вуза.	Повышение эффективности создания и последующего практического воплощения модели безопасной образовательной инфраструктуры.
Психологическая защищенность	Обеспечение психологической безопасности преподавателей и студентов.	Повышение эффективности предпринимаемых мер, направленных на защиту всех участников образовательной деятельности от негативного влияния соответствующих факторов.

Таким образом, мы можем согласиться с Е.Ю. Молодцовой и А.А. Есиповой [6] в том, что безопасная образовательная среда современного вуза, действующего на территории РФ, представляет собой комплекс содержательно-смысловых компонентов, функционирование которых соответствует приведённым в Таблице 2 принципам. Рассмотрим их (Табл. 3).

Таблица 3

Компоненты безопасной образовательной среды современного вуза

Компонент	Регулирующие его работу принципы
Образовательные организации и социальные группы различной направленности	Безопасное сосуществование
	Социокультурность
	Системность
	Психологическая защищенность
Материально-техническая база для безопасного функционирования образовательно-воспитательного процесса	Системность
	Экологичность
	Комплексность
Субъекты, включённые в работу по созданию и развитию безопасной образовательной среды	Референтность
	Безопасное сосуществование
	Социокультурность
	Системность
	Комфортность
	Экологичность
	Удовлетворённость
	Комплексность
Общественно-экономические отношения в обществе	Психологическая защищенность
	Социокультурность
	Системность
	Комфортность
	Удовлетворённость
Формирование у обучающихся общей культуры безопасного мышления и действий	Психологическая защищенность
	Референтность
	Безопасное сосуществование
	Социокультурность
	Системность
	Комфортность

Далее, результаты анализа доступных на сегодняшний день исследований (Л.А. Акимова, В.Г. Рындак [1], Я.А. Алейник, В.М. Васильев, Л.Ф. Блынская [2], Т.В. Киселева [4]) позволили выделить восемь групп методов, применимых при организации безопасной образовательной среды (Таблица 4).

Таблица 4

Методы организации безопасной образовательной среды в пространстве современной организации высшего образования

Группа методов	Примеры методов	Их возможности при организации безопасной образовательной среды организации ВО
Информационно-правовые	Метод предписания	Лежат в основе эффективного функционирования процесса получения профессиональных знаний. Контролируют целостность и системность безопасности в организации, так как регламентируют соответствующий процесс с точки зрения нормативно-правовых актов различного уровня.
	Метод рекомендаций	
	Метод согласования	
	Метод дозволения	
	Метод дозволения	
Анализа теоретических и методологических исследований	Теоретический анализ	Позволяют с максимальной эффективностью использовать данные, содержащиеся в работах (научные статьи, монографии, диссертации, тезисы докладов) отечественных и зарубежных авторов, посвящённые вопросам организации в стенах вуза безопасной образовательной среды.
	Формализация	
	Абстрагирование	
Статистической обработки данных	Определение выборочного среднего	Применяются для выявления связей между изучаемыми показателями, а также степени влияния психологической и физической безопасности студентов и работников вуза на эффективность процессов воспитания и обучения студентов. Кроме того, сферами применения таких методов являются сравнение и анализ полученных таким путём данных.
	Вычисление моды	
	Определение медианы	
	Расчёт разброса	
	Вычисление дисперсии	
Организационные	Нормирование	Путём воздействия на рассмотренные выше компоненты безопасной образовательной среды через организационные факторы их функционирования позволяют генерировать её организационную основу. Это, в свою очередь, повышает эффективность совместной работы субъектов учебно-воспитательного процесса, распределение между ними функций, ответственности, продуктивных взаимоотношений.
	Инструктирование	
	Регламентирование	
Эмпирические	Социологические (анкетирование, интервью, наблюдение)	Направлены на непосредственное изучение компонентов безопасной образовательной среды через активизацию органов чувств и мыслительного аппарата. Основная задача их применения состоит в

	Психодиагностические	сборе фактов для дальнейшего теоретического анализа. Это позволяет эффективно формировать фактологическую базу для последующего теоретического анализа и выводов, которые, в свою очередь, указывают направления для новых эмпирических исследований.
	Психосемантические	
	Проективные	
Социально-психологические	Социально-психологический тренинг	Предполагают широкое использование технологий формирования безопасной образовательной среды: здоровьесберегающей, информационной, психологической.
	Реабилитация	
	Консультирование	
	Коррекция	
	Профилактика	
	Создание исследовательских ситуаций	
Имитационные	Метод кейсов	Позволяют объективно оценивать уровень сформированности компетенций студентов (продвинутой, пороговой, недостаточной) на этапе формирования комфортной образовательной среды.
	Дискретно-событийное моделирование	
Интерпретации	Контекстуальный анализ	Расширяют возможности для определения факта наличия и характер связей между компонентами безопасной образовательной среды.
	Семантический анализ	

Возможности этих методов, полагают Е.Ю. Молодцова и А.А. Есипова [6], нельзя игнорировать не только при работе со студентами, но и например, по ходу проведения организационно-плановых мероприятий с преподавателями. Целью реализации подобных форм деятельности, по словам С.А. Купцовой [5], должно стать обогащение коммуникативного опыта профессорско-преподавательского состава в части построения безопасной среды. Для руководящих работников вуза также следует разрабатывать и проводить мини-занятия.

Далее, на страницах современной научной и методической литературы (Н.В. Гризодуб [3], Т.В. Киселева [4], Е.Ю. Молодцова, А.А. Есипова [6]) определены диагностический, подготовительный, основной и итоговый этапы комплексной реализации соответствующих форм деятельности. Рассмотрим их подробнее (Таблица 5).

Таблица 5

Этапы организации безопасной образовательной среды в стенах современного вуза

Этапы		Реализуемые группы методов
Наименование	Содержание	
Диагностический	Определение эффективности существующих подходов в рамках безопасной образовательной среды	Информационно-правовые
		Анализа теоретических и методологических исследований
		Статистической обработки данных
		Организационные
		Эмпирические
Подготовительный	Типологизация подходов, приёмов и методов, планируемых к практическому использованию	Интерпретации
		Анализа теоретических и методологических исследований
		Статистической обработки данных
		Организационные
		Эмпирические
Основной	Структуризация образовательного процесса при учёте предложенных инноваций	Социально-психологические
		Имитационные
		Статистической обработки данных
		Организационные
Итоговый	Объективная оценка эффективности внедрённых подходов, приёмов и методов	Эмпирические
		Социально-психологические
		Имитационные
		Интерпретации
		Анализа теоретических и методологических исследований
		Статистической обработки данных

Выводы. Исходя из вышеизложенного, образовательная среда современного российского вуза существенно отличается от характерной для школы. Успешность её функционирования в большей степени зависит от организации образовательного пространства, безопасного для всех участников учебно-воспитательного процесса.

Его создание подразумевает соблюдение следующих принципов: референтность, безопасное сосуществование, социокультурность, системность, комфортность, экологичность, удовлетворённость, комплексность, психологическая защищённость. Реализации данных принципов будет способствовать применение восьми групп методов: информационно-правовые, анализа теоретических и методологических исследований, статистической обработки данных, организационные, эмпирические, социально-психологические, имитационные, интерпретации.

Деятельность, направленная на практическое воплощение соответствующих принципов и методов, реализуется в четыре этапа. К ним относятся: диагностический, подготовительный, основной, итоговый.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Развивающий потенциал образовательной среды педагогического вуза в становлении культуры безопасного образа жизни будущего учителя / Л.А. Акимова, В.Г. Рындак // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 1(229). – С. 6-15
2. Алейник, Я.А. Использование облачных цифровых технологий для мониторинга психологической обстановки в образовательной среде региона / Я.А. Алейник, В.М. Васильев, Л.Ф. Блынская // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы II Международной научно-практической конференции, Тула, 29 октября 2020 года. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 56-61
3. Гризодуб, Н.В. Формирование культуры безопасной жизнедеятельности студентов при изучении темы «Медико-биологические основы безопасности» дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» / Н.В. Гризодуб // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 1. – С. 31-37
4. Киселева, Т.В. Психологическая безопасность и комфортность образовательной среды вуза (опыт эмпирического исследования) / Т.В. Киселева // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2024. – № 1(51). – С. 52-58
5. Купцова, С.А. Актуальные аспекты формирования культуры экологической безопасности у студентов в педагогическом вузе / С.А. Купцова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 169-170
6. Молодцова, Е.Ю. Организация обучения участников образовательного процесса в рамках комплексной безопасности: проблемы и пути решения / Е.Ю. Молодцова, А.А. Есипова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 116-119

Педагогика

УДК 371

**профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры эстетического
воспитания детей дошкольного возраста Рачковская Надежда Александровна**
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва);
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
**аспирант кафедры педагогики и современных
образовательных технологий Фокина Анастасия Вадимовна**
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена реализации аксиологического подхода к формированию ценностного отношения одарённых детей к природе в процессе изобразительного творчества. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска эффективных методов экологического воспитания детей дошкольного возраста в условиях современных экологических вызовов. В исследовании рассматриваются теоретические основы применения аксиологического подхода к экологическому образованию, анализируются психологические особенности одарённых детей, влияющие на процесс формирования их ценностных ориентиров. Выявлены закономерности влияния художественной деятельности на экологическое сознание детей с различными типами одарённости. Особое внимание уделяется принципам работы с одарёнными детьми, методам приобщения к экологическим ценностям через художественное творчество, а также индивидуальному подходу в работе с одарёнными детьми. Результаты исследования могут быть использованы в системе дошкольного образования для совершенствования методик экологического воспитания одарённых детей.

Ключевые слова: аксиологический подход, одарённые дети, экологическое воспитание, ценностные ориентиры, природа, изобразительное творчество, педагогическая модель.

Annotation. The article examines the process of forming a value-based attitude towards nature among gifted children through visual arts within the framework of an axiological approach. The relevance of the research is determined by the need to find effective methods of environmental education for children with special educational needs in the context of contemporary environmental challenges. The study explores theoretical foundations of the axiological approach as applied to environmental education and analyzes psychological and pedagogical characteristics of gifted children that influence the formation of their value orientations. Special attention is given to methodological aspects of organizing the educational process, including principles of working with gifted children, methods of developing environmental values through artistic creativity, and differentiated approaches to various types of giftedness. A pedagogical model for forming value-based attitudes towards nature is presented, describing its structural components, implementation stages, and effectiveness evaluation system. The practical part of the research includes a description of experimental work conducted over three years with 86 children participants. Qualitative analysis of the obtained data demonstrates the effectiveness of the proposed approach in developing environmental consciousness and artistic-creative abilities in children. The research results can be utilized in supplementary education systems to improve environmental education methodologies for gifted children.

Key words: axiological approach, gifted children, environmental education, value orientations, nature, fine arts, pedagogical model.

Введение. В современном мире, где экологические вызовы становятся все более острыми, формирование у подрастающего поколения ценностного отношения к природе приобретает особую актуальность. Осознание хрупкости природного баланса и необходимости бережного отношения к нему становится не просто педагогической задачей, но и условием выживания человечества. В этом контексте особое значение приобретает поиск эффективных путей воспитания, способных пробудить в детях глубокое понимание ценности природы.

Одарённые дети, как правило, обладают повышенной чувствительностью к окружающему миру, ярко выраженной любознательностью и стремлением к познанию. Их уникальные способности требуют особого подхода в образовательном процессе, который бы не только развивал их интеллектуальный потенциал, но и способствовал формированию целостной личности с развитыми нравственными ориентирами. Именно поэтому необходимо применение специфических подходов, учитывающих индивидуальные особенности и потребности одарённых детей.

Изобразительное творчество, обладая мощным потенциалом воздействия на эмоциональную и когнитивную сферы личности, выступает одним из наиболее эффективных инструментов в процессе формирования ценностного отношения к природе. Через художественное творчество дети не только познают мир, но и учатся выражать свои чувства, мысли и

переживания, связанные с природой, что способствует более глубокому и личностно значимому усвоению экологических ценностей.

Цель статьи заключается в обосновании применения аксиологического подхода к формированию ценностного отношения к природе у одарённых детей в процессе изобразительного творчества.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- раскрыть теоретические основы применения аксиологического подхода к экологическому воспитанию детей дошкольного возраста;

- проанализировать психологические особенности одарённых детей в контексте экологического воспитания;

- исследовать роль изобразительного творчества в формировании ценностного отношения к природе.

Изложение основного материала статьи. Положения аксиологии, исследующие природу ценностей и способы приобщения к ним человека, находят свое отражение в педагогической практике, предлагая пути использования образовательных ресурсов для духовно-нравственного развития личности. Применение аксиологического подхода в работе с одарёнными детьми предполагает понимание их уникальности и создание условий для раскрытия их потенциала через осмысление и принятие общечеловеческих ценностей, в том числе ценностей природы.

Специфика применения аксиологического подхода в работе с одарёнными детьми заключается в признании их способности к самоопределению и самовыражению через собственную художественно-творческую деятельность. Такой подход способствует проявлению уважения к ценностям других, развитию конструктивного диалога и формированию активной жизненной позиции, что особенно важно для детей, обладающих повышенной чувствительностью к вопросам справедливости и гармонии.

Изучение одарённых детей показывает, что их психологические и характеристики значительно отличаются от тех, что мы наблюдаем у их сверстников, особенно когда речь заходит об организации экологического воспитания. Традиционная типология выделяет интеллектуальную, академическую, творческую, социальную и психомоторную одарённость, однако на практике эти виды часто пересекаются и взаимодополняют друг друга. Каждый тип накладывает свой отпечаток на то, как ребёнок воспринимает окружающий мир и взаимодействует с ним. Понимание подобных различий становится основой для выстраивания образовательной стратегии, которая учитывает не только сильные стороны, но и потенциальные зоны развития каждого ребёнка.

Познавательная деятельность одарённых детей характеризуется повышенной любознательностью и оригинальностью мышления. Эти дети демонстрируют удивительную гибкость умственных процессов и способность генерировать нестандартные идеи даже в самых обыденных ситуациях. Их концентрация внимания поражает взрослых, а память работает с завидной эффективностью. Особенно интересна их способность к прогнозированию и оценке сложных ситуаций, что делает их необычайно восприимчивыми к экологическим проблемам.

Эмоциональная сфера таких детей представляет собой отдельную область для изучения, поскольку их внутренний мир характеризует высокая впечатлительность, повышенная реактивность и часто встречающаяся уязвимость. Экологические проблемы могут вызывать у них настолько сильные эмоциональные переживания, что требуется особая осторожность в подаче информации. Нередко развивается негативное самовосприятие, возникают трудности в общении со сверстниками, которые не всегда понимают глубину их переживаний.

Художественно-эстетическое восприятие играет особую роль в развитии экологического сознания одарённых детей. Когда в экологическом воспитании используются художественно-эстетические средства, у детей формируется не просто знание, а неравнодушное, глубоко личностное отношение к природе. М.С. Лытов справедливо отмечает, что развитие личности в современном мире требует комплексного подхода, где изобразительное искусство может сыграть ключевую роль [5]. Эмоционально окрашенная, личностно значимая информация об окружающем мире усваивается гораздо эффективнее сухих фактов. Эстетическое восприятие открывает детям красоту и гармонию природы, развивает воображение, формирует чувство вкуса, что в итоге способствует возникновению уважения и ответственного отношения к окружающей среде.

Изобразительное творчество представляет собой уникальный инструмент познания и отражения природы, позволяющий ребёнку не просто увидеть, но и глубоко прочувствовать её сущность. Произведения искусства, подобно самой природе, становятся источником знаний о мире и культивируют нравственно-эстетические переживания детей. В процессе изобразительной деятельности дети овладевают навыками наблюдения, учатся понимать и оценивать природные явления, что неизбежно способствует глубокому усвоению экологических ценностей. Д.Н. Деменёв, исследуя гносеологическую специфику искусства, особо подчёркивает его роль в освоении действительности и познании мира [1].

Восприятие природы через призму художественного творчества имеет свою специфику, которая заключается в том, что созерцание природы через искусство гармонизирует развитие личности ребёнка. Ощущение себя творцом, способным тонко чувствовать красоту природы и переживать сопричастность с ней, формируется как через осмысление и эмоциональное проживание художественных образов, запечатленных в искусстве, так и в результате собственного творчества. Такой подход позволяет ребёнку не ограничиваться пассивным наблюдением, а активно взаимодействовать с миром природы на глубоком эмоциональном уровне.

Интеграция экологического и художественно-эстетического образования становится ключевым фактором в процессе формирования ценностного отношения к природе. Е.К. Зимина, рассматривая процесс формирования ценностных ориентаций на творческих занятиях, особо подчёркивают важность создания эмоционально-содержательной атмосферы для актуализации понимания ценности природного мира [2].

Организация экологического воспитания одарённых детей требует особого внимания к педагогическим принципам. Гуманистическая направленность здесь не просто декларируется, а становится реальной основой для создания условий, в которых каждый ребёнок может раскрыть свой потенциал. Принципы индивидуализации и дифференциации в данном случае выходят далеко за рамки простого учёта способностей – они предполагают глубокое понимание внутреннего мира ребёнка, его эмоциональных потребностей и особенностей восприятия окружающей действительности. З.М. Исаева и Р.М. Абакарова справедливо отмечают, что экологическое образование должно охватывать не только формирование знаний и ценностей, но и их практическое применение в повседневной деятельности [3, С. 171].

Выбор методов и приёмов приобщения дошкольников к экологическим ценностям через изобразительное творчество требует от педагога методической грамотности и профессионального мастерства. Здесь важно создать такие условия, при которых каждое прикосновение ребенка к природному материалу, каждый мазок кисти становятся осмысленными и эмоционально окрашенными. Наблюдения за природой приобретают особую глубину, когда дети не просто смотрят, а учатся видеть взаимосвязи, чувствовать «ритмы» природной жизни.

Ребёнок с ярко выраженными интеллектуальными способностями может увлечься изучением сложных экологических процессов, но при этом испытывать трудности в эмоциональном восприятии красоты природы. Творчески одарённый ребёнок легко создаёт выразительные художественные образы, но может не видеть за ними глубоких экологических

проблем. Задача воспитателя – найти такие точки соприкосновения, которые позволят каждому ребёнку развиваться гармонично.

Роль воспитателя в процессе ценностного самоопределения ребёнка трудно переоценить, он должен постоянно работать над собой, развивать собственные эстетический вкус и экологическое сознание [6, С. 7].

Содержание образовательной деятельности должно быть живым и динамичным, способным адаптироваться к изменяющимся потребностям и интересам детей. Коллективные занятия могут сочетаться с индивидуальной работой, экскурсии – с занятиями в группе, выставки – с мастер-классами. Важно, чтобы каждая форма работы решала свою задачу и при этом органично вписывалась в общую логику образовательного процесса. Проектная деятельность здесь занимает особое место, поскольку позволяет детям стать активными участниками решения реальных экологических проблем.

Создание развивающей художественно-экологической среды в детском саду требует от педагога не только профессиональных знаний, но и художественного вкуса, понимания детской психологии и умения видеть образовательный потенциал в самых обычных вещах [4, С. 161]. Природные материалы здесь играют особую роль – они становятся связующим звеном между искусством и природой, позволяя детям почувствовать себя частью единого мира.

При использовании современных технологий в изобразительном творчестве важно сохранить баланс между инновационными возможностями и традиционными ценностями художественного образования. Цифровые инструменты должны расширять творческие возможности детей, а не заменять традиционные техники рисования и лепки. Важно научить детей использовать цифровые инструменты осознанно, как средство для достижения художественных и образовательных целей, а не как развлечение.

Взаимодействие с семьёй и социальными партнёрами (организациями и сообществами, занимающимися экологическими инициативами, помощью животным, выращиванием растений и др.) становится особенно важным в процессе формирования ценностного отношения к природе, поскольку эти ценности должны находить поддержку и развитие во всех сферах жизни ребёнка. Совместные мероприятия с родителями создают условия для обмена опытом и взаимного обогащения, а сотрудничество с музеями, природоохранными организациями и другими учреждениями расширяет образовательное пространство, делает его более разнообразным и насыщенным. Как справедливо отмечает И.В. Цветкова, художественно-экологическое образование способствует формированию целостного восприятия мира у детей [0].

Определение критериев и показателей сформированности экологических ценностей представляет собой сложную методологическую задачу, поскольку ценностные ориентации относятся к внутренним, глубинным характеристикам личности, которые не всегда легко поддаются внешнему наблюдению и измерению. Когнитивный аспект, включающий знания об окружающей среде, может быть оценён относительно просто, но эмоционально-ценностный и поведенческий аспекты требуют более тонких и деликатных методов диагностики. Особенно это касается одарённых детей, которые могут демонстрировать высокий уровень знаний, но при этом иметь противоречивые или ещё не сформировавшиеся ценностные установки.

Лонгитюдные исследования развития экологического сознания представляют особую ценность для понимания закономерностей формирования ценностного отношения к природе, но требуют значительных временных и ресурсных затрат. Такие исследования позволяют увидеть не только конечные результаты образовательного процесса, но и проследить весь путь развития ребёнка, выявить критические точки, факторы, способствующие или препятствующие формированию экологических ценностей. Результаты подобных исследований могут стать основой для совершенствования педагогических методик и разработки новых подходов к экологическому воспитанию одарённых детей.

Выводы. Работа с одарёнными детьми в сфере формирования ценностного отношения к природе через изобразительное творчество обнаружила множество «белых пятен», которые традиционные методы педагогической диагностики не в состоянии зафиксировать. Наблюдая за детьми в процессе художественной деятельности, мы столкнулись с парадоксом: внешне схожие педагогические воздействия порождали кардинально разные реакции у дошкольников.

Анализ качественных изменений в ценностных ориентациях детей выявил крайне неоднородную картину развития экологического сознания. У некоторых детей трансформации происходили скачкообразно. Казалось бы, обычное занятие по рисованию пейзажа внезапно становилось моментом прозрения, когда ребёнок начинал видеть в природе не просто объект для изображения, а сложную систему взаимосвязей. Другие дети демонстрировали постепенные, едва заметные изменения, которые накапливались месяцами, а затем проявлялись в неожиданных контекстах – например, в желании приютить найденного на улице раненого котенка.

Динамика развития художественно-творческих способностей обнаружила следующую закономерность: чем глубже ребёнок погружался в понимание природных процессов, тем более выразительными становились его художественные работы. Техническое мастерство при этом играло второстепенную роль – гораздо важнее оказывалась способность передать в рисунке или поделке своё эмоциональное отношение к изображаемому объекту. Дети с интеллектуальным типом одарённости часто начинали с «научного» подхода к творчеству, тщательно прорисовывая детали строения растений или животных, но постепенно их работы приобретали всё большую художественную выразительность.

Педагогические наблюдения показали, что успешность формирования ценностного отношения дошкольников к природе зависела от различных факторов, многие из которых трудно поддаются планированию и контролю. Например, настроение ребёнка в конкретный день, погодные условия во время занятия, даже случайно найденный во время прогулки природный материал – всё это могло кардинально изменить процесс художественно-экологического воспитания. Гибкость воспитателя, его способность улавливать эти нюансы и оперативно перестраивать занятие оказались не менее важными, чем методическая подготовленность.

С одной стороны, формирование ценностного отношения к природе через изобразительное творчество, действительно, способствует развитию экологического сознания детей, обогащает их эмоциональный мир и расширяет творческие возможности. С другой стороны, процесс формирования ценностного отношения к природе у одарённых детей оказался гораздо менее управляемым и предсказуемым, чем ожидалось. Его успешность определяется множеством факторов, некоторые из них лежат за пределами педагогического влияния.

Наш опыт показывает, что механическое копирование методических приёмов без учёта специфики конкретной образовательной ситуации может привести к формальным результатам. Каждая дошкольная образовательная организация должна найти свой путь интеграции экологического и художественного образования, опираясь на имеющиеся ресурсы и особенности контингента детей.

Перспективы развития методики экологического воспитания одарённых детей средствами искусства видятся не столько в совершенствовании конкретных приёмов, сколько в углублении понимания психологических механизмов формирования ценностных ориентаций. Необходимы долгосрочные исследования, которые позволят проследить реальные изменения в жизненных позициях детей по мере их взросления. Интересным направлением представляется изучение роли семейной среды в поддержке или, наоборот, нивелировании результатов педагогического воздействия.

Рекомендации по внедрению результатов исследования в педагогическую практику носят скорее предупредительный характер, чем директивный. Прежде всего, следует избегать упрощённого понимания процесса формирования ценностных ориентаций как линейного накопления знаний и навыков. Подготовка педагогических кадров должна включать не только освоение методических приёмов, но и развитие профессиональной рефлексии, способности анализировать и корректировать собственную деятельность. Внедрение новых подходов требует создания поддерживающей профессиональной среды, где педагоги могут обмениваться опытом и получать квалифицированную помощь в решении возникающих проблем.

Литература:

1. Деменёв, Д.Н. Гносеологическая специфика искусства: от «психофизиологии» первобытного мира к «практическому философствованию» современной эпохи / Д.Н. Деменёв // Философия и культура. – 2023. – № 9. – С. 12-18
2. Зими́на, Е.К. Формирование ценностных ориентаций гармоничного взаимодействия с природой на творческих занятиях/ Е.К. Зими́на, Н.В. Сырова, Ю.Ю. Артемьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 23-29
3. Исаева, З.М. Экологические ценности современной молодежной культуры / З.М. Исаева, Р.М. Абакарова // Юг России: экология, развитие. – 2010. – № 5(1). – С. 170-173
4. Копцева, Т.А. Особенности передачи динамики и статики в анималистических детских рисунках / Т.А. Копцева, В.П. Копцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 160-162
5. Лытов, М.С. Изобразительное искусство в образовании для устойчивого развития / М.С. Лытов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – № 1. – С. 44- 48
6. Репринцев, А.В. Ценностно-смысловые основания личностного самоопределения подростка в жизнедеятельности учреждения дополнительного образования / А.В. Репринцев // Вестник Калужского университета. Серия. – 2024. – Т. 1. – С. 5-17
7. Цветкова, И.В. Экологическое воспитание младших школьников: теория и методика внеурочной деятельности / И.В. Цветкова – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 176 с.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор Ромаева Наталья Борисовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

кандидат экономических наук, доцент Соловьева Ирина Васильевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

доктор педагогических наук, профессор Магомедов Руслан Расулович

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты значимость и особенности непрерывного профессионального развития педагогических работников в условиях стремительной цифровизации образования. Представлен анализ диагностики профессиональной компетентности (совокупности предметных и методических компетенций) учителей; обсуждается непрерывность профессионального развития, постоянного совершенствования профессиональных компетенций педагогических работников с использованием ресурсов цифровизации образования: участия в вебинарах, онлайн-семинарах, конкурсах профессионального мастерства, сетевых профессиональных сообществах.

Ключевые слова: цифровизация образования, непрерывное профессиональное развитие, педагог, профессиональная компетентность.

Annotation. The article reveals the importance and features of continuous professional development of teachers in the context of rapid digitalization of education. Results of the study: the analysis of the diagnosis of professional competence (a set of subject and methodological competencies) of teachers is presented; the continuity of professional development, continuous improving the professional competencies of teachers using the resources of digitalization of education: participation in webinars, online seminars, professional skills competitions, network professional communities.

Key words: digitalization of education, continuous professional development, teacher, professional competence.

Введение. Актуальность данной статьи определяется значимостью процессов цифровизации для отечественного общего образования и необходимостью, в связи с этим, непрерывного профессионального развития педагогического корпуса. Документы Российской Федерации по цифровизации образования в последние годы носят стратегический характер [14] и ориентированы, в целом, на повышение его качества. Сегодня можно констатировать, что уже частично решены задачи цифровой трансформации общего образования, а именно: уточнены требования к базовым компетенциям цифровой экономики, разработаны механизмы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации школьников с учётом атласа перспективных профессий, обновлены ФГОС общего образования на основе требований цифровизации, совершенствуются образовательные программы с использованием информационных технологий (дистанционных образовательных технологий, электронного обучения), модернизируются технологии проведения ГИА и олимпиад для школьников.

Как отмечает Н.В. Горбунова, в образовательных организациях расширяется спектр информационных технологий и включаются в образовательный процесс компьютерные игры (геймификация образования), используются облачные технологии, внедряются решения дополненной и виртуальной реальности, а также новые технологии визуализации образовательного контента, развиваются социальные сети, технологии дистанционного образования, набирают популярность массовые открытые онлайн курсы [8]; Е.В. Везетиу подчеркивает особую роль искусственного интеллекта в повышении качества преподавания различных дисциплин [1].

В условиях цифровизации образования важное место занимает профессиональная компетентность педагога и его непрерывное профессиональное развитие в изменяющейся среде [9; 17]. Однако профессиональная компетентность

педагогов не всегда соответствует веяниям времени и требует постоянного совершенствования. Цель представленной статьи – выявить особенности непрерывного профессионального развития педагогов в условиях ширококомасштабной цифровизации образования. В исследовательском процессе для достижения цели использовались следующие методы как анализ и обобщение результатов научных исследований в различных источниках в соответствии с обозначенной тематикой; тестирование для диагностики профессиональных компетенций педагогов.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное развитие педагогов всегда рассматривалось как фактор успешной реализации государственной политики в области образования. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования содержат требования к кадровым условиям, в которых отражена необходимость непрерывного, постоянного совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников [12].

Анализ и обобщение результатов исследований отечественных ученых позволили сделать вывод о том, что профессиональное развитие педагога – это процесс приращения профессиональных качеств (А.К. Маркова) [6], развития профессиональной компетентности (Э.Ф. Зеер) [2], трансформации личностных свойств (Л.М. Митина) [7], направленных на повышение качества педагогической деятельности.

В последние годы качество педагогической деятельности связывают с процессами цифровизации, а исследователи отмечают нарастание темпов цифровизации во всех областях экономики, в образовательной сфере [16]. Как особо подчеркивают В.С. Тоискин, В.В. Красильников, К.И. Корчак, процесс цифровой трансформации образования предполагает, в первую очередь, обновление инструментария, изменение форм организации обучения, параметров взаимодействия педагога с учениками [13]. Все это обусловлено перспективами жизни в цифровом обществе, работы в условиях цифровизации экономики. Для сферы образования важно понятие цифровой образовательной среды (Т.А. Симакова, Г.Т. Хайруллин), содержащей качественный образовательный контент, подходящий инструментарий, образовательные платформы с необходимым уровнем безопасности [11; 15].

Профессиональная компетентность педагогов в условиях цифровизации образования приобретает особую значимость и предполагает наличие специфических умений и навыков. В ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (СКИРО ПК и ПРО) центром непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМР) в 2024 г. была проведена диагностика профессиональной компетентности (совокупности предметных и методических компетенций), в которой участвовали 118 учителей информатики.

Предметные компетенции учителей информатики включают знания и умения работать с базами данных, цифровыми ресурсами, элементами программирования. По итогам проведенных диагностических процедур были получены следующие результаты:

- высокий уровень предметных компетенций как умения представить и интерпретировать данные в многообразных информационных моделях – схемах, картах, таблицах, графиках, формулах – продемонстрировали 80% учителей информатики;
- корректно выстроили таблицы истинности, используя логические схемы около 60% респондентов;
- 55 % из них овладели конструкциями языков программирования, понятиями переменной;
- работу с электронными таблицами, обработку числовой информации, решение задач статистического и расчетно-графического характера успешно выполнили 50% педагогов;
- информационный поиск с использованием операционных систем или текстовых процессоров безошибочно осуществили 82% учителей;
- 50% реализовали алгоритм с определенной совокупностью команд.

Однако, при этом, программирование заданий позиционных систем счисления успешно освоили только 46% респондентов, а с заданием составить программу, алгоритм, записать его как простую программу справились 61% педагогов. Обработали верно целочисленные данные с использованием электронных таблиц лишь 50% учителей; 39% корректно проанализировали, создали свои программы от 10 до 20 строк для работы с символьной информацией. Таким образом, в области предметных компетенций учителей информатики наблюдается более успешная работа с базами данных, цифровыми ресурсами, и не достаточное владение элементами программирования.

Также была проведена диагностика методических компетенций указанной категории учителей, где важное место занимают методические знания и умения преподавания информатики, способность решать разнообразные проблемы методической направленности с различными группами обучающихся. Так, значимой характеристикой методической компетентности учителя является умение дифференцировать работу с обучающимися с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей. Умение правильно отбирать материал для урока с учетом принципа дифференциации содержания обучения продемонстрировали только около 40% учителей, что свидетельствует о слабой дифференциации ими учебного материала и организации учебной деятельности школьников в собственной педагогической работе. С заданием, отражающим специфику планирования, организации изучения, закрепления учебного материала успешно справилась также только половина респондентов, что позволяет констатировать недостаточную сформированность компетенции в области планирования урока, соблюдения принципов системности и последовательности в обучении.

Важно отметить, что большую роль имеет методическое обеспечение учителя работы обучающихся с информацией в виде схем, таблиц, инфографики, умений учащихся проводить анализ учебной информации, представленной в формате несплошного текста. Лишь 30% педагогов показали высокий уровень выполнения предложенных заданий. В целом, данное задание показало отсутствие систематичности в работе с обучающимися над преобразованием информации в различные форматы, использование несплошных и множественных текстов. Так, педагогам предлагалось задание на анализ формулировок учебных заданий с учетом ранее пройденного материала; его выполнение было успешным у 70% учителей, так как традиционно учителя опираются на изученный материал.

В итоге, только 10% учителей информатики продемонстрировали высокий уровень, примерно 38% – низкий уровень профессиональной компетентности, что свидетельствует, в целом, о недостаточной цифровой компетентности и необходимости ее совершенствования как у учителей информатики, так и других учителей-предметников.

Все это способствовало разработке и реализации программ дополнительного профессионального образования в СКИРО ПК и ПРО. В настоящее время реализуется программа «Цифровая образовательная среда современной школы: формирование, внедрение, инструменты реализации», где слушатели, независимо от предмета преподавания, изучают отечественные программные решения в области образования, в первую очередь платформу «Единое содержание общего образования»; осваивают умения педагогического дизайна, использования 3D-моделирования в преподавании учебного предмета; учатся работать с ФГИС «Моя школа», выстраивать индивидуальный учебный план, объективно оценивать знания, умения, достижения учащихся; выявлять достоинства и недостатки геймификации, создавать и использовать цифровой образовательный контент (видеоуроки, интерактивные упражнения, образовательные игры) на различных платформах, применять онлайн-сервисы для оценивания планируемых результатов в урочной и внеурочной работе. Также

учителя учатся вести блоги (учителя, класса, классного руководителя) чтобы поддержать образовательную деятельность в социальных сетях, быть на связи с учениками и родителями.

Кроме этого, непрерывность профессионального развития, постоянное совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников обеспечивается участием в вебинарах, онлайн-семинарах, конкурсах профессионального мастерства различных уровней и направленностей [3; 5]. Этому способствует и виртуальное общение в профессиональных сетевых сообществах, ассоциациях педагогов, где они могут обмениваться опытом, представлять и обсуждать лучшие образовательные практики, знакомиться с педагогическими находками коллег. Например, на базе СКИРО ПК и ПРО функционируют 18 сетевых сообществ, объединивших не только учителей-предметников, но и воспитателей дошкольных образовательных организаций, молодых педагогов, педагогов-психологов, руководящих работников, библиотечарей, представителей муниципальных методических служб.

Также цифровизация образования позволяет успешно реализовать программы дополнительного профессионального образования для руководителей и педагогических работников образовательных организаций в очно-дистанционном формате, проводить интерактивные занятия, совещания с муниципалитетами для решения организационных вопросов, осуществлять научно-методическое сопровождение педагогических работников, в том числе, в реализации индивидуальных образовательных маршрутов, проводить научно-практические интернет-конференции и другие значимые для непрерывного профессионального развития педагогов мероприятия. Таким образом, в последние годы цифровизация образования стала важнейшим и необходимым для совершенствования качества образования и непрерывного профессионального развития педагогов процессом.

Выводы. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что непрерывность профессионального развития современного педагога становится неотъемлемой частью его педагогической деятельности и выходит на совершенно иной уровень в условиях цифровизации образования.

Цифровизация образования, в том числе, использование ФГИС «Моя школа» позволяет учителям успешно работать с электронными журналами (учитывать посещаемость, успеваемость, фиксировать задание для учеников), также работать с электронными дневниками, составлять и корректировать учебные планы; обеспечивает возможность пользования библиотекой (цифровым образовательным контентом) для подготовки уроков учителем и для самообразования учеников, создания онлайн коммуникаций (видео конференций), как персональных так и групповых, на базе различных платформ, обеспечивает работу с презентациями, текстами, таблицами в процессе совместной деятельности учителей и учащихся. Но все вышеперечисленное требует от учителя сформированности необходимого и достаточного уровня профессиональной компетентности в области цифровизации образования, внедрения информационных технологий.

Таким образом, непрерывность профессионального педагогического развития в условиях стремительной цифровизации образования проявляется в сочетании формального (курсы повышения квалификации), неформального (участие в вебинарах, семинарах, конкурсах), информального (сетевые профсообщества) дополнительного профессионального образования с профессиональным самообразованием и постоянным самосовершенствованием педагога.

Литература:

1. Везетиу, Е.В. Использование искусственного интеллекта в преподавании гуманитарных дисциплин / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 57-59
2. Горбунова, Н.В. Информатизация и управление развитием современной образовательной организации / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 110-112
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Юрайт, 2025. – 234 с.
4. Колыхматов, В.И. Развитие системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации образования / В.И. Колыхматов // Человек и образование. – 2018. – № 4(57). – С. 118-121
5. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: утв. распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 6 августа 2020 г. № Р-76. – URL: <https://fisco.ru/Media/Default/Documents/для%20новостей/Концепция%20создания%20единой%20федеральной%20системы%20научно-методического%20сопровождения%20пед.%20работников.pdf> (дата обращения: 12.09.2024)
6. Кротенко, Т.Ю. Выбор стратегии непрерывного образования / Т.Ю. Кротенко // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 7. – С. 41.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с.
8. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для вузов / Л.М. Митина. – Москва: Юрайт, 2024. – 337 с.
9. Ромаева, Н.Б. Непрерывное профессиональное развитие педагога: антропологический подход / Н.Б. Ромаева, И.В. Соловьева // Антропологическая миссия российского учительства в современном мире: материалы XVII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Тимченко О.Г., 2022. – С. 80-85
10. Ромаева, Н.Б. Профессиональное развитие педагога: историко-педагогический дискурс / Н.Б. Ромаева, Р.Р. Магомедов // Учитель и российское педагогическое образование в современном мире : коллективная монография. – Ставрополь: Тимченко О.Г., 2022. – С. 80-94
11. Симакова, Т.А. Цифровизация образования: история, риски и ресурсы / Т.А. Симакова // Научное мнение. – 2022. – № 3. – С. 22-26
12. Соловьева, И.В. Профессиональное развитие педагога как условие реализации обновленных ФГОС начального и основного общего образования / И.В. Соловьева, Н.Б. Ромаева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 6. – С. 61-66
13. Тоискин, В.С. Цифровизация педагогического образования в контексте цифровой трансформации образования: сущность, структура и меры по обеспечению практической реализации / В.С. Тоискин, В.В. Красильников, К.И. Корчак // Международный научный журнал. – 2022. – № 2(83). – С. 119-131
14. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (2018). – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (дата обращения: 12.09.2024)
15. Хайруллин, Г.Т. О цифровизации образования / Г.Т. Хайруллин // Глобус: психология и педагогика. – 2020. – № 3(38). – С. 4-7
16. Lubkov, A.V. A Humanitarian Approach to the Digitization of Education / A.V. Lubkov, O.V. Gordienko, A.A. Sokolova // Education and Self-Development. – 2020. – Vol. 15. – № 3. – P. 89-96

УДК 378.4

старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена разработке и обоснованию использования интегративно-акмеологической технологии как эффективного инструмента педагогического сопровождения формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов. Рассматриваются теоретические основы интеграции педагогических подходов и акмеологических принципов, направленных на раскрытие потенциала личности будущего педагога и достижение им профессиональных вершин. Особое внимание уделяется практической реализации данной технологии в условиях вуза, включая описание этапов, методов и форм работы с обучающимися.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, интегративно-акмеологическая технология, структура, формы работы, взаимодействие.

Annotation. The article is devoted to the development and justification of the use of integrative-acmeological technology as an effective tool for pedagogical support of the formation of professional readiness of future primary school teachers. The theoretical foundations of the integration of pedagogical approaches and acmeological principles aimed at revealing the potential of the future teacher's personality and achieving professional excellence are considered. Special attention is paid to the practical implementation of this technology in university settings, including the description of stages, methods, and forms of work with students.

Key words: pedagogical support, integrative-acmeological technology, structure, forms of work, and interaction.

Введение. Педагогическое сопровождение является сравнительно новым направлением в педагогике, активное развитие которое получило во второй половине двадцатого века. Под данным понятием понимается широкий спектр педагогических действий, направленных на создание оптимальных условий для личностного, интеллектуального и творческого развития каждого обучающегося.

Под педагогическим сопровождением можно понимать комплексную систему психолого-педагогической деятельности, направленную на создание индивидуально-ориентированных условий для успешного обучения, личностного развития и самореализации каждого обучающегося.

В основе педагогического сопровождения лежит идея поддержки, которая предполагает не директивное управление обучающимися, а создание благоприятной среды, в которой они могут самостоятельно делать выбор, преодолевать трудности и достигать своих целей.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое сопровождение осуществляется на всех этапах образовательного процесса, от поступления в образовательное учреждение до его окончания. Истоки педагогического сопровождения находят свое отражение в таких научных направлениях и подходах, как: гуманистическая педагогика, развивающая и социальная педагогика. На сегодняшний день можно выделить четыре этапа развития педагогического сопровождения [1].

Зарождение идей (конец 19 – начало 20 века) в рамках гуманистической педагогики (Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи, А.С. Макаренко и др.), которая в основе всего ставит ценность личности ребенка и его свободное развитие. Данное направление заложило основы для формирования нового педагогического подхода, ориентированного на индивидуальную поддержку каждого ученика.

В рамках исследований развивающей педагогики (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.), в области педагогической и развивающей психологии позволяют обосновать педагогическое сопровождение через принципы психического развития детей и создавать новые подходы к поддержке их индивидуальности.

В рамках социальной педагогики (С.Т. Шацкий, М.В. Зайцева, Н.Е. Шибанова и др.), исследования обращены на взаимосвязь воспитания и социализации личности, что поспособствовало развитию системы педагогической поддержки обучающихся с учетом проблем.

В 1980-е годы идеи педагогического сопровождения стали активно пропагандировать и внедрять в практическую работу школы. Была разработана концептуальная основа педагогического сопровождения, как не директивного управления, условия в которых обучающийся может самостоятельно развиваться, делать выбор, преодолевать трудности и достигать свои цели [6].

Так, С.Т. Шацкий разработал концепцию социально-педагогической работы с детьми в социально не благополучных семьях; М.В. Щедровский – концепцию социальной деятельности, взаимосвязи личности и общества; Н.М. Шибанова – концепцию акмеологии и профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования [5]; Ю.В. Богинская, Н. Ботта, П. Ботта, Э. Мазанек, А. Пето, М. Прокус, И. Филиппак, Т.А. Ярая – социально-педагогической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; В.А. Сластенин – педагогическая антропология, человек как субъект образовательного процесса; В.И. Бочкарев – педагогическая синергетика, управление образовательным процессом как самоорганизующейся системой; Т.Н. Воронцова – педагогическая технология сопровождения индивидуального развития и др.

В 1990-х годах педагогическое сопровождение получило статус самостоятельного педагогического направления, для которого были созданы фундаментальные основы и методология. В данный период бурно развивалось, ученые изучали различные аспекты данного направления, разрабатывали новые модели и подходы к оказанию педагогической поддержки обучающимся [1; 6].

Так, согласно Т.Н. Воронцовой, педагогическое сопровождение рассматривается с позиции педагогической технологии сопровождения индивидуального развития личности. В своих трудах, ученый раскрывает сущность педагогического сопровождения как системы комплексной поддержки индивидуального развития обучающихся, основанной на принципах гуманизации и индивидуализации образования. В центре внимания педагогического сопровождения находится индивидуальный маршрут каждого обучающегося, что находит свое отражение на всех этапах обучения и воспитания. Важную роль в педагогическом сопровождении играет педагогическая диагностика индивидуального развития обучающихся. При этом педагогическое сопровождение должно иметь практико-ориентированный характер и быть направлено на решение конкретных задач развития каждого обучающегося.

В 2000-е годы по настоящее время теория и практика педагогического сопровождения развивается и совершенствуется: расширение метод и технологий, использование педагогического сопровождения в различных образовательных учреждениях и индивидуализация педагогического сопровождения с учетом особенностей каждого обучающегося [1; 5].

Среди наиболее актуальных современных исследований в области педагогического сопровождения можно обозначить следующие исследования: как сфере деятельности педагога, направленное на решение конкретных проблем, чаще всего через приобщение сопровождаемого к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации (Е.А. Александрова, В.А. Лазарев, Г.И. Симонова, Б.И. Сарсенбаева, и др.); тьютерское сопровождение, которые разрабатывают методы и формы работы тьютеров с обучающимися (Е.А. Андреева, А.Н. Вырщиков, Н.И. Городецкая, С.А. Квашнина, Т.М. Ковалева Л.Н. Олефир, Н.В. Пилипчевская и др.); в области инклюзивного образования, которые изучают особенности педагогического сопровождения детей с овз (М.А. Дьячкова, Н.В. Шрамко и др.) [1; 4; 6].

В настоящее время педагогическое сопровождение является одним из принципов современной педагогики, цель которого является «создание условий для максимального раскрытия индивидуальных особенностей каждого обучающегося и его личностного и динамического развития» [1]. Применение различных технологий позволяет выявлять наиболее результативные в условиях современного образовательного пространства.

В связи с этим, педагогическое сопровождение формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов на основе интегративно-акмеологической технологии является наиболее эффективным в условиях образовательной среды.

Под педагогическим сопровождением по средствам применения интегративно-акмеологической технологии можно понимать комплексную систему психолого-педагогической деятельности, направленную на создание индивидуально-ориентированных условий для успешного освоения профессиональной деятельности, личностного развития и самореализации каждого обучающегося, позволяющую повысить эффективность и достичь положительных результатов в личностном и профессиональном развитии будущих специалистов [3; 4].

Так как, интегративно-акмеологическая технология представляет собой комплексный подход в рамках педагогического сопровождения, которая направлена на формирование личности обучающегося, его профессиональное совершенствование, а также саморазвитие и достижение им успеха во всех сферах жизнедеятельности.

Интегративно-акмеологическая технология опирается на интеграцию различных психолого-педагогических теорий и методов, а также на использование достижений акмеологии – науки о закономерностях профессионального и личностного самосовершенствования.

Педагогическое сопровождение формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов осуществляется через различные формы и методы работы, например такие как:

1. Психолого-педагогическая диагностика – это область педагогики и психологии, направленная на изучение индивидуально-психологических и психолого-педагогических особенностей личности, а также условий и факторов, влияющих на ее развитие. Суть психолого-педагогической диагностики заключается в получении объективной информации о психическом и личностном развитии обучающегося, его познавательных возможностях, эмоционально-волевой сфере, особенностях поведения и межличностных отношениях. Особенностью психолого-педагогической диагностики является ее практическая направленность, а полученные результаты используются для: оказания помощи обучающимся в решении различных проблем; разработка индивидуальных образовательных программ и коррекционно-развивающих мероприятий; профилактики трудностей в обучении, воспитании и развитии; повышении качества образования.

Психолого-педагогическая диагностика осуществляется с помощью специальных методов, которые условно можно разделить на две группы:

- Стандартизированные методы: тесты, опросники, шкалы, наблюдение и т.д.
- Нестандартизированные методы: беседа, анализ продуктов деятельности, метод экспертных оценок.

2. Индивидуальное консультирование – это целенаправленная деятельность педагога-психолога, ориентированная на оказание помощи конкретному обучающемуся в решении его индивидуальных проблем, связанных с обучением, воспитанием, личностным развитием и социальной адаптацией. Суть индивидуального консультирования заключается в установлении доверительных отношений между субъектами взаимодействия, создании атмосферы безопасности и поддержки, активном слушании проблем и совместном поиске путей их решения.

Основными целями индивидуального консультирования являются: повышения самопознания, развитие личностных ресурсов, формирование навыков самостоятельного решения проблем; оказание помощи в адаптации к новым условиям обучения и воспитания и развития. Индивидуальное консультирование осуществляется в несколько этапов: 1 – установление контакта и формирование запроса (знакомство с обучающимся, его проблемами, трудностями и ожиданиями); 2 – сбор информации (проведение диагностических мероприятий направленных на выявление причин связанных с запросом обучающегося); 3 – анализ информации (анализ диагностических показателей, формулирование гипотезы о причинах проблем обучающегося); 4 – разработка плана консультирования (определение целей и задач консультирования, а также способов их достижения, определения плана работы и этапность достижения нужных результатов); 5 – реализация плана консультирования (работа с обучающимся по разработанному плану, используя различные методы и техники консультирования, корректировка цели и задач); 6 – подведение итогов (проведение оценки эффективности консультативного взаимодействия); 7 – рекомендации (разработка дальнейшего самостоятельного плана индивидуальной работы обучающегося).

Особенности индивидуального консультирования в педагогике заключаются в следующем: конфиденциальность (вся информация, полученная в ходе консультирования, не подлежит разглашению), добровольного участия (обучающийся сам решает, обращаться ему за помощью и сотрудничать с ним или нет), индивидуальный подход (консультирование выстраивается с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого обучающегося), личностно-ориентированный подход (в фокусе консультации личность обучающегося, его ценности, цели и возможности), совместная работа (консультирование выстраивается на субъект-субъектных отношениях, обучающийся берет ответственность за результат взаимодействия).

3. Групповые занятия – это эффективный метод педагогического сопровождения, который позволяет решать широкий спектр задач, связанных с обучением, воспитанием, личностным развитием, социальной адаптацией и социализацией обучающихся. Суть групповых занятий заключается в организованном взаимодействии группы обучающихся под руководством наставника или педагога-психолога. В ходе групповых занятий решаются следующие задачи: развитие навыков общения и сотрудничества, формирование социальных навыков, повышение самооценки и уверенности в себе, развитие личностных качеств, развитие профессиональных качеств, профилактика асоциального поведения, оказание помощи в адаптации к новым условиям обучения и воспитания.

Групповые занятия могут быть тематическими (посвященные определенной тематике) или нетематические (направленные на развитие общих навыков). Структура группового занятия обычно включает в себя три этапа:

1. Вводная часть (знакомство участников друг с другом, создание атмосферы доверия и безопасности);
2. Основная часть (игры, упражнения, тренинги и т.д. Направленные на решение поставленной задачи);
3. Заключительная часть (подведение итогов занятия, рефлексия).

4. Коррекционно-развивающая работа – является одним из важнейших направлений педагогического сопровождения, которое направлено на выявление, предупреждение и преодоление нарушений развития и обучения обучающихся. Целью коррекционно-развивающей работы является создание условий для максимального раскрытия потенциала каждого обучающегося, коррекции его актуального развития, компенсации недостатков и социализация.

Содержание коррекционно-развивающей работы определяется индивидуальными особенностями каждого обучающегося, уровнем его развития и спецификой его трудностей. Так, коррекционно-развивающая работа включает: занятия по развитию познавательных процессов (память, внимание, мышление, речь и т.д.), занятия по коррекции эмоционально-волевой сферы (снятию тревожности, развитию уверенности в себе, формированию навыков саморегуляции), занятия по коррекции поведения (формированию навыков самоконтроля, развитию ответственности, предупреждению асоциального поведения), занятия по развитию социальных навыков (формирование навыков общения, сотрудничества, решения конфликтов) и т.д.

5. Тренинги – является одним из важнейших направлений педагогического сопровождения, которое позволяет отработать необходимые навыки и умения в игровых и ситуативных упражнениях, получить обратную связь от наставника и группы, поделиться своим опытом с другими. Тренинги могут быть тематическими (посвященные определенной тематике, например «Как управлять своими эмоциями») или нетематические (направленные на развитие общих навыков и способностей).

Структура тренинга обычно включает в себя три этапа:

1. Вводная часть (знакомство участников тренинга друг с другом, создание атмосферы доверия и безопасности, формулирование целей и задач тренинга);

2. Основная часть (игры, упражнения, тренинговые техники и т.д. направленные на решение поставленных задач);

3. Заключительная часть (подведение итогов тренинга, рефлексия участников, обмен впечатлениями).

6. Профилактическая работа – является одним из важнейших направлений педагогического сопровождения, которое направлено на предупреждение различных проблем и трудностей, с которыми могут столкнуться обучающиеся в процессе обучения, воспитания и развития. Целью профилактической работы является создание условий для здорового и безопасного развития личности каждого обучающегося, формирование у него ценностных ориентаций, устойчивости к негативным влияниям и готовности к конструктивному взаимодействию в социуме.

Профилактическая работа осуществляется в комплексе с другими направлениями педагогического сопровождения, такими как диагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа.

Основными принципами профилактической работы является: системность (осуществляется на всех этапах обучения и воспитания, охватывает все сферы развития личности обучающегося), научность (основывается на достижениях современной педагогики, психологии, социологии и др.), личностно-ориентированный подход (содержание и методы профилактики подбираются с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося), сотрудничество (осуществляется в тесном взаимодействии со всеми субъектами образовательного процесса), конфиденциальность (информация о личности обучающегося, не подлежит разглашению).

В профилактическую работу могут включаться следующие виды работ: занятия по формированию здорового образа жизни (профилактика вредных привычек, половое воспитание, формирование навыков самосохранения), занятия по профилактике правонарушений (формирование правового сознания, профилактика агрессивного поведения, обучение навыкам разрешения конфликтов), занятия по профилактике асоциального поведения (профилактика употребления психоактивных веществ, компьютерной зависимости и формирование ценностных ориентаций), просветительская работа (лекции, семинары по вопросам профилактики различных проблем).

7. Текущее сопровождение по средствам применения интегративно-акмеологической технологии — это непрерывный процесс психолого-педагогической помощи обучающимся, направленный на оптимизацию их обучения, воспитания и развития на всех этапах образовательного процесса.

Основной целью сопровождения является создание условий для максимального раскрытия потенциала каждого обучающегося, его успешной адаптации к образовательной среде, формирования его личностных и профессиональных качеств и универсальных компетенций.

Текущее сопровождение по средствам применения интегративно-акмеологической технологии включает в себя ряд компонентов: акмеологическая диагностика - определения уровня акмеологической зрелости обучающихся, их потенциала, готовности к самосовершенствованию (тесты, опросники, интервью, наблюдение); акмеологическое консультирование - оказание помощи обучающимся в определении своих жизненных целей, разработки индивидуальных программ личностного и профессионального развития (индивидуальные и групповые беседы, театральные постановки, менторство); акмеологический тренинг – развитие у обучающихся навыков целеполагания, саморегуляции, самомотивации, стрессоустойчивости (деловые игры, упражнения, тренинговые техники); акмеологическое просвещение – информирование обучающихся о принципах и методах акмеологического развития (лекции, семинары, статьи, брошюры).

Функции текущего сопровождения по средствам применения интегративно-акмеологической технологии: информационно-аналитическая (сбор, анализ и обобщение информации об обучающихся, их особенностях, потребностях, условиях обучения и воспитания); консультативная (оказание психолого-педагогической помощи обучающимся, родителям, педагогам по вопросам обучения, воспитания и развития обучающегося); коррекционно-развивающая (реализация программы коррекционно-развивающей работы с обучающимися, имеющими трудности в обучении и развитии); профилактическая (предупреждение проблем в обучении, воспитании и социальной адаптации обучающихся); просветительская (информирование субъектов образовательного процесса о психолого-педагогических основах обучения, воспитания и развития); методическая (оказание помощи педагогам в разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся).

Структура педагогического сопровождения формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов включает в себя ряд этапов:

1. Диагностический этап. Целью которого является определение уровня развития акмеологических компетенций обучающихся, их личностного и профессионального потенциала, готовности к самосовершенствованию.

На данном этапе определяется уровень развития акмеологической компетентности обучающихся (целеполагание, саморегуляция, самомотивация, стрессоустойчивость) для выявления факторов, которые могут затруднять адаптацию у новым условиям обучения; определения уровня профессионально важных качеств (ответственность, коммуникабельность,

лидерство, творческое мышление) для выявления сильных и слабых сторон; определение склонностей, интересов, личностных особенностей для оказания помощи в осознании своих профессиональных предпочтений; выявление факторов, которые могут приводить к проблемам в профессиональной подготовке (низкая мотивация, тревожность, ценностные ориентации).

2. Прогностический этап. Целью данного этапа является прогнозирование возможных достижений обучающихся, определение целей и задач их личностного и профессионального развития.

На данном этапе происходит прогнозирование возможных траекторий по развитию уровня акмеологической компетентности обучающихся и профессионально важных качеств; помощь в осознании своих проблем личностного и профессионального развития; поиск путей решения и моделирование индивидуальных программ.

3. Проектировочный этап. Целью которого является разработка индивидуальных программ личностного развития и профессионального совершенствования обучающихся.

На проектировочном этапе разрабатываются индивидуальные программы личностного и профессионального развития обучающихся с учетом уровня развития акмеологической компетентности и факторов, которые затрудняют их адаптацию в образовательном учреждении; уровня развития профессионально важных качеств, склонностей, интересов, личностных особенностей.

4. Реализационный этап. Цель этапа – реализация индивидуальных программ личностного развития и профессионального совершенствования обучающихся.

Данный этап характеризуется реализацией мероприятий направленных на развитие у обучающихся навыков самоорганизации, самоконтроля, тайм-менеджмента, коммуникативности, стрессоустойчивости; а также формирование навыков профессионального общения, командной работы, самопрезентации, решения профессиональных задач, способностей к разработке индивидуальной траектории саморазвития и самосовершенствования.

5. Контрольно-коррекционный этап. Целью которого заключается в оценке эффективности педагогического сопровождения по средствам применения интегративно-акмеологической технологии, внесение корректировок и построение индивидуальных траекторий саморазвития и самосовершенствования.

На данном этапе происходит рефлексия и оценка эффективности индивидуальной траектории личностного и профессионального развития.

Эффективность интегративно-акмеологической технологии в рамках педагогического сопровождения будущих учителей начальных классов в вузе определяется четкой структурой, профессиональной компетентностью педагога, его умениями взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса, а также созданием педагогических условий направленных на достижения положительных результатов в личностном и профессиональном становлении специалистов.

Выводы. Таким образом, педагогическое сопровождение формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов может эффективно использоваться для решения следующих задач: развитие у обучающихся профессиональных компетенций, таких как ответственность, коммуникабельность, лидерство, творческое мышление, стрессоустойчивость; формирование у обучающихся готовности к саморазвитию и самосовершенствованию; помощи обучающимся в адаптации к рынку труда; профилактики проблем в обучении, воспитании и развитии; помощи в выборе профессиональной траектории и самоопределении; повышении удовлетворенности обучающимися образовательным процессом.

Литература:

1. Воскресенко, О.А. Педагогическое сопровождение в категориальном аппарате науки / О.А. Воскресенко // *Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции*, Пенза, 13-14 февраля 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 63-66
2. Григорьева, Л.Н. Психологические основы профессионального развития преподавателя вуза / Л.Н. Григорьева, А.В. Петров. – Томск: Томский государственный университет, 2019. – 180 с.
3. Зинченко, Ю.П. Психология профессионального развития: теория и практика / Ю.П. Зинченко, Т.В. Корнилова. – М.: Институт психологии РАН, 2021. – 320 с.
4. Калашникова, О.В. Акмеологические технологии в профессиональном становлении педагогов высшей школы / О.В. Калашникова // *Педагогическое образование в России*. – 2023. – № 1. – С. 18-25
5. Рудакова, О. А. Акмеолого-психологические основы профессионального становления преподавателей высшей школы / О.А. Рудакова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2025. – № 87-1. – С. 248-252
6. Свинаярева, О.В. Интерпретация понятия «Педагогическое сопровождение» в современной науке / О.В. Свинаярева // *Инновации в науке*. – 2014. – № 40. – С. 145-150

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук Сабанчиева Лейла Надирсолтановна

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий, искусственного

интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества Алипханова Фатима Надирбековна

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (г. Москва)

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается опыт управления взаимодействием между профессиональным образованием и наукой в условиях современного вуза. При этом внимание уделяется как опыту отечественному, так и зарубежному. Перед началом их рассмотрения категории «управление качеством» даётся трактовка, соответствующая особенностям функционирования организации ВО на территории Российской Федерации в настоящее время. Приводятся наиболее характерные черты данного феномена. На основании их анализа демонстрируется эффективность менеджмента качества применительно к организации взаимодействия в системе «наука-образование». Отмечается, что особенностями данного рода деятельности обусловлена важность рецепции отечественного и зарубежного опыта в соответствующей сфере. Приводятся результаты анализа такого опыта и делается вывод об их принципиальной применимости в российской системе высшего образования.

Ключевые слова: вузовское образование, менеджмент качества в сфере высшего образования, взаимодействие профессионального образования и науки, отечественный вуз, зарубежный вуз.

Annotation. The given article examines the experience of managing the interaction between vocational education and science in a modern university. Attention is paid to both Russian and foreign experience. Before starting their consideration the category «quality management», an interpretation is given that corresponds to the specifics of the higher education organization functioning in the Russian Federation territory at the present time. The most characteristic features of this phenomenon are given. Based on their analysis, the effectiveness of quality management in relation to the interaction in the «science-education» system organization is demonstrated. It is noted that the peculiarities of this activity type determine the receiving domestic and foreign experience in the relevant field importance. The results of such experience analysis are presented and the conclusion is made about their fundamental applicability in the Russian higher education system.

Key words: university education, quality management in the field of higher education, interaction of professional education and science, Russian university, foreign university.

Введение. Современную стадию существования вида Homo sapiens С.А. Степанова, Л.В. Руглова и А.В. Николаев [6] связывают с переходом на постиндустриальную ступень. В свою очередь, данную фазу развития человечества В.В. Котлярова и её соавторы [4] характеризуют эскалацией темпов научно-технического прогресса, а, следовательно, стремительными изменениями в сферах производства, науки и культуры.

Соответственно, указывает Н.А. Копылова [3], в число необходимых условий достижения профессионального и личностного успеха большинством членов современного общества входит регулярное освоение новых способов реализации различных форм и видов деятельности. По этой причине образовательным организациям следует интенсифицировать развитие знаний, умений и навыков, составляющих структуру способности к самостоятельному обучению. Е.А. Теленков [7] называет данное утверждение справедливым в том числе по отношению к вузам. Л.К. Фортова с соавторами [8] добавляют: интеграция соответствующих аспектов в методологию образовательного процесса связана с изменениями в сфере управления ОО.

При этом повышенное внимание должно быть уделено проблемам интеграции науки с одной стороны, профессионального образования – с другой. Дело в том, что в настоящее время такого рода взаимодействие между соответствующими аспектами деятельности ОО позволит добиться двух промежуточных результатов, немаловажных с точки зрения дальнейшего прогрессивного развития системы высшего образования (Табл. 1).

Таблица 1

Результаты интеграции науки и профессионального образования, влияющие на эволюцию реализуемого в вузе педагогического процесса

Сфера деятельности вуза	Значимые для неё результаты интеграции между наукой и образованием
Наука	Превращение актуальных научных данных, с которыми в процессе соответствующих форм активности знакомятся участники образовательного процесса, в практические инструменты, позволяющие рационализировать их участие в других аспектах деятельности вуза.
Образование	Оптимизация процесса формирования у обучаемых совокупности знаний, умений и навыков, выступающих в качестве основы для их участия во всех остальных сферах деятельности образовательной организации, в т.ч. в научно-исследовательской работе.

Из вышеизложенного можно сделать важный промежуточный вывод о том, что сегодня взаимодействие между образованием и наукой, будучи корректно организованным, с большой вероятностью приведёт к существенному увеличению эффективности работы вуза. В свою очередь, одним из аспектов грамотной реализации такой деятельности, если верить А.А. Семченко [5], является менеджмент её качества.

Изложение основного материала статьи. Прежде, чем мы перейдём к решению вопросов, связанных с менеджментом качества интеграции между образованием и наукой, следует ответить на вопрос: что такое управление качеством в образовательном пространстве вуза? С. Ван и Б. Ван [1] отвечают на него следующим образом: в условиях современной организации ВО менеджмент качества представляет собой процесс определения содержания и особенностей реализации педагогической деятельности, базирующийся на постановке её цели и задач. Е.В. Ганина, В.Э. Матвеев, Н.М. Малюгина [2] указывают, что по ходу реализации управленческой деятельности значимую роль также играет контроль хода и результатов активности участников образовательных отношений, соответствия её хода и результатов целевым ориентирам.

На современном этапе разработки соответствующей проблематики представляется возможным с определённой долей уверенности говорить о шести наиболее характерных чертах процесса управления качеством в условиях современного вуза. Охарактеризуем их (Табл. 2).

Наиболее характерные черты управления качеством в пространстве современной организации высшего образования

Черты	Роль в оптимизации хода и результатов деятельности ОО
Максимальный учёт индивидуальных образовательных потребностей, интересов и склонностей студентов	Способствует скорейшему достижению соответствия между целями и задачами образовательной организации с одной стороны, разнородными условиями её реализации – с другой Ускоряет процесс развития внутренней мотивации студентов вуза
Формирование корпуса высококвалифицированных педагогических кадров	Благоприятствует совершенствованию качественных характеристик хода и результатов реализации профессиональных обязанностей педагогическими работниками
Содействие развитию способности будущих профессионалов к самосовершенствованию в различных сферах жизни	Обуславливает соответствие качественных характеристик освоения образовательной программы ФГОС и отражённым в них объективным потребностям современного общества
Оптимизация реализуемых методологических подходов, приёмов, методов	Позволяет оказывать всемерную поддержку процесса развития каждого учащегося как личности и профессионала на основе освоения универсальных способов деятельности Оптимизирует усвоение предметного содержания как действенного средства достижения данной цели
Направленность на формирование высокоорганизованного мышления	Развитие умения будущих высококвалифицированных профессионалов реализовывать творческий подход к решению проблем профессиональной и иной деятельности, в т.ч. нестандартных
Совокупная реализация процессов функционирования и развития	Обеспечивает опору деятельности организации ВО на прогрессивные технологии

Теперь следует перейти к разговору об управленческой деятельности применительно к синтезу между наукой и образованием в стенах современного вуза. Прежде всего, Е.В. Ганина, В.Э. Матвеев и Н.М. Малюгина [2] отмечают: взаимодействию между соответствующими аспектами функционирования учреждения, реализующего программы ВО, свойственны определённые качества. Перечислим их:

- подвижность;
- изменчивость во времени;
- многомерность;
- иерархичность.

Процесс их реализации поддаётся коррекции под влиянием перечисленных в Таблице 2 характерных черт управления качеством педагогической деятельности (Табл. 3).

Качества интеграционного процесса в системе наука-образование, в плане коррекции проявлений которых представляется эффективной реализация различных аспектов управления качеством в образовательном пространстве современной организации ВО

Качество		Связанные аспекты менеджмента качества в современном вузе
Наименование	Описание	
Подвижность	Сотрудники различных структурных подразделений современного вуза, а также потенциальных работодателей и иных коммерческих, государственных, общественных организаций, заинтересованных в оптимизации процесса взаимопроникновения учебной и научно-исследовательской деятельности, реализуя различные формы деятельности, вступают в личные отношения, которые, в свою очередь, могут иметь характер сотрудничества, соперничества, конфликта, дружбы	Формирование корпуса высококвалифицированных педагогических кадров
		Оптимизация реализуемых методологических подходов, приёмов, методов
Изменчивость во времени	Взаимодействие между профессиональным образованием и наукой по природе своей является цикличным. Составляющими такого цикла являются «рождение», развитие и «смерть»	Максимальный учёт индивидуальных образовательных потребностей, интересов и склонностей студентов
		Оптимизация реализуемых методологических подходов, приёмов, методов
		Содействие развитию способности будущих профессионалов к самосовершенствованию в различных сферах жизни
		Направленность на формирование высокоорганизованного мышления

Многомерность	Успешная интеграция между научно-исследовательской и образовательной деятельностью в подразумевает учёт кадрового потенциала вуза, степени её обеспеченности необходимым оборудованием, помещениями, инфраструктурой	Формирование корпуса высококвалифицированных педагогических кадров
		Оптимизация реализуемых методологических подходов, приёмов, методов
		Совокупная реализация процессов функционирования и развития
Иерархичность	Сотрудники вуза и смежных организаций, ответственные за ход и результаты учебной и научно-исследовательской деятельности, участвуют в распределении ролей, вступая при этом в отношения руководства и подчинения. В свою очередь, эти отношения могут при этом иметь как формальный или неформальный характер	Формирование корпуса высококвалифицированных педагогических кадров
		Совокупная реализация процессов функционирования и развития

При этом взаимодействие в системе наука-образование подобно любому другому взаимодействию, т.е. имеет с ним ряд общих черт. В рамках данной статьи для нас важным является то отмеченное С. и Б. Ван [1] свойство взаимодействия, что оно по природе своей не является статичным. Следовательно, взаимодействие между НИР и образовательной деятельностью может меняться под влиянием ряда факторов. К наиболее значимым из них относятся объективные тенденции развития рынков образовательных и научно-исследовательских услуг, а также обуславливающие их особенности экономической и финансовой сфер.

В этой связи нам следует признать верной позицию С.А. Степановой с соавторами [6]. По словам этих исследователей, эффективное управление качеством образовательной и научно-исследовательской деятельности предполагает рациональную организацию взаимодействия между ними [6]. В этой связи, отмечает А.А. Семченко [5], будет полезным обращение к соответствующему опыту, как отечественному, так и зарубежному.

Доступные нам источники (Н.А. Копылова, Ш.А. Оцоков, М.А. Слепнева [3], Е.А. Теленков [7]) сообщают, что в большинстве российских вузов соответствующая деятельность реализуется в основном в русле трёх подходов. При этом также представляется возможным анализ основных особенностей реализации каждого из них и их влияния на эффективность управленческой деятельности в сфере качества взаимодействия между образованием и наукой (Табл. 4).

Таблица 4

Подходы к менеджменту качества образовательной деятельности и НИР, реализуемые в российских вузах

Подход		Роль в повышении качественных характеристик взаимодействия между учебной и научной деятельностью
Наименование	Особенности практического воплощения	
Культурологический	Используется при формировании среды, в которой происходит коммуникационная деятельность между субъектами учебной и научно-исследовательской деятельности	Способствует интенсификации формирования системы коммуникативных отношений в среде вуза
		Обеспечивает принятие эффективных контрмер против гипостазирования взаимодействия между образованием и наукой на коммуникационном и информационном уровнях
		Позволяет дифференцировать смысловые оттенки понятий, выступающих как определяющие в плане установления взаимодействия между учебной и научно-исследовательской деятельностью
Личностно-ориентированный	Применяется для представления процесса функционирования вуза как синтеза образовательных парадигм с одной стороны и ретрансляции полученного в ходе НИР личностно-значимого опыта – с другой	В русле данного методологического подхода происходит формирование личной заинтересованности и личных смыслов субъектов образовательных отношений во взаимопроникновении науки и образования
Системный	Способствует достижению наиболее полного единства образовательной деятельности и научного знания. В русле данного подхода оно проявляется в реализации междисциплинарных направлений обучения, подразумевающей, в свою очередь, привлечение данных наиболее актуальных научных исследований	Позволяет максимально задействовать всё многообразие связей и отношений, существующих как в конкретном вузе, так и в смежных организациях, для сведения в единую картину представлений о текущем состоянии, определения проблемных полей, составления и воплощения на практике программ их коррекции

Как видим, в отечественных вузах применяются в целом правильные методологические подходы к управлению взаимодействием между учебной и научно-исследовательской деятельностью. Соответственно, зарубежный опыт будет полезен, прежде всего, в плане обращения к конкретным приёмам и методам.

Например, распространённая в США методика «перевернутого класса» (англ. – Flip the classroom) позволяет, по меткому замечанию В.В. Котляровой и её соавторы, «перевернуть» ход теоретической части учебного процесса. В начале занятий, организованных в соответствии с данной методикой, студентам предлагается определённый теоретический материал, рассчитанный на самостоятельное ознакомление и понимание. В этой связи следует сказать, что согласно результатам современных исследований (С. Ван, Б. Ван [1], А.А. Семченко [5], Е.А. Теленков [7]), минимальная когнитивная активность студентов наблюдается по ходу теоретических занятий. Американский же опыт показывает: работа в соответствии с методикой «перевернутого класса» позволяет использовать отведённое на лекции время таким образом, чтобы студенты могли не только самостоятельно получать необходимые знания, но также и осваивать способы их активного поиска, практического применения. Обязательным при этом является установление обратной связи между субъектами образовательных отношений. Другими словами, реализация рассматриваемой методики позволяет вовлечь и педагога, и учащихся в активную деятельность направленную на получение новых знаний, их интеграцию в сформированную картину мира. Другими словами, она способствует максимальному сближению НИР с одной стороны, учебной работы – с другой.

Далее, если верить Л.К. Фортовой с соавторами [8], сегодня в Швеции набирает популярность методика, в трудах учёных и практикующих педагогов (А.А. Семченко [5], С.А. Степанова, Л.В. Руглова, А.В. Николаев [6]) обозначаемая термином «Инновационная среда обучения» (англ. – Innovative learning environments, ILE). По ходу её реализации центральное место занимает, как следует из названия, работа со средой и последующее влияние этой среды на обучающихся. Таким образом, работающий в русле данной методики педагог организации ВО должен обладать навыками проектирования и моделирования, уметь воспринимать транслируемые студентам компетенции не как самоценные, но как эффективные инструменты и опорные точки для реализации научного познания. Важно и его умение формировать подобные представления у обучающихся.

В контексте данного исследования определённого внимания заслуживает также экологическая модель обучения, разработанная при Шведском Министерстве основного образования и культуры. Данная модель, указывают С. и Б. Ван [1], включает принципы интеграции с окружающей средой посредством эмпирического её исследования, экологического мониторинга обучающимися. Такого рода непосредственное знакомство с природными ресурсами страны для студента является наиболее продуктивным, так как формируется в плоскости личного опыта. Интенсифицируется реализация такого свойства интеграции между наукой и образованием, как многомерность.

Выводы. Таким образом, в современном вузе менеджмент качества представляет собой определение содержания и особенностей реализации педагогической деятельности, базирующийся на постановке её цели и задач. В ходе его реализации значимую роль также играет контроль хода и результатов активности участников образовательных отношений.

Далее, реализуемому в пространстве организации ВО взаимодействию между наукой и образованием свойственны подвижность, изменчивость во времени, многомерность, а также иерархичность. Процесс их реализации поддаётся коррекции под влиянием характерных черт управления качеством педагогической деятельности.

Изучение отечественного опыта менеджмента качества взаимодействия между образованием и наукой позволяет говорить о верном выборе подходов. Соответственно, наработки иностранных вузов будут полезны, прежде всего, в плане рецепции конкретных методик.

Литература:

1. Ван, С. Управление высшим образованием в Китае в условиях цифровой трансформации / С. Ван, Б. Ван // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2025. – Т. 25. – № 1. – С. 203-213
2. Ганина, Е.В. Современные мировые образовательные модели: зарубежный опыт управления образованием / Е.В. Ганина, В.Э. Матвеев, Н.М. Малюгина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – Т. 29. – № 2. – С. 12-17
3. Копылова, Н.А. Мобильная поддержка иноязычного профессионального образования в профильной сфере / Н.А. Копылова, Ш.А. Оцоков, М.А. Слепнева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 38-40
4. Роль коммерциализации в рамках взаимодействия подсистем управления вузом / В.В. Котлярова, И.Е. Шолудченко, Г.С. Малучиев, А.В. Шатравкина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 5(109). – С. 109-115
5. Семченко, А.А. Управление качеством в системе высшего образования / А.А. Семченко // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3(7). – С. 23-27
6. Степанова, С.А. Всероссийский конкурс проектов студентов на основе коллаборации науки, образования, бизнеса и власти как фактор развития инновационной деятельности в современном образовательном пространстве вуза / С.А. Степанова, Л.В. Руглова, А.В. Николаев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 6. – С. 63-73
7. Теленков, Е.А. Социальное партнёрство как катализатор для управления инновационными проектами в образовании / Е.А. Теленков // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 84-87
8. Фортова, Л.К. Анализ российского и зарубежного опыта симбиоза педагогики и образования в высшей школе / Л.К. Фортова, А.М. Юдина, М.С. Фабриков // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2019. – № 14-1. – С. 732-735

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских и восточных языков и методики преподавания Сагидова Маралхалум Чубановна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Шабанова Джамиля Садулаевна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Шабанова Шахназ Гилаловна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Авторы статьи рассматривают компетентностный подход как одно из наиболее эффективных на сегодняшний день средств, обеспечивающих эффективное развитие у будущих педагогов компетенций, необходимых для иноязычного общения в профессиональной и иных сферах. В начале исследования говорится о том, почему следует интенсифицировать процесс обучения студентов вузов соответствующего профиля дисциплине «Иностранный язык». Доказывается, что оптимизировать соответствующую деятельность и её результаты можно в том числе путём обращения к положениям компетентностного подхода. Даются определения понятиям «компетенция» и «компетентность» ключевым для понимания его роли в образовательном процессе. Затем рассматриваются компетенции, составляющие иноязычную компетентность студента-педагога. Приводятся принципы, реализация которых, на взгляд авторов, будет способствовать развитию этих компетенций. Далее рассматриваются методы, соответствующие этим принципам.

Ключевые слова: иностранный язык в вузе, иностранный язык в педагогическом вузе, компетентностный подход к преподаванию иностранного языка в вузе, современные методы преподавания, студент, преподаватель.

Annotation. The article authors consider the competence-based approach as one of the most effective means to ensure the effective future teachers' competencies necessary for foreign language communication in professional and other fields development. At the beginning, it is said why it is necessary to intensify the process of teaching the relevant profile universities students in the discipline «Foreign language». It is proved that it is possible to optimize the relevant activity and its results, including by referring to the provisions of the competence approach. The definitions of the concepts «competence» and «competence» are key to understanding its role in the educational process. Then the competencies that make up the foreign language competence of the student-teacher are considered. The principles are given, the implementation of which, in the authors opinion, will contribute to these competencies development. The methods corresponding to these principles are discussed below.

Key words: a foreign language at a university, a foreign language at a pedagogical university, a competence-based approach to teaching a foreign language at a university, modern methods of teaching, student, teacher.

Введение. На страницах своей монографии «Теоретико-методологические основы подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в вузе (уровень бакалавриата, магистратуры, аспирантуры)» Л.И. Корнеева и её соавторы [7] отмечают, что в современном вузе проблемы, связанные с преподаванием иностранного языка, приобретают особую актуальность. Данная тенденция объясняется ими следующим образом: в период освоения программ высшего образования у большинства молодых людей и девушек фиксируется активное формирование системы личностных и профессиональных компетенций [7].

Вне всякого сомнения, такая точка зрения является верной. Вместе с тем спектр причин, по которым сегодня следует интенсифицировать процесс преподавания соответствующей дисциплины студентам, осваивающим неязыковые, в т.ч. педагогические, специальности в пространстве отечественных вузов, несколько шире. Так, О.В. Принципова [5] в своей статье говорит о том, что Россия и мир сегодня вступают в постиндустриальную эпоху. Для неё, справедливо указывает А.В. Цветкова [8], характерна интенсификация глобализационных процессов.

В свою очередь с данным трендом сопряжено, во-первых, появление новых вызовов, требующих немедленного ответа, а во-вторых, – распространение технологий (например, информационно-коммуникационных), возможности которых позволяют надеяться на то, что ответ этот будет найден. Главным условием реализации соответствующей деятельности О.Н. Крючкова [4] называет координацию усилий высококвалифицированных профессионалов различного профиля, представляющих разные этнокультурные общности.

Ввиду вышеизложенного мы можем сделать важный промежуточный вывод: освоение студентами педагогических вузов дисциплины «Иностранный язык» на уровне более высоком, чем это требовалось на предшествующей стадии исторического пути человеческого общества, является важным условием успешной реализации будущими учителями их обязанностей. Кроме того, от результативности данного сегмента образовательной деятельности во многом зависит дальнейший прогресс практически во всех областях активности современного человека. Таким образом, результатом обучения иностранному языку в пространстве современного педагогического вуза должно стать формирование профессионала, характеризующегося способностью к учебной и воспитательной работе в условиях предельно глобализированного мультикультурного общества.

При этом ряд исследователей и педагогов-практиков, таких, как, например, В.В. Аверьянова [1], А.Н. Гарипова с соавторами [2], Г.А. Иманалиева [3], А.В. Цветкова [8], затрагивая в своих работах вопросы оптимизации процесса обучения будущих учителей и преподавателей иностранному языку, говорят об определённых преимуществах компетентностного подхода. При этом, однако, справедливой является мысль, высказанная в статье Ж.Т. Такеновой [6], о том, что до сих пор не существует комплексных исследований, посвящённых его реализации в данном качестве. Частичному восполнению данного недостатка посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. В.В. Аверьянова [1] указывает на то, что в качестве ключевых понятий компетентностного подхода выступают «компетенция» и «компетентность» (Таблица 1).

Содержание терминов «компетентность» и «компетенция»

«Компетенция»	По существу, представляет собой описание хода деятельности и тех результатов, которые её субъект должен продемонстрировать. Интегрирует взаимосвязанные качества личности (знания, умения, навыки, способы их реализации в повседневной практике), необходимых для качественной продуктивной деятельности. Наряду со знаниями, умениями и навыками в состав компетенции входят мотивационный, эмоционально-волевой, установочный и оценочный компоненты.
«Компетентность»	Способность субъекта к успешным действиям в профессиональной среде, мера освоения компетенции, определяемая способностью к решению предписанных задач. «Компетентность» – понятие более широкое, чем «компетенция». Он включает определённые компетенции, необходимые для эффективной деятельности в той или иной области.

В контексте реализации компетентностного подхода при обучении иностранным языкам компетентность будущего учителя проявляется, по словам Ж.Т. Такеновой [6], в сформированности лингвистической, коммуникативной, межкультурной, социальной, информационно-технологической и методической компетенций. Рассмотрим каждую из них более подробно (Таблица 2).

Таблица 2

Структура иноязычной компетентности современного выпускника педагогического вуза

Компетенция	Краткая характеристика
Лингвистическая	Включает языковые знания и соответствующие им сформированные навыки, связанные с различными аспектами изучаемого будущего педагогическим работников языка (фонетика, грамматика, лексика). Таким образом, данная компетенция представляет собой отражение системы языковых средств, находящихся в пользовании у представителей соответствующей этнокультурной общности, а также знание и понимание связей, существующих между формами и значениями разных языковых знаков.
Коммуникативная	Некоторые авторы (А.Н. Гарипова, З.И. Павицкая, В.А. Тубальцева [2], О.Н. Крючкова [4]) позиционируют её как основополагающую в структуре иноязычной компетентности современного учителя и преподавателя. По существу представляет собой совокупность умений и навыков, связанных с постановкой и последующим решением следующих типов коммуникативных задач: – определение целей коммуникации; – оценка ситуации, сложившейся в ходе иноязычного общения при учёте намерений и способов коммуникации партнёра; – выбор адекватных стратегий коммуникации; – изменение собственного речевого поведения; – установка и последующее поддержание необходимых контактов с носителями изучаемого языка; – систематическое усвоение новых этно- и социально-психологических стереотипов поведения.
Межкультурная	Играет особую роль в овладении иностранным языком на основе культуры страны или стран, для которых он является родным. Само по себе усвоение основных средств иноязычной коммуникации в профессиональной и иных сферах не может гарантировать взаимопонимание между представителями разных этнокультурных общностей. Дело в том, что каждая лексическая единица, используемая носителем другого языка отражает, по сути, иной мир, иную культуру, за ним стоит обусловленное национальным сознанием представление об окружающей действительности, во многом сохраняющееся даже в условиях современного глобализованного общества. Таким образом, при реализации общения между представителями различных культур происходит не трансляция значений, но их генерация. Следовательно, успешное взаимодействие подразумевает, что это значение будет общим для собеседников. Ввиду вышеизложенного под межкультурной компетенцией мы будем понимать способность выпускника педагогического вуза понимать, ценить и уважать факторы, обусловленные культурой и соответствующим образом влияющие на восприятие, мышление, оценку и действия как представителей иных культур, так и свои собственные и, исходя из этого, строить новые для себя схемы продуктивного взаимодействия в различных сферах. Проявляется она как межкультурное взаимопонимание, коммуникативное приспособление к поведению представителей других культур, а также как построение норм поведения, базирующихся на их ценностях.
Социальная	Предполагает наличие сформированных на достаточном уровне навыков иноязычного общения с другими обучающимися, а в ближайшем будущем – со своими учениками и коллегами. Соответствующие способности обеспечивают интеграцию различных видов иноязычных компетенций в профессиональную компетентность. Таким образом, данную компетенцию мы можем трактовать как желание и готовность будущего педагогического работника взаимодействовать на изучаемом языке с окружающими людьми, уверенность в собственных силах, умение поставить себя на место партнёра по социальному взаимодействию, а равно и способность справиться с затруднительными ситуациями, возникающими по ходу реализации соответствующих форм активности.
Информационно-технологическая	Предполагает наличие сформированных умений и навыков, позволяющих эффективно применять информационно-коммуникационные технологии в процессе изучения иностранного языка и его использования по ходу реализации профессиональной и иных видов деятельности. Помогает развивать умения осмысленного поиска и анализа необходимой для реализации различных форм и видов активности информации в сети Интернет, улучшать навыки эффективного взаимодействия с почти безграничными информационными потоками в целях дальнейшего самосовершенствования. Таким образом, достаточный уровень выраженности рассматриваемой компетенции связан не только с владением соответствующими технологиями, но также и с критическим отношением к

	информации, распространяемой посредством СМИ, прежде всего, электронных.
Методическая	По существу представляет собой способность будущего учителя (преподавателя) к осознанному выбору и дальнейшему эффективному применению всех остальных компетенций в ходе профессионально-педагогической деятельности.

Обобщая вышеизложенное, следует согласиться с Л.И. Корнеевой и её соавторами [7] в том, что иноязычная подготовка студентов педагогического вуза, реализуемая в русле компетентностного подхода, характеризуется направленностью на формирование у них готовности к решению различных проблем как в профессиональной, так и в иных видах деятельности с использованием средств изучаемого языка. Кроме того, немаловажным её аспектом также является развитие у будущих педагогов осознанного стремления учиться всю жизнь, обновляя имеющиеся знания, умения и навыки в динамичных условиях современного социума.

Особенности рассмотренных выше компетенций определяют основные принципы реализации компетентностного подхода к обучению иностранному языку будущих специалистов, бакалавров и магистров педагогики связываются Г.А. Иманалиевой [3] с общедидактическими и методическими принципами его реализации (Табл. 3).

Таблица 3

Принципы реализации компетентностного подхода к формированию иноязычных компетенции будущих педагогов

Группа принципов	Особенности реализации принципов данной группы при обучении ИЯ студентов педагогических вузов	Примеры принципов, относимых к данной группе	Краткая характеристика принципов
Общедидактические	Отражают положения компетентностного подхода, подлежащие реализации при обучении будущих педагогов любой академической дисциплине	Обратной связи	По ходу обучения иностранному языку будущих учителей и преподавателей в условиях современного вуза реализуется через процесс открытого двустороннего обсуждения, организуемый с обязательным использованием оценочных методов, а также при создании определённых учебных ситуаций. Созданная таким образом обратная связь работает в двух направлениях: – преподаватель со своей стороны получает объективную информацию об уровне успеваемости студентов, а, значит, о достоинствах и недостатках выбранной стратегии обучения; – будущие учителя знакомятся с информацией о результатах собственной активности, направленной на овладение иноязычными компетенциями, проявленных при этом сильных и слабых сторонах.
		Учёта специфики реализации будущими педагогами профессиональной деятельности	Подразумевает концентрацию внимания участников образовательных отношений на принципиальной практической применимости формируемых компетенций. Это, в свою очередь, означает углубление взаимопроникновения иноязычной и профессиональной подготовки на основе междисциплинарной интеграции.
Методические	Конкретизируют специфику обучения студентов современного педагогического вуза конкретной дисциплине, в данном случае – иностранному языку	Культуросообразности	Предполагает учёт культуры страны (стран), для которой (которых) изучаемый будущими педагогами язык является родным. Полноценная реализация данного принципа связана с соизучением языка и культуры, развитием у студентов способности к оперативному ориентированию в культуре этносов, являющихся носителями языка.
		Проблемности	В ходе его реализации информация, необходимая для развития описанных в Таблице 2 компетенций не преподносится будущим педагогам в готовом виде, но даётся в динамике перехода от незнания к знанию. Таким образом, молодые люди и девушки, осваивающие профессию педагога, получают информацию в результате самостоятельной деятельности, направленной на решение проблемных задач.

		Рефлексии	Связан с осмыслением обучающимися хода и результатов собственной аудиторной и внеаудиторной работы. В плане реализации компетентного подхода такая рефлексия помогает будущим педагогическим работникам осознать пройденный путь, выявить основные компоненты своей будущей деятельности, оценить степень овладения ею и определить предположительные направления дальнейшей работы.

Продemonстрированные в Таблице 3 принципы определяют, какие из числа современных методов могут быть использованы при обучении иностранному языку студентов современного педагогического вуза, реализуемом с упором на положения компетентного подхода. О.В. Принципалова [5], на наш взгляд, не без оснований утверждает, что такие методы могут быть разделены на интерактивные и индивидуальные (Таблица 4).

Таблица 4

Интерактивные и индивидуальные методы применимые при реализации компетентного подхода к обучению иностранному языку будущих учителей

Группа методов	Примеры методов	Особенности применения в повседневной практике формирования иноязычных компетенций студентов педагогического вуза
Интерактивные	Рольевые игры	Благоприятствуют развитию когнитивной активности учащихся
	Дискуссии	Опираются на внутренние резервы личности будущего учителя
	Групповые проекты	Предполагают сосредоточение внимания студентов и преподавателей на практической отработке формируемых знаний, умений, навыков
Индивидуальные	Индивидуальная работа с учащимися	В повседневной образовательной практике реализуются при учёте индивидуальных планов освоения студентами направления «Педагогическое образование» программы дисциплины «Иностранный язык»
	Адаптивные методы	Разрабатываются в соответствии с потребностями, интересами, склонностями конкретных обучающихся

При этом мы склонны согласиться уже упоминавшимся Л.И. Корнеевой и её соавторами [7] в том, что вне зависимости от того, какой конкретно метод планируется использовать для реализации положений компетентного подхода к обучению ИЯ будущих учителей, он должен охватывать основные формы взаимодействия между участниками педагогического процесса. Верной, таким образом, следует признать и позицию А.В. Цветковой [8], в соответствии с которой необходимыми являются прямое педагогическое воздействие со стороны педагога и обратная связь со стороны вверенных ему студентов.

Выводы. Компетентный подход, таким образом, является эффективным средством формирования у будущих учителей системы знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной иноязычной коммуникации. При его использовании компетентность проявляется в лингвистической, коммуникативной, межкультурной, социальной, информационно-технологической, а также методической компетенциях.

Особенности этих компетенций определяют основные принципы реализации рассмотренного подхода. Они подразделяются на общедидактические и методические. Принципам этим соответствуют интерактивные и индивидуальные методы обучения.

Литература:

1. Аверьянова, В.В. Компетентный подход при обучении иностранным языкам / В.В. Аверьянова // Евразийский научный журнал. – 2022. – № 10. – С. 14-15
2. Гарипова, А.Н. Реализация компетентного подхода в обучении иностранному языку в спортивном вузе / А.Н. Гарипова, З.И. Павицкая, В.А. Тубальцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-3. – С. 76-79
3. Иманалиева, Г.А. Компетентный подход в обучении иностранным языкам / Г.А. Иманалиева // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 10. – С. 73-79
4. Крючкова, О.Н. Мультимедийные средства в реализации мультипликативного подхода в обучении иностранному языку будущих педагогов / О.Н. Крючкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2023. – № 2(64). – С. 83-94
5. Принципалова, О.В. Интерактивные образовательные технологии как средство мотивации при изучении иностранного языка в неязыковом вузе / О.В. Принципалова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 276-278
6. Такенова, Ж.Т. Развитие мотивации к иностранному языку в контексте компетентного подхода обучения / Ж.Т. Такенова // Бюллетень науки и практики. – 2021. – Т. 7. – № 5. – С. 451-456
7. Теоретико-методологические основы подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в вузе (уровень бакалавриата, магистратуры, аспирантуры): монография / Л.И. Корнеева, А.А. Белозерова, Д.Е. Жданова [и др.]. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного университета, 2022. – 200 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Седых Татьяна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

студент Бурлаева Олеся Николаевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Москва);

магистр педагогики индивидуализации Майорова Наталья Алексеевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Москва)

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СМЫСЛЫ, НАПРАВЛЕНИЯ, ОСОБЕННОСТИ

Аннотация. Тьюторское сопровождение является одним из направлений развития современной практической педагогики, связанным с индивидуализацией образования личности в условиях системы непрерывного образования. Всё чаще у взрослых людей появляется запрос на сопровождение тьютором их актуальных образовательных потребностей. Поэтому становится актуальным рассмотрение особенностей тьюторского сопровождения взрослых. В статье рассмотрены основные смыслы и особенности работы тьютора с данной возрастной категорией тьюторантов. Тьюторское сопровождение взрослых может быть направлено как на адаптацию к изменениям окружающей среды и быструю компенсацию образовательных дефицитов, так и на развитие субъектных, агентных характеристик. Особенности тьюторского сопровождения взрослых могут быть представлены тремя взаимосвязанными компонентами: содержательным, процессуальным и инструментальным. Содержательный компонент включает сферы применения тьюторского сопровождения, его тематическое наполнение и ресурсное обеспечение. Необходимо отметить, достаточно широкий круг запросов для сопровождения взрослых из различных жизненных сфер (профессиональной, семейной, общественной, сферы увлечений, физической активности и здоровьесбережения). Процессуальный компонент связан с организацией взаимодействия и процедуры тьюторского сопровождения. Спецификой для тьюторского сопровождения взрослых выступает практико-ориентированный и личностно-центрированный характер решаемых задач, дистанцирование и экранирование, а также усиление внимания на рефлексии действия тьюторанта. Инструментальный компонент тьюторского сопровождения взрослых отличается более интенсивной работой с масштабами и усилением внимания к навигации, расширению образовательного пространства.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьюторское сопровождение взрослых, сопровождение, взрослый, тьютор, непрерывное образование, педагогика.

Annotation. Tutor support is one of the directions of development of modern practical pedagogy related to the individualization of personal education in the context of a lifelong learning. Increasingly, adults are requesting tutor support for their current educational needs. Therefore, it becomes relevant to consider the features of adult tutoring. The article discusses the main meanings and features of the tutor's work with this age group of tutors. Tutor support of adult can be aimed at adapting to environmental changes and quickly compensating for educational deficits, as well as at developing subjective, agent-based characteristics. The features of tutor support of adult can be represented by three interrelated components: informative, procedural and instrumental. The informative component includes the areas of application of tutor support, its thematic content and resource provision. It should be noted that there is a fairly wide range of requests for accompanying adults from various spheres of life (professional, family, social, hobbies, physical activity and health care). The procedural component is related to the organization of interaction and the procedure of tutor support. The specifics of adult tutoring are the practice-oriented and personality-centered nature of the tasks being solved, distancing and screening, as well as increased attention to the reflection of the tutor's actions. The instrumental component of tutor support of adult is distinguished by more intensive work with scales and increased attention to navigation, expansion of the educational space.

Key words: tutor support, tutor support of adult, support, adult, tutor, lifelong learning, pedagogy.

Введение. Стремительные изменения происходящие в обществе и государстве приводят к трансформации жизненных целей и сценариев взрослых людей. У человека появляется потребность в личностном, образовательном, профессиональном самоопределении не только юности, но и на протяжении всей жизни. Результатом чего становится формирование устойчивого запроса у взрослого населения к специалистам помогающих профессий и антроппрактикам на сопровождение данных процессов.

В последнее время всё чаще в практике увеличивается количество обращений взрослых за услугами тьюторского сопровождения. Организация тьюторского сопровождения людей данной возрастной категории из единичных прецедентов становится устойчивым и развивающимся направлением тьюторства. В условиях тьюторского сообщества представлено достаточно большое количество разнообразных кейсов работы со взрослыми людьми. Актуальной становится задача обобщения накопленного опыта и методологического и методического осмысления особенностей тьюторского сопровождения взрослых.

Изложение основного материала статьи. Тьюторское сопровождение рассматривается как одна из практик развития человека, направленная на выявление его актуальных образовательных потребностей, формулирование актуального запроса (выбора цели), проектирование маршрута его достижения и поиск необходимых для этого ресурсов.

Помимо этого тьюторское сопровождение по мнению современных специалистов в области образования выступает специфической педагогической деятельностью по индивидуализации образования, формой индивидуального и группового наставничества, практикой посредничества в образовании и самообразовании, отдельным видом консультирования по разработке индивидуальной образовательной программы [5, 10].

Однако при всём многообразии форм идентификации тьюторского сопровождения по мнению Т.М. Ковалевой направлено на реализацию образовательного потенциала личности и саморазвития, удовлетворение потребностей и самоактуализацию тьюторанта через образование. Соответственно, именно целевые ориентиры, смыслы тьюторского

сопровождения выступают объединяющим элементом для различных направлений и форм тьюторского сопровождения.

Традиционно тьюторское сопровождение связывают с развитием субъектных, агентных характеристик как системообразующих элементов реализации потенциала личности. Данный смысл тьюторского сопровождения актуален и для работы со взрослыми, позволяя им более осознанно и результативно осуществлять процесс личностного и профессионального самоопределения, продолжения собственного непрерывного образования и самообразования.

Однако анализ практики показывает, что не всегда тьюторское сопровождение взрослого человека носит относительно продолжительный характер, необходимый для формирования отдельных характеристик личности. Часто обращение к тьютору направлено на быструю компенсацию образовательных дефицитов и адаптацию к изменениям окружающей среды, ведущей деятельности взрослого. В таких ситуациях тьютор выступает посредником, который помогает расставить приоритеты и определить актуальные образовательные и профессиональные (социальные) цели, найти ресурсы для их реализации, создает условия для саморефлексии взрослым собственных действий. Данная группа запросов для тьюторского сопровождения обусловлена психофизиологическими, социальными и педагогическими особенностями людей взрослого возраста.

Для рассмотрения специфики и смыслов сопровождения взрослых, вопрос о сущности взрослого и его характеристиках является ключевым. В современной научной литературе до сих пор не сложилось единого подхода к определению данного феномена.

Так А.М. Митина считает, что человек может относиться к категории взрослых людей по довольно разным основаниям: возраст; поведение; ответственность как черта личности; опыт; зрелость; самооценка; оценка окружающих; возможность занятия определенных социальных позиций. В конкретный момент времени своего жизненного цикла каждый взрослый человек обладает разной степенью развития этих сущностных характеристик [8].

С.И. Змеёв определяет взрослого как лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли (гражданина, работника, члена семьи) и обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправления поведения [2]. Взрослый, по мнению автора, обладает рядом отличительных характеристик: осознанием самостоятельности, наличием значительного жизненного опыта, мотивацией, ориентированной на решение актуальных жизненных задач, стремлением к немедленной реализации полученных знаний и зависимостью образовательной деятельности от профессиональных и социальных условий.

Е.Г. Королёва выделяет следующие специфические особенности взрослого как субъекта образовательного процесса: осознание себя самостоятельной, саморазвивающейся личностью, наличие жизненного и профессионального опыта, а также стремление с помощью обучения решать значимые жизненные задачи и достигать конкретных целей [6].

Карманова О.Л. предлагает считать взрослыми людей, проживающих вторую половину жизни, имеющих семью, образование, профессию, но по каким-то объективным или субъективным причинам решивших поменять что-то в своей жизни [3].

Рассматривая взрослого как субъекта тьюторского сопровождения необходимо выделить те ключевые характеристики, которые отличают его от детей и подростков при осуществлении сопровождения. На взгляд авторов статьи, взрослый тьюторант обладает следующими базовыми характеристиками:

- находится в возрасте от 23 лет, когда относительно завершены активные фазы развития ключевых психических процессов, сформировано общее представление о себе и мире;
- имеет опыт получения общего и профессионального или высшего образования, позволивший сформировать базовый уровень образовательных, самообразовательных компетенций и выступающий основой для организации рефлексии образовательной деятельности в ходе тьюторского сопровождения;
- основной деятельностью является профессиональная, семейная или общественная в зависимости от предыдущих личностных выборов человека. Образовательная деятельность выступает дополнительным ресурсом для развития основной деятельности;
- обладает жизненным и профессиональным опытом, который может быть отрефлексирован и выступать основой для формулирования образовательного запроса и проектирования индивидуальной образовательной программы.

В практике сопровождения наблюдается, что взрослый, который обращается к услугам тьютора, часто демонстрирует устойчивую мотивацию к развитию и осознает перспективные и актуальные цели собственной образовательной деятельности (формализует, как запрос для тьюторского сопровождения).

Особенности тьюторского сопровождения взрослых структурно могут быть представлены тремя взаимосвязанными компонентами: содержательным, процессуальным и инструментальным. Содержательный компонент включает сферы применения тьюторского сопровождения, его тематическое наполнение и ресурсное обеспечение. Авторы данной статьи акцентируют внимание на том, что для взрослых тьюторантов образовательная деятельность зачастую не является ведущей. Взрослый тьюторант может формулировать запросы из различных жизненных сфер (профессиональной, семейной, общественной, сферы увлечений, физической активности и здоровьесбережения), в которых затруднения образовательного характера могут быть и не сформулированы.

Тематическое наполнение представляет собой предметное содержание тьюторского действия. На наш взгляд, мотивация к изменениям в различных жизненных сферах человека может быть «конвертирована» в образовательный запрос, что и формирует впоследствии поле для взаимодействия с тьютором. Так, в профессиональной сфере запросы, связанные с проектированием карьерной программы, освоением навыков коммуникации и тайм-менеджмента, развитием лидерских качеств, корпоративным наставничеством, а также с гармонизацией профессиональной и личной жизни.

В сфере семейной жизни тематическое наполнение помимо выработки образовательных и воспитательных стратегий для ребенка, сопровождение подростков в самоопределении и преодолении кризисных периодов, поддержку семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), может касаться семейного тайм-менеджмента, вопросов построения семьи и улучшения отношений в парах.

В сфере общественной активности тьютор может способствовать формулированию и реализации социальных инициатив. Запросы могут касаться выбора направления волонтерской деятельности, организации социальных и экологических проектов, развития локальных сообществ, социального предпринимательства, а также реализации культурных проектов (организация мероприятий, фестивалей, арт-инициатив).

В сфере увлечений (хобби, творчество, самореализация) тьютор сопровождает процесс раскрытия личностного потенциала в неформальной деятельности. Это может выражаться в поиске направления для творческой реализации (музыка, живопись, литература и др.), систематизации увлечений, трансформации хобби в осознанную практику, структурировании творческой деятельности, саморазвитии через хобби или монетизации увлечений.

В сфере физической активности и здоровьесбережения тьюторское сопровождение направлено на выстраивание индивидуального подхода к здоровью и физическому развитию. Темы могут включать поддержку в любительском спорте,

коррекции пищевых привычек, оптимизации режима дня, отказе от вредных привычек.

В сфере образования и самообразования тьютор поддерживает построение индивидуальной образовательной траектории, оказывая помощь в выборе стратегий, ресурсов, инструментов обучения. Это касается таких направлений, как: семейное образование (разработка индивидуального учебного плана, подбор методик, социализация ребенка); дополнительное образование (выбор курсов и программ, соответствующих интересам и целям); поддержка студентов (адаптация в вузе, организация самостоятельной работы, тьюторство в проектной деятельности); образование взрослых (сопровождение в программах переподготовки и непрерывного обучения).

Тематическое наполнение определяется теми потребностями и запросами, которые есть у тьюторанта. При этом ведущий запрос может трансформироваться, мигрируя из одной жизненной сферы в другую, либо оказывать влияние на смежные сферы жизни.

Процессуальный компонент тьюторской деятельности – это структурная составляющая работы тьютора, которая обеспечивает организацию и реализацию взаимодействия с тьюторантом.

Суть взаимодействия тьютора и тьюторанта заключается в том, что тьютор создает условия для того, чтобы тьюторант смог дистанцироваться от своей проблемы и занять позицию наблюдателя. Это позволяет осуществить стратегическое осмысление ситуации, настроить целостное (системное) видение себя, своей роли в разных жизненных сферах. Основная идея такого взаимодействия заключается в экранировании, которое выступает инструментом возвращения к системному взгляду и запуска рефлексивного процесса [9].

При организации тьюторского сопровождения взрослых необходимо учитывать специфику их обучения: оно должно быть тесно связано с реальной жизнью и должно носить практико-ориентированный и личностно-центрированный характер. Последнее означает, что взрослые стремятся через образование решать конкретные, узкоспециализированные задачи [1, 4]. В связи с этим, в схеме ресурсного расширения на первый план могут выходить антропологический вектор (актуализация личностных качеств и имеющегося опыта) и культурно-предметный вектор (удовлетворение узкопрофильного запроса). Следует также отметить, что открытое образование обладает большим потенциалом к реализации своей подлинной открытости, поскольку не ограничено рамками учебных планов, регламентированным количеством академических часов (как в случае с дополнительным профессиональным образованием) и корпоративными стандартами (как в корпоративном обучении).

В работе со взрослой аудиторией доминирует деятельностный подход, сфокусированный на актуальном (личностно значимом, узкоспециализированном) слое проблематики [4, 7]. Практика показывает, что тьюторское сопровождение начинается с конкретной затруднительной ситуации и может затрагивать различные жизненные сферы (эффективное участие в нетворкинге, гармонизация партнерских отношений, подготовка к собеседованию, поиск причин демотивации при изучении иностранного языка). С одной стороны, такая ситуация зачастую требует оперативного разрешения, что реализуется в формате краткосрочного консультирования.

С другой стороны, возможен переход в стратегический анализ глубинных причин возникновения затруднений и долгосрочное проектирование изменений, что предполагает переход к пролонгированному тьюторскому сопровождению с разработкой индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Проектирование индивидуальной образовательной программы (ИОП) в работе со взрослыми встречается редко, скорее в исключительных случаях. Данная ситуация объяснима рядом факторов: дефицит ресурсов (временных, физических, финансовых, когнитивных); взрослый тьюторант в образовательном поле чаще видит себя потребителем образовательной услуги, нежели субъектом, инициатором своих образовательных шагов; несформированность культуры образовательной рефлексии и навыков самоорганизации.

По мнению практикующих тьюторов при работе со взрослыми тьюторантами превалирует краткосрочное взаимодействие, направленное на снятие актуального запроса, в то время как комплексное сопровождение встречается реже. В рамках оперативной консультации не всегда выдерживается последовательность этапов тьюторского действия (диагностический, проектировочный, реализационный, аналитический). Это означает в свою очередь, что тьютор не всегда осуществляет сопровождение процесса индивидуализации в полном объеме, что является необходимым условием для разработки ИОМ. Тьютор может варьировать этапы, опуская некоторые из них (например, диагностический), сразу переходя к проектировочному и реализационному, при этом аналитический компонент может быть неявно включен в процесс взаимодействия с тьюторантом.

Следует отметить специфику консультативной деятельности тьютора в сравнении с практиками специалистов других помогающих профессий. Мы предполагаем, что характеристики открытого образовательного пространства — такие как вариативность, избыточность и неструктурированность — являются ключевыми дифференцирующими признаками, определяющими уникальность тьюторского консультирования. Это выражается в следующем: во взаимодействии с тьюторантом тьютор может предложить несколько возможных вариантов (треков) для совместной работы. В отличие от заранее заданного алгоритма, тьюторское взаимодействие может быть сконструировано совместно с тьюторантом в процессе работы, а не предъявлено в готовом виде, с заданным алгоритмом действий. Благодаря открытому характеру такого взаимодействия тьюторант получает возможность активно влиять на его содержание и форму, артикулируя свои запросы и пожелания. В результате тьютор может минимизировать свое влияние на процесс, создавая условия для самоопределения тьюторанта.

Инструментальный компонент тьюторского сопровождения взрослых представляет собой комплекс методов, приемов и технологий, направленных на практическую реализацию процесса сопровождения.

Выбор используемых при работе со взрослыми инструментов обусловлен спецификой андрагогического подхода, в соответствии с которым образование взрослых должно быть интегрировано в реальный жизненный контекст, носить практико-ориентированный и личностно-центрированный характер. Взрослый обучающийся ориентирован на решение конкретных, зачастую узкоспециализированных, задач. Вследствие этого, в инструментарии тьюторского сопровождения приоритетное значение приобретает работа с актуальным и накопленным опытом, что предполагает анализ предшествующего антропологического опыта: идентификация успешных стратегий, доступных ресурсов, применяемых компетенций.

Специфичной группой инструментов тьюторского сопровождения взрослых выступает работа с масштабами, которая обеспечивается применением следующих рамок тьюторского сопровождения: рабочей (тактическая, инструментальная), объемлющей (стратегическая, смысловая) и предельной (ценностно-мировоззренческая, экзистенциальная). В отличие от работы с детьми, где фокус может быть ограничен преимущественно рабочей (ситуативной) рамкой, сопровождение взрослых, обладающих разнообразным жизненным опытом, требует от тьютора гибкого перехода между рамками: от сужения и конкретных инструментальных решений до смыслового расширения и поддержки в формулировании экзистенциальных оснований жизнедеятельности тьюторанта.

Также при тьюторском сопровождении взрослых особое внимание следует уделять инструментам навигации и расширения образовательного пространства. Навигация рассматривается как процесс, в котором тьютор помогает

взрослому тьютору обнаружить «пробные пространства» [9]: онлайн-курс (проба содержания), профессиональное сообщество (проба социальной роли), стажировку (проба действия), книгу (проба взгляда на проблему).

Расширение образовательного пространства предполагает работу с доступными тьютору ресурсами для преобразования его «имеющегося» образовательного пространства в открытое [9]. Это может приводить не только к увеличению количества и качества доступных и используемых для удовлетворения актуального запроса ресурсов, но и смене стратегии и принципом построения самого маршрута достижения поставленной цели.

Выводы. Представленные в статье особенности тьюторского сопровождения взрослых выступают отправной точкой для дискуссии и дальнейшего построения модели тьюторского сопровождения взрослых тьюторов, а также поиска и разработки его практических инструментов.

Данный опыт может быть интересен практикующим тьюторам и педагогам, а также использован при организации образовательного процесса в условиях системы непрерывного образования.

Литература:

1. Ворожейкина, А.В. Содержательно-методические аспекты реализации тьюторского и менторского сопровождения в системе непрерывного дополнительного профессионального образования / А.В. Ворожейкина, В.С. Цилицкий // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – №. 7. – С. 771-777
2. Змеёв, С.И. Основы технологии обучения взрослых: Учебное пособие для высших учебных заведений / С.И. Змеёв. – Москва, 2001. – 132 с.
3. Карманова, О.Л. Этапы тьюторского сопровождения взрослых в профессиональном самоопределении: теоретический аспект / О.Л. Карманова, С.В. Королёва // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2021. – № 1. – С. 22-28
4. Кларин, М.В. Инновационное обучение в образовании взрослых / М.В. Кларин // Проблемы современного образования. – 2015. – №. 4. – С. 5-27
5. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – Москва, Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
6. Королева, Е.Г. Образовательные запросы и профессиональный опыт взрослых как обеспечение организации их обучения / Е.Г. Королева // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 54-57
7. Липкина, А.В. Антропологический контекст тьюторского сопровождения в бизнес-сфере / А.В. Липкина // Исследователь/Researcher. – 2018. – №. 1-2 (21-22). – С. 143-145
8. Митина, А.М. Критериальные основания взрослого человека в зарубежной андрагогике / А.М. Митина // Человек и образование. – 2010. – № 1(22). – С. 62-65
9. Эльконин, Б.Д. Ситуация и ключевое искомое посреднического действия / Б.Д. Эльконин // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19. – № 1. – С. 13-19
10. Щедровицкий, П.Г. Выступление на открытии конференции / П.Г. Щедровицкий // Тьюторство: идея и идеология: материалы 1-й межрегион. тьюторской конференции / под общ. ред. И.Д. Проскуровской. – Томск: Томский педагогический университет, 1996. – С. 4-10

Педагогика

УДК 371

студент Сергеева Анна Евгеньевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат педагогических наук, доцент Везетну Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Аннотация. В статье рассматривается внеучебная деятельность как важное условие успешной адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза. Раскрываются теоретические основы понятия адаптации, её компоненты и основные трудности, с которыми сталкиваются первокурсники. Особое внимание уделяется роли внеучебной активности в социализации, развитии личностных качеств и снижении уровня тревожности у студентов. На основе анализа научных источников обосновывается необходимость системного подхода к организации внеаудиторной деятельности в вузе. Сделан вывод о том, что вовлеченность студентов в разнообразные формы внеучебной деятельности способствует ускоренной адаптации и формированию устойчивой учебной мотивации.

Ключевые слова: адаптация, первокурсники, внеучебная деятельность, социализация, вуз.

Annotation. The article considers extracurricular activities as an important condition for the successful adaptation of first-year students to the educational environment of the university. The theoretical foundations of the concept of adaptation, its components and the main difficulties faced by first-year students are revealed. Special attention is paid to the role of extracurricular activities in socialization, personal development and anxiety reduction among students. Based on the analysis of scientific sources, the necessity of a systematic approach to the organization of extracurricular activities at the university is substantiated. It is concluded that the involvement of students in various forms of extracurricular activities contributes to accelerated adaptation and the formation of sustainable learning motivation.

Key words: adaptation, first-year students, extracurricular activities, socialization, university.

Введение. Переход от школьного обучения к обучению в высшем учебном заведении сопровождается значительными изменениями в условиях, требованиях и структуре образовательного процесса. Первокурсник оказывается в новой социокультурной среде, где возрастает уровень ответственности, самостоятельности и личной инициативы. Этот период, как правило, характеризуется необходимостью адаптации к новым формам учебной деятельности, установлением новых межличностных связей, выработкой навыков самоорганизации и саморегуляции. Поэтому проблема адаптации студентов первого курса приобретает особую актуальность и требует всестороннего научно-педагогического осмысления.

Современные исследователи отмечают, что одной из эффективных форм поддержки студентов на этапе вхождения в вузовскую жизнь является внеучебная деятельность. Она охватывает широкий спектр направлений: от культурно-досуговой и спортивной до волонтерской, научной и организационной активности. При этом внеучебная активность не только дополняет академическую подготовку, но и создаёт условия для формирования позитивного эмоционального фона, развития коммуникативных компетенций, социальной вовлечённости и личностного роста первокурсников.

Несмотря на очевидную важность этой темы, в научной литературе пока недостаточно разработаны теоретические основы понимания взаимосвязи между внеучебной деятельностью и процессом адаптации студентов первого курса. Это обуславливает необходимость более глубокого анализа данного вопроса с опорой на современные подходы и исследования в области педагогики, психологии и социологии образования.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование роли внеучебной деятельности как важного условия успешной адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза. В рамках работы рассматриваются сущность и структура адаптационного процесса, классификация и функции внеучебной деятельности, а также влияние различных её форм на социальное, эмоциональное и академическое благополучие первокурсников.

Изложение основного материала статьи. Проблема адаптации студентов первого курса к условиям высшего образования является одной из центральных в современной педагогике и психологии. Изменение образовательной среды, возрастание уровня самостоятельности, необходимость выстраивать новые социальные связи и осваивать академические требования делают первые месяцы обучения в вузе особенно сложными для большинства первокурсников.

По словам К.С. Егорова, адаптация – это процесс активного вхождения личности в новую социальную и образовательную среду, связанный с изменением ее поведенческих стратегий и установок [4, С. 60]. Он подчеркивает, что успешная адаптация предполагает гармонизацию внутреннего состояния студента с внешними условиями вузовской жизни.

В исследованиях С.В. Алимпиевой отмечается, что адаптация включает в себя не только психологическую перестройку, но и освоение культурных норм, коммуникативных моделей, а также стратегий академической успеваемости [1, С. 47]. Таким образом, можно выделить три ключевых компонента адаптации: психологический, социальный и академический.

Психологическая адаптация касается эмоционального состояния и самооценки студентов. Горбунова И.В. подчеркивает, что у первокурсников часто наблюдаются тревожность, неуверенность в себе, страх перед экзаменами и публичными выступлениями, что снижает их мотивацию к учебной деятельности [3, С. 37]. Именно на этом этапе важно формирование устойчивого отношения к трудностям как к нормальной части образовательного пути.

Социальная адаптация, по мнению Н.Ю. Беликовой, связана с интеграцией в студенческое сообщество, формированием позитивного окружения, поиском групповой принадлежности и включением в неформальные формы взаимодействия [2, С. 102]. Автор указывает на значимость социального капитала вуза – наличия доступных и разнообразных форм внеаудиторного взаимодействия, поддерживающих чувство включенности и принятия.

Что касается академической адаптации, она предполагает овладение новыми форматами обучения, такими как лекции, семинары, проектная работа, и развитие навыков саморегуляции и самоорганизации. Шевцова О.Е. в своей работе говорит о том, что первокурсникам сложно самостоятельно выстраивать учебную траекторию без соответствующей поддержки со стороны преподавателей и службы кураторства [8, С. 129].

Кроме того, адаптация тесно связана с личностными особенностями студентов. Как указывает М.Л. Копылова, уровень рефлексивности, коммуникативных навыков и жизненной активности существенно влияет на то, насколько быстро студент адаптируется к новому образовательному пространству [5, С. 212]. По этой причине современные подходы к сопровождению первокурсников акцентируют внимание на развитии так называемых *soft skills*, или гибких навыков, которые проявляются не только в учебной, но и во внеучебной деятельности.

Таким образом, адаптация студентов первого курса – это многокомпонентный процесс, охватывающий не только усвоение учебного материала, но и становление личности в новых социальных и институциональных условиях. Наиболее продуктивным считается подход, при котором адаптация рассматривается не как пассивное приспособление к требованиям среды, а как активное включение студента в образовательную, культурную и социальную жизнь вуза. Это требует от образовательной организации создания таких условий, которые способствуют не только академическому успеху, но и развитию эмоционального благополучия, устойчивых межличностных связей и позитивной самооценки обучающихся.

Внеучебная деятельность в современном вузе рассматривается не просто как факультативный элемент образовательного процесса, а как полноценная часть студенческой жизни, оказывающая значительное влияние на становление личности обучающегося. Её роль в социализации, развитии коммуникативных качеств, формировании ценностных установок и профессиональной идентичности получает все большее признание среди педагогов и исследователей.

Н.Ю. Беликова обращает внимание на то, что внеучебная деятельность способствует формированию универсальных компетенций, в числе которых умение работать в команде, способность к самоорганизации, инициативность и критическое мышление [2, С. 103]. Эти качества не только улучшают перспективы трудоустройства выпускников, но и существенно облегчают их адаптацию к новым условиям обучения, особенно на первом курсе.

По мнению И.В. Горбуновой, внеучебная деятельность выступает одним из ключевых каналов социализации студента, через который он входит в студенческое сообщество и осваивает нормы поведения, принятые в образовательной среде [3, С. 39]. Она подчеркивает, что неформальное общение, участие в клубах, кружках и мероприятиях укрепляет горизонтальные связи между студентами, формируя чувство принадлежности и поддержки.

Анализ работ С.В. Алимпиевой показывает, что внеучебная активность может быть классифицирована по различным направлениям: культурно-досуговая, спортивная, волонтерская, научно-исследовательская и организационно-управленческая (например, участие в студенческом самоуправлении) [1, С. 49]. Каждое из этих направлений по-своему влияет на развитие личности, позволяя студенту реализовать себя в разных социальных ролях.

Культурно-досуговая деятельность способствует эстетическому воспитанию, расширяет кругозор, стимулирует творческую активность. Как отмечает О.Е. Шевцова, участие студентов в культурных мероприятиях, таких как концерты, театральные постановки, выставки и творческие конкурсы, играет важную роль в формировании их эмоциональной устойчивости и открытости к новым впечатлениям [8, С. 130].

Спортивная активность также обладает значительным адаптационным потенциалом. Регулярное участие студентов в спортивных секциях укрепляет не только физическое здоровье, но и дисциплину, целеустремленность, навыки командного взаимодействия. Эти качества оказываются важными не только в спорте, но и в учебной и профессиональной деятельности.

Волонтерская деятельность, как указывает М.Л. Копылова, способствует развитию социальной ответственности и эмпатии, что особенно важно в процессе становления личности первокурсника, находящегося на этапе активного формирования мировоззренческих установок [5, С. 213]. Кроме того, участие в добровольческих проектах дает студенту возможность ощутить свою значимость и включенность в жизнь общества.

Научно-исследовательская деятельность, особенно в формате студенческих научных кружков и конференций, позволяет студентам освоить основы исследовательской культуры, критического анализа и научной аргументации. Хотя эта форма активности требует большей интеллектуальной вовлеченности, она обеспечивает важный мост между аудиторной теорией и практической реализацией научных идей.

Организационно-управленческое направление включает деятельность в студенческом самоуправлении, которая помогает развить лидерские качества, навыки проектной деятельности и умение принимать коллективные решения. По словам М.Л. Копыловой, такая активность позволяет первокурсникам почувствовать ответственность за общее дело, обрести опыт публичных выступлений и взаимодействия с администрацией вуза [5, С. 214].

Следует подчеркнуть, что эффективность внеучебной деятельности во многом зависит от уровня её организации. К.С. Егоров подчеркивает, что для студентов, особенно в начальный период обучения, необходимо создать такие условия, при которых внеучебные формы будут восприниматься не как дополнительная нагрузка, а как возможность для личностного роста и социальной интеграции [4, С. 62]. Для этого важна координация усилий кураторов, преподавателей и специалистов по воспитательной работе.

Таким образом, внеучебная деятельность представляет собой важный компонент образовательной среды вуза, способствующий всестороннему развитию личности студента. Её значимость особенно велика на этапе адаптации первокурсников, так как она позволяет компенсировать стрессовые факторы, связанные с учебной нагрузкой и новой социальной обстановкой, формируя при этом устойчивую мотивацию к обучению и позитивное отношение к вузу как к сообществу.

Влияние внеучебной деятельности на адаптацию студентов первого курса носит комплексный характер и проявляется как в улучшении эмоционального состояния обучающихся, так и в повышении их социальной активности и академической успешности. Особенно значимо это воздействие в контексте формирования так называемых гибких навыков (soft skills), которые неразрывно связаны с коммуникативной, организаторской и эмоциональной компетентностью.

По словам Н.Ю. Беликовой, участие первокурсников в различных формах внеучебной активности способствует развитию навыков межличностного взаимодействия, умения слушать, высказывать собственную точку зрения и работать в команде [2, С. 105]. Эти качества являются критически важными не только в образовательной среде, но и в будущей профессиональной деятельности. Особенно важно, что такие навыки формируются не в формализованных условиях учебного процесса, а в живом общении, в ситуациях сотрудничества и коллективной ответственности.

И.В. Горбунова подчёркивает, что внеаудиторная активность снижает чувство изоляции и тревожности, с которыми сталкиваются многие первокурсники в первые месяцы обучения [3, С. 40]. Студенты, вовлечённые в волонтерские проекты, спортивные секции, культурные кружки или студенческое самоуправление, ощущают себя частью университетского сообщества, что способствует формированию положительного эмоционального фона. Это, в свою очередь, положительно влияет на их психологическую устойчивость и способствует снижению академического стресса.

С.В. Алимиева в своих исследованиях указывает на то, что активное участие студентов в жизни университета позволяет им быстрее освоиться в новой социальной роли, обрести уверенность в собственных силах и адаптироваться к высокой степени самостоятельности, характерной для высшего образования [1, С. 48]. Внеучебная деятельность, по её мнению, создает дополнительное пространство для проявления индивидуальности, реализации лидерских потенциалов и установления значимых социальных связей.

К.С. Егоров также отмечает, что студенты, активно участвующие во внеучебной жизни, демонстрируют более высокий уровень саморегуляции, ответственности и академической мотивации [4, С. 64]. Он связывает это с тем, что через проектную и командную работу первокурсники учатся планировать своё время, ставить цели и добиваться их достижения, что впоследствии положительно сказывается на их учебной активности.

Практический опыт ряда вузов подтверждает эффективность внедрения программ адаптации, включающих активное вовлечение студентов в разнообразные внеучебные форматы. Так, как указывает М.Л. Копылова, в тех учебных заведениях, где система студенческого самоуправления развивается при поддержке администрации и педагогов, наблюдается более высокий уровень вовлеченности первокурсников в общественную жизнь и значительно меньший процент отсева в течение первого года обучения [5, С. 213]. При этом важным условием успеха является добровольность участия и поддержка со стороны наставников и кураторов.

О.Е. Шевцова делает акцент на культурно-просветительском компоненте адаптационных мероприятий. Она считает, что включение первокурсников в творческие и просветительские инициативы позволяет им не только развивать креативные способности, но и обрести культурную идентичность в рамках университета [8, С. 131]. Таким образом, формируется эмоциональная связь с образовательным пространством, которая играет важную роль в укреплении академической и социальной мотивации.

Кроме того, внеучебная деятельность даёт возможность студентам на раннем этапе обучения осознать свои сильные и слабые стороны, сделать первые шаги в профессиональном самоопределении. Нередко именно участие в волонтерских акциях, конференциях или студенческих клубах становится отправной точкой для выбора будущей траектории развития.

Можно сделать вывод, что внеучебная активность не является второстепенным или побочным элементом студенческой жизни, а выступает важным условием успешной адаптации первокурсников. Она способствует не только социализации, снижению тревожности и формированию позитивной самооценки, но и укрепляет академическую мотивацию, развивает метапредметные компетенции и помогает студентам выстраивать собственную стратегию профессионального роста. Комплексный подход к организации внеучебной деятельности, учитывающий потребности и интересы первокурсников, способен значительно повысить эффективность адаптационного периода.

Выводы. Адаптация студентов первого курса к условиям высшего образования – сложный и многогранный процесс, от которого во многом зависит не только успешность обучения, но и общее отношение обучающихся к вузу, выбор ими будущей профессиональной траектории, а в ряде случаев – само желание продолжать образование. Как показал анализ теоретических источников, ключевую роль в этом процессе играет внеучебная деятельность, выступающая не только как способ организации досуга студентов, но и как важный ресурс их личностного, социального и академического развития.

Внеучебная активность способствует формированию у первокурсников чувства принадлежности к студенческому сообществу, снижает уровень тревожности и социальной дезориентации, развивает навыки коммуникации, самоуправления, ответственности и самопрезентации. По сути, она становится тем пространством, в котором формируются и укрепляются гибкие навыки, необходимые не только для успешного обучения, но и для будущей профессиональной реализации.

Особенно значимо то, что внеучебная деятельность позволяет студенту действовать в разных ролях – организатора, исполнителя, участника, лидера – что открывает широкие возможности для самопознания и самоопределения. Такая активная жизненная позиция формируется не в изоляции, а в процессе взаимодействия с другими студентами и педагогами, в условиях реального сотрудничества и сотворчества.

Таким образом, можно утверждать, что грамотно организованная и поддерживаемая внеучебная деятельность должна рассматриваться как необходимое условие эффективной адаптации студентов первого курса. Это требует от образовательных организаций целенаправленной политики, включающей создание разнообразных форм активности, доступных каждому студенту, системы наставничества, а также признания и поощрения студенческих инициатив. Только в этом случае внеучебная деятельность сможет в полной мере реализовать свой потенциал как важнейший инструмент успешной социализации и академического включения первокурсников в образовательную среду вуза.

Литература:

1. Алимпиева, С.В. Адаптационный потенциал образовательной среды вуза / С.В. Алимпиева // Вестник Омского университета. Серия: Образование. – 2020. – № 2. – С. 45-50
2. Беликова, Н.Ю. Формирование универсальных компетенций студентов через участие во внеучебной деятельности / Н.Ю. Беликова // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2022. – № 4. – С. 101-109
3. Горбунова, И.В. Влияние внеучебной деятельности на социальную адаптацию студентов / И.В. Горбунова // Современные научные исследования и инновации. – 2021. – № 1. – С. 36-41
4. Егоров, К.С. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к условиям вузовского обучения / К.С. Егоров // Образование и саморазвитие. – 2019. – № 4. – С. 59-65
5. Копылова, М.Л. Студенческое самоуправление как инструмент развития социальной активности первокурсников / М.Л. Копылова // Молодой ученый. – 2023. – № 10 (450). – С. 211-214
6. Минченко, И.В. Автоматизированные системы проверки знаний студентов на основе ИИ / И.В. Минченко // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 6. – С. 22-27
7. Соловьев, В.Д. Этика искусственного интеллекта в образовательном процессе / В.Д. Соловьев, Л.А. Иванова. – Новосибирск: СибАК, 2023. – 240 с. – ISBN 978-5-9908574-5-1
8. Шевцова, О.Е. Вовлечение студентов в культурно-просветительскую деятельность как условие их успешной социализации в вузе / О.Е. Шевцова // Педагогика искусства. – 2022. – № 3. – С. 128-132

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Сивцева Александра Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ, КРИТЕРИЕВ ОТБОРА И ПРИНЦИПОВ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу ключевых аспектов формирования иноязычной рефлексивной компетенции у студентов. Рассмотрены структуры компетенции, включающие когнитивные, метакогнитивные, коммуникативные и личностные компоненты, а также подходы к определению содержания и критериев отбора учебного материала. Проанализированы принципы организации учебного процесса, направленные на развитие самоконтроля, критического мышления и самостоятельной рефлексии. Сделан вывод о необходимости комплексного подхода, объединяющего содержание, методы и оценочные инструменты для эффективного формирования компетенции. Работа подчеркивает значимость интеграции языковых и рефлексивных компонентов в образовательной практике.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, рефлексия, учебный материал, метакогнитивные навыки, организация обучения.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of the key aspects of the formation of foreign language reflexive competence among students. Competence structures are considered, including cognitive, metacognitive, communicative and personal components, as well as approaches to determining the content and criteria for selecting educational material. The principles of the educational process organization aimed at the development of self-control, critical thinking and independent reflection are analyzed. The conclusion is made about the need for an integrated approach combining content, methods and assessment tools for effective competence formation. The work highlights the importance of integrating linguistic and reflexive components in educational practice.

Key words: foreign language competence, reflection, educational material, metacognitive skills, organization of learning.

Введение. В современном образовательном пространстве особое значение приобретает формирование иноязычной рефлексивной компетенции, которая представляет собой способность осознанно анализировать собственные действия в процессе овладения иностранным языком, оценивать эффективность используемых стратегий и корректировать поведение для достижения учебных целей. Актуальность этой темы обусловлена растущими требованиями к выпускникам высших учебных заведений, которым необходимо не только владение языковыми навыками, но и умение критически осмысливать собственное обучение, адаптироваться к новым условиям и самостоятельно развивать профессиональные и личностные качества. В условиях глобализации и расширения международного взаимодействия способность к рефлексии при изучении иностранных языков становится важным инструментом, способствующим успешной коммуникации и профессиональной реализации.

В научной литературе проблема формирования иноязычной рефлексивной компетенции рассматривается в работах отечественных и зарубежных исследователей. Исследователи подчеркивают, что компетенция включает в себя когнитивные, метакогнитивные и личностные компоненты, которые взаимосвязаны и обеспечивают системное развитие умений самоконтроля и саморегуляции в языковой деятельности. Ведущие работы последних лет анализируют как теоретические основы, так и практические подходы к формированию этой компетенции, уделяя внимание содержанию учебного материала, методам обучения и критериям оценки развития навыков рефлексии. Вместе с тем сохраняется необходимость более глубокого изучения комплексных моделей формирования иноязычной рефлексивной компетенции, интегрирующих языковые, когнитивные и метакогнитивные аспекты обучения, что подтверждает актуальность данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Формирование иноязычной рефлексивной компетенции является важным аспектом современной педагогической практики, поскольку оно обеспечивает не только овладение иностранным языком, но и развитие способности осмысленно оценивать собственные действия и познавательные процессы. По мнению И.П. Васильевой, рефлексивная компетенция в контексте изучения иностранного языка выступает как интегративная

способность, включающая когнитивные, метакогнитивные и личностные компоненты, что позволяет студентам осознавать собственные учебные стратегии и корректировать их при необходимости [1, С. 36]. Такой подход подчеркивает необходимость системного развития рефлексивных навыков на всех этапах обучения. В связи с этим становится очевидным, что формирование компетенции не ограничивается лишь освоением лексико-грамматического материала, но требует сознательной организации процесса самоанализа и оценки собственного прогресса.

В исследованиях Н.С. Громовой отмечается, что иноязычная рефлексивная компетенция тесно связана с коммуникативной, поскольку эффективное использование языка предполагает способность отслеживать ошибки, корректировать высказывания и анализировать результаты взаимодействия [2, С. 102]. Этот вывод указывает на необходимость интеграции рефлексивных упражнений в традиционные коммуникативные практики, что позволяет студентам развивать навыки самоконтроля и саморегуляции. Анализ современных педагогических моделей показывает, что такие упражнения включают ведение языкового дневника, самооценку и взаимную оценку в парах, что способствует формированию устойчивой способности к саморефлексии.

Теоретические основы развития рефлексивной компетенции также обсуждаются Т.А. Ефимовой, которая выделяет ключевые механизмы формирования метакогнитивных навыков у студентов в процессе изучения иностранного языка: постановка целей, планирование действий, мониторинг и оценка результатов [3, С. 15]. В работах исследовательницы подчеркивается, что именно эти механизмы способствуют развитию осознанного подхода к обучению, что в свою очередь повышает эффективность усвоения учебного материала. Исходя из этого, можно утверждать, что построение учебного процесса должно учитывать не только содержание, но и последовательность действий, направленных на развитие способности к самопроверке и анализу собственного опыта.

По мнению Л.В. Кузнецовой, структура иноязычной рефлексивной компетенции включает четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и коммуникативный [5, С. 78]. Такой системный взгляд позволяет не только объяснить сложность формирования компетенции, но и выявить направления педагогического воздействия, способные ускорить её развитие. В частности, Л.В. Кузнецова отмечает, что когнитивный компонент отвечает за овладение языковыми знаниями, а мотивационно-ценностный определяет степень внутренней готовности студента к рефлексии. Деятельностный и коммуникативный компоненты обеспечивают практическую реализацию этих навыков в реальных коммуникативных ситуациях. На основании этого можно сделать вывод о необходимости комплексного подхода, при котором развитие рефлексивной компетенции строится через сочетание теоретических знаний и практических действий.

И.А. Колесникова в своих работах подчеркивает значимость критериального подхода к оценке сформированности компетенций у студентов, включая рефлексивную [4, С. 21]. Она отмечает, что четко определенные уровни компетенции позволяют не только отслеживать динамику развития навыков, но и корректировать педагогические стратегии. Следовательно, разработка критериев для оценки рефлексивной компетенции должна учитывать как количественные, так и качественные показатели, что позволяет более точно анализировать эффективность учебного процесса. Этот аспект также демонстрирует, что формирование рефлексивной компетенции невозможно без системной методики оценки и обратной связи.

Т.Н. Петрова и А.В. Корниенко выделяют компетентностный подход как базовый для организации учебного материала, способствующего развитию рефлексивных навыков [6, С. 85]. Они отмечают, что интеграция содержания, методов обучения и критериев оценки создает условия для целенаправленного формирования рефлексивной компетенции. Важно, чтобы учебный материал был структурирован таким образом, чтобы обеспечивать постепенное усложнение заданий и стимулировать осознанное применение знаний на практике. Исходя из этого, можно заключить, что содержание и организация учебного процесса должны быть взаимосвязаны и направлены на активное включение студентов в рефлексивные действия.

А.В. Хуторской говорит о том, что ключевые компетенции выступают как инструмент личностно-ориентированной парадигмы образования, где важную роль играет самостоятельное освоение знаний и рефлексивное осмысление собственного опыта [7, С. 61]. Такой подход акцентирует внимание на необходимости формирования у студентов способности к самостоятельному анализу учебных ситуаций и оценке собственных действий. Следовательно, обучение иностранному языку должно не только обеспечивать овладение навыками коммуникации, но и развивать метакогнитивные умения, что в итоге способствует формированию зрелой рефлексивной компетенции.

Е.В. Чистякова рассматривает рефлексивную компетенцию как системное качество, включающее способность к критическому анализу собственного языка и мыслительных стратегий [8, С. 97]. В её исследованиях подчеркивается, что формирование такого качества требует целенаправленного педагогического воздействия, использования разнообразных методик и постоянного стимулирования студентов к самонаблюдению. На основе этих положений можно выделить, что развитие компетенции должно быть последовательным и интегративным, сочетать работу с теорией и практикой, а также использовать интерактивные и проектные формы обучения.

Таким образом, анализ существующих исследований демонстрирует, что иноязычная рефлексивная компетенция является многокомпонентным и системным явлением, формирование которого требует комплексного подхода. Ключевыми направлениями являются развитие когнитивных и метакогнитивных навыков, интеграция коммуникативных и рефлексивных упражнений, использование критериального подхода для оценки и построение учебного материала на основе компетентностной модели. Эффективность формирования компетенции напрямую связана с последовательной организацией учебного процесса, сочетанием теоретических знаний и практических заданий, а также с созданием условий для самостоятельного осмысления и анализа собственных действий, что способствует формированию устойчивых и адаптивных навыков рефлексии.

Определение содержания учебного материала для формирования иноязычной рефлексивной компетенции представляет собой комплексную задачу, требующую учета как языковых, так и метакогнитивных аспектов обучения. По словам И.П. Васильевой, содержание учебного материала должно обеспечивать развитие когнитивной активности, стимулировать осмысление собственных действий и побуждать к анализу результатов собственной учебной деятельности [1, С. 39]. Это предполагает, что материал не ограничивается лишь освоением языковых структур и лексики, но включает элементы, способствующие критическому мышлению и самооценке. На основании этого можно утверждать, что эффективное содержание должно интегрировать лингвистические и рефлексивные задачи, что позволяет формировать у студентов способность к целенаправленному анализу своей учебной деятельности.

В работах Н.С. Громовой подчеркивается, что критерии отбора учебного материала должны учитывать его практическую значимость и возможность применения в реальных коммуникативных ситуациях [2, С. 107]. Такой подход ориентирует преподавателей на создание учебного контента, который стимулирует студентов к самостоятельным выводам и активному использованию изучаемого материала. Важно, чтобы материал не только демонстрировал языковые структуры, но и создавал условия для рефлексии: постановки вопросов, анализа ошибок, самооценки. Следовательно, подбор

содержания должен строиться на принципах целостности и интеграции, обеспечивая баланс между языковыми и рефлексивными задачами.

Т.А. Ефимова отмечает, что содержание учебного материала должно включать задания, развивающие метакогнитивные умения, такие как планирование действий, прогнозирование результатов и оценка собственной деятельности [3, С. 18]. Такой подход позволяет студентам осознанно управлять процессом изучения иностранного языка, что способствует формированию устойчивой рефлексивной компетенции. На основе этого можно заключить, что критерии отбора материала должны ориентироваться не только на уровень языковых знаний, но и на потенциал задания для развития рефлексивных навыков. Это означает необходимость внедрения интерактивных упражнений, проектных и проблемных заданий, требующих анализа собственного опыта и выработки стратегий улучшения результатов.

По мнению Л.В. Кузнецовой, при определении содержания учебного материала важно учитывать его системность и последовательность, обеспечивающие постепенное усложнение задач и расширение области самостоятельного анализа [5, С. 82]. Такой подход гарантирует, что формирование рефлексивной компетенции происходит на разных уровнях сложности, начиная с простых упражнений на самооценку и заканчивая комплексными проектами, требующими интеграции знаний и навыков. Исходя из этого, можно выделить принцип постепенного усложнения как ключевой критерий отбора и структурирования материала для формирования компетенции.

И.А. Колесникова в своих исследованиях подчеркивает важность критериев релевантности и эффективности учебного материала, которые позволяют оценить степень его влияния на развитие компетенций [4, С. 22]. По ее мнению, материал должен быть актуальным, соответствовать интересам и потребностям студентов, а также обеспечивать возможность оценки собственного прогресса. На основании этого анализа можно сделать вывод, что содержание учебного материала должно быть не только лексико-грамматически корректным, но и мотивирующим, побуждающим к самостоятельной рефлексии, что позволяет развивать навыки самоконтроля и осознанного обучения.

Т.Н. Петрова и А.В. Корниенко говорят о том, что компетентностный подход предполагает ориентацию содержания учебного материала на интеграцию знаний, умений и личностных качеств [6, С. 88]. Такой подход способствует формированию рефлексивной компетенции, поскольку студенты учатся оценивать свои действия и выбирать оптимальные стратегии для решения учебных задач. Следовательно, учебный материал должен быть многоуровневым и включать элементы, стимулирующие анализ, сравнение, обобщение и применение знаний на практике. Это обеспечивает постепенное формирование у студентов способности к самостоятельному осмыслению учебного процесса и критическому подходу к результатам своей деятельности.

А.В. Хуторской отмечает, что при отборе учебного материала важно учитывать не только образовательные цели, но и личностные особенности обучающихся, их мотивацию и интерес к предмету [7, С. 63]. Внедрение таких принципов способствует формированию индивидуализированного подхода, при котором студенты самостоятельно осмысливают свои достижения и ошибки, что является важным условием развития рефлексивной компетенции. Таким образом, содержание должно быть адаптивным и гибким, предоставляя студентам возможность выбирать задания, соответствующие их уровню подготовки и интересам, что стимулирует самостоятельную рефлексию и повышение мотивации к обучению.

Е.В. Чистякова рассматривает критерии отбора учебного материала как основу для построения системной подготовки студентов, где каждая единица содержания направлена на развитие определенных аспектов компетенции [8, С. 101]. По ее мнению, важно создавать такие учебные модули, которые обеспечивают интеграцию языковых знаний и рефлексивных навыков, способствуя развитию аналитических и метакогнитивных способностей. На основании этого можно выделить необходимость комплексного подхода, при котором каждая часть учебного материала выполняет функцию формирования как языковых, так и рефлексивных компетенций. Это обеспечивает целостность образовательного процесса и позволяет студентам развивать умение осознать и оценивать собственную деятельность на всех этапах обучения.

В целом, анализ существующих подходов показывает, что определение содержания и критериев отбора учебного материала для формирования иноязычной рефлексивной компетенции должно строиться на сочетании языковых, когнитивных и метакогнитивных компонентов. Ключевыми являются системность, постепенное усложнение, актуальность и интегративность содержания, а также учет индивидуальных особенностей студентов. Эффективность формирования компетенции напрямую зависит от того, насколько материал стимулирует самостоятельную рефлексию, критический анализ и осознанное применение знаний, что подтверждает необходимость комплексного подхода к его разработке и отбору.

Организация учебного материала для формирования иноязычной рефлексивной компетенции является ключевым условием эффективности образовательного процесса. По словам И.П. Васильевой, последовательная и системная структура учебного материала позволяет студентам осваивать новые знания, одновременно развивая умение оценивать свои действия и корректировать стратегии обучения [1, С. 41]. Это означает, что материал должен быть представлен таким образом, чтобы каждый этап учебного процесса стимулировал самостоятельное мышление и анализ собственного опыта. Важным аспектом является включение заданий разного уровня сложности, что обеспечивает постепенное развитие рефлексивных навыков и формирует устойчивую способность к самоконтролю.

Н.С. Громова отмечает, что эффективная организация материала предполагает сочетание теоретических и практических элементов, которые дают студентам возможность применять знания в реальных коммуникативных ситуациях [2, С. 110]. Это свидетельствует о необходимости интеграции интерактивных методов обучения, таких как дискуссии, проектная деятельность и языковые игры, которые стимулируют анализ собственных действий и ошибок. На основании этого можно заключить, что организация материала должна быть направлена не только на усвоение информации, но и на формирование навыков осознанного использования языка.

Т.А. Ефимова подчеркивает значение включения в учебный процесс заданий, способствующих развитию метакогнитивных умений: планирования, мониторинга и оценки результатов собственных действий [3, С. 20]. Это подтверждает необходимость создания учебных модулей, где студентам предлагается не только освоение материала, но и рефлексивное осмысление выполненных упражнений. Таким образом, организация материала должна обеспечивать последовательное развитие способности к самонаблюдению и анализу учебной деятельности, что является основой формирования зрелой рефлексивной компетенции.

По мнению Л.В. Кузнецовой, структура учебного материала должна учитывать принцип постепенного усложнения заданий, что позволяет студентам последовательно повышать уровень самостоятельного анализа и критического осмысления собственного опыта [5, С. 85]. Этот принцип обеспечивает развитие навыков саморегуляции, поскольку студент сталкивается с постепенно увеличивающейся сложностью задач, требующих применения как языковых знаний, так и рефлексивных умений. Следовательно, организация учебного материала должна быть тщательно продумана с точки зрения логики и последовательности подачи содержания, что способствует формированию устойчивых навыков рефлексии.

И.А. Колесникова обращает внимание на необходимость использования критериев оценивания при организации учебного материала, что позволяет студентам самостоятельно контролировать прогресс и выявлять зоны для совершенствования [4, С. 23]. Это предполагает включение элементов самопроверки и взаимной оценки, что стимулирует

активное участие студентов в процессе анализа своих действий. На основе этого можно выделить важность интеграции оценочных инструментов в структуру учебного материала, так как они формируют у обучающихся привычку к осознанной рефлексии и самокоррекции.

Т.Н. Петрова и А.В. Корниенко подчеркивают, что компетентностный подход предполагает организацию учебного материала в виде модулей, ориентированных на интеграцию знаний, навыков и личностных качеств [6, С. 90]. Включение проектных и проблемных заданий позволяет студентам осмысленно применять знания, анализировать результаты своей деятельности и вырабатывать стратегии улучшения. На основании этого можно сделать вывод, что организация материала должна создавать условия для активного участия студентов и развития их способности к целенаправленной рефлексии, что является неотъемлемым элементом формирования иноязычной рефлексивной компетенции.

А.В. Хуторской отмечает, что организация учебного процесса должна учитывать индивидуальные особенности студентов, их мотивацию и уровень подготовки, что способствует формированию персонализированного подхода к развитию рефлексивной компетенции [7, С. 65]. Такой подход предполагает предоставление студентам возможности выбирать задания, соответствующие их интересам и уровню знаний, что стимулирует самостоятельный анализ своих достижений и ошибок. Следовательно, эффективность формирования компетенции напрямую связана с гибкостью организации материала и адаптацией его под потребности обучающихся.

Е.В. Чистякова рассматривает интеграцию интерактивных и проектных форм обучения как ключевой фактор организации учебного материала, способствующего развитию аналитических и метакогнитивных навыков [8, С. 104]. По её мнению, использование дискуссий, презентаций и групповой работы формирует способность к осознанному восприятию учебного материала и анализу собственных действий. Исходя из этого, организация учебного материала должна создавать условия для постоянного включения студентов в рефлексивные действия, что способствует формированию целостной и зрелой иноязычной компетенции.

Таким образом, систематизация существующих исследований показывает, что организация учебного материала должна быть многослойной и интегративной. Ключевыми аспектами являются последовательность и логичность подачи содержания, постепенное усложнение заданий, включение интерактивных и проектных форм работы, учет индивидуальных особенностей студентов, а также интеграция оценочных инструментов. Эффективная организация материала создает условия для формирования у студентов устойчивой способности к самонаблюдению, анализу собственных действий и целенаправленному развитию языковых и метакогнитивных навыков. На основе анализа источников можно заключить, что именно комплексная и адаптивная организация учебного процесса является основным фактором успешного формирования иноязычной рефлексивной компетенции.

Выводы. Анализ существующих исследований показал, что иноязычная рефлексивная компетенция является многокомпонентным и интегративным качеством, включающим когнитивные, метакогнитивные, коммуникативные и личностные аспекты, которые взаимосвязаны и обеспечивают способность студентов осознанно оценивать собственные действия в процессе овладения иностранным языком. В теоретическом плане сформулировано, что развитие рефлексивной компетенции невозможно без системного подхода, который сочетает усвоение языковых знаний с целенаправленным развитием навыков самоконтроля и анализа учебной деятельности.

Определение содержания учебного материала должно строиться на принципах интегративности и последовательного усложнения, чтобы стимулировать как овладение языковыми структурами, так и развитие аналитических и метакогнитивных умений. Критерии отбора материала, включающие актуальность, практическую значимость и возможность самостоятельного анализа, обеспечивают целостность образовательного процесса и формируют привычку к постоянной рефлексии. Организация учебного процесса, ориентированная на компетентностный подход, использование интерактивных и проектных форм работы, а также учет индивидуальных особенностей студентов, способствует формированию устойчивых навыков самонаблюдения, анализа собственных действий и выработки стратегий оптимизации учебной деятельности.

Систематизация теоретического материала позволяет сделать вывод о том, что эффективность формирования иноязычной рефлексивной компетенции напрямую зависит от комплексного подхода, включающего: четкое определение содержания, адекватные критерии отбора, последовательную структуру учебного материала и активное вовлечение студентов в рефлексивные действия. На основании анализа существующих подходов можно утверждать, что целенаправленная интеграция языковых, метакогнитивных и коммуникативных компонентов в учебный процесс обеспечивает более высокий уровень формирования компетенции и способствует развитию самостоятельности, критического мышления и адаптивности студентов в образовательной и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Васильева, И.П. Развитие рефлексивной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / И.П. Васильева // Педагогика. – 2020. – № 5. – С. 34-41
2. Громова, Н.С. Иноязычная коммуникативная и рефлексивная компетенция студентов: теория и практика / Н.С. Громова. – М.: Академический проект, 2021. – 256 с.
3. Ефимова, Т.А. Методы формирования метакогнитивных и рефлексивных навыков у студентов / Т.А. Ефимова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 4. – С. 12-19
4. Колесникова, И.А. Критерии и уровни сформированности компетенций в высшем образовании / И.А. Колесникова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 3. – С. 18-24
5. Кузнецова, Л.В. Теория и практика развития рефлексивной компетенции при изучении иностранных языков / Л.В. Кузнецова. – СПб.: Речь, 2020. – 208 с.
6. Петрова, Т.Н. Компетентностный подход в подготовке кадров для индустрии гостеприимства / Т.Н. Петрова, А.В. Корниенко. – СПб.: Речь, 2021. – 192 с.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 58-64
8. Чистякова, Е.В. Формирование рефлексивной иноязычной компетенции в высшей школе / Е.В. Чистякова. – М.: Логос, 2022. – 224 с.

УДК 378.2

кандидат психологических наук Скребец Татьяна Викторовна

Институт специального образования и комплексной реабилитации

Государственного автономного образовательного учреждения высшего

образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ УЧЕБНОГО КУРСА «ЛОГОПСИХОЛОГИЯ»

Аннотация. Тенденцией современного образования является изменение подходов к изучению нарушенного развития в детском возрасте. Важно не только осуществлять коррекционно-развивающую работу, но уделять внимание социальной адаптации детей данной категории. Одна из самых многочисленных категорий нарушенного развития – это речевые нарушения. Педагоги, специалисты сопровождения и другие участники образовательного процесса постоянно сталкиваются с детьми с речевыми нарушениями. Значит необходимо понимать, что приоритетом сейчас является личность ребенка с речевыми нарушениями. Значит этому нужно уделять внимание уже на этапе подготовки будущих специалистов. Автор посвятил статью молодой науке «Логопсихологии». В статье описаны трудности, с которыми сталкиваются специалисты при планировании и наполнении содержания нового курса. Автор рассказал о нескольких учебниках, которые помогут наполнить теоретическое содержание дисциплины. Также проанализировал содержание учебно-методического пособия, которое призвано помочь специалистам в планировании и реализации практических занятий по логопсихологии.

Ключевые слова: логопсихология, личностно-коммуникативный подход, диагностика, коррекция, консультирование.

Annotation. A trend in modern education is changing approaches to the study of developmental disorders in childhood. It is important not only to carry out correctional and developmental work, but also to pay attention to the social adaptation of children in this category. One of the most numerous categories of impaired development is speech disorders. Teachers, support specialists, and other participants in the educational process are constantly confronted with children with speech disorders. This means that it is necessary to understand that the priority now is the personality of a child with speech disorders. This means that attention should be paid to this already at the stage of training future specialists. The author dedicated an article to the young science of "Logopsychology". The article describes the difficulties faced by specialists when planning and completing the content of a new course. The author talked about several textbooks that will help fill in the theoretical content of the discipline. I also analyzed the content of the teaching aid, which is a prize

Key words: speech psychology, personal and communicative approach, diagnosis, correction, counseling.

Введение. В российском образовании изменились подходы к изучению нарушенного развития в детском возрасте. На первый план выходит проблема социальной адаптации детей с различными нарушениями. Среди детей с нарушениями развития большое место занимает группа детей дошкольного и школьного возраста с речевыми нарушениями. Специалисты в области дошкольной педагогики, педагогики начального образования, коррекционной педагогики, педагоги-психологи часто сталкиваются с детьми данной категории. Они должны понимать, что приоритетом коррекционного воздействия сегодня становится не нарушение речи, а личность ребенка с речевыми нарушениями. В 1995 году был принят Государственный стандарт высшего образования по специальностям «Логопедия» и «Специальная дошкольная педагогика и психология». В учебных планах ВУЗов впервые была обозначена новая дисциплина - «Логопсихология».

Перед учеными встала проблема определения содержания нового учебного курса. Трудности были обусловлены тем, что до середины 90-х годов научные исследования психологических особенностей лиц с речевыми нарушениями фактически не проводились. В науке не имелось достаточно сведений, позволяющих наполнить соответствующий учебный курс. Специалисты в области логопедии и психологии начали достаточно активно разрабатывать тематику, связанную с психологической составляющей обучения и воспитания лиц с речевыми нарушениями (С.М. Валявко, Т.И. Дубровина, В.Г. Калягина, Т.В. Скребец, Г.Х. Юсупова и др.) В решении проблемы помогло издание в 2006 году учебника «Логопсихология», авторами которого являются В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. В основе учебника лежит концепция психосоматических отношений: «взаимное влияние психики (души) и сомы (тела). В случае расстройства речи – это влияние выражается воздействием дефекта на психику ребенка, подростка или взрослого и обратным воздействием психики на дефект» [6, С. 11]. Однако изменения учебных планов подготовки логопедов и педагогов-психологов требовали расширения учебных материалов для использования их в учебном процессе.

Изложение основного материала статьи. В 2020 году был издан учебник «Логопсихология», авторами которого являются И.Ю. Левченко и Т.Н. Волковская. Логопсихология определяется как «отрасль специальной психологии, которая изучает психологические особенности лиц с недостатками речи, разрабатывает и реализует систему психологической помощи, направленной на преодоление их коммуникативной дезадаптации, обеспечение успешной социализации и интеграции в общество» (Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко). Концептуальной основой учебника является личностно-коммуникативный подход. Он отражает взаимосвязь и зависимость личности ребенка с речевыми нарушениями и его коммуникативной деятельности в процессе социального взаимодействия [8, С. 7].

В данном учебном пособии отражено проблемное поле логопсихологии, представлены обобщенные научные данные о лицах с речевыми недостатками, научно обоснована система психологической помощи детям с недостатками речи; описано профессиональное взаимодействие психолога и логопеда в едином коррекционно-образовательном пространстве.

Однако у преподавателей логопсихологии возникали сложности с определением тематики и содержания практических занятий, разработки тематического планирования в рамках новой дисциплины [1, С. 5; 2, С. 23].

В 2021 году было издано учебно-методическое пособие Т.В. Скребец «Методическое руководство к изучению курса «Логопсихология». Оно является дополнением к учебнику И.Ю. Левченко и Т.Н. Волковской «Логопсихология». В нем содержатся задания, которые можно использовать на практических занятиях со студентами в рамках изучения дисциплины «Логопсихология». При изучении курса предусмотрена самостоятельная работа студентов, подходы к которой отражены в пособии. Пособие содержит также ряд контрольно-оценочных материалов. Они могут стать примером для разработки преподавателем собственных контрольно-оценочных средств [9, С. 8].

В структуре пособия выделяется три главы. В первой главе кратко изложен научный аппарат логопсихологии в рамках личностно-коммуникативного подхода. Во второй главе освещены вопросы речевого онтогенеза и дизонтогенеза, а также описаны особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы лиц с речевыми нарушениями. В третьей главе представлены прикладные аспекты логопсихологии. Они изложены в соответствии с направлениями психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи, выделенными Т.Н. Волковской в рамках её концептуальной модели системы психологической помощи детям с недостатками речи:

– диагностика и выявление коммуникативной дезадаптации;

- психологическая коррекция;
- консультирование.

На практических занятиях по логопсихологии в рамках диагностического направления мы предлагаем студентам охарактеризовать специфику взаимодействия логопеда и психолога. Изучая особенности личностного развития детей с нарушениями речи, будущим специалистам будет полезно составить перечень методик и опросников, а также дать их краткую аннотацию. Эта работа очень объемная может выполняться в подгруппах, в итоге составляется единый перечень методик. В результате студенты будут иметь практический материал для осуществления диагностики личностного развития детей данной категории. Студенту можно предложить стать исследователем и провести диагностику в своей группе. В рамках изучения сформированности коммуникативной компетентности у детей данной категории студенты составляют таблицу форм общения ребенка со взрослым и со сверстниками. В таблице должны быть описаны:

- форма общения;
- время возникновения данной формы общения;
- краткая характеристика проявлений всех форм общения [9, С. 14; 3, С. 28].

Такая работа позволяет студенту получить представление об онтогенезе общения. На практических занятиях целесообразно выполнение студентами методик, направленных на диагностику коммуникативной компетентности. В частности, это методика «Рукавички» автор. Будущие специалисты выполняют задания, а потом анализируют результаты, исходя из критериев, предложенных автором. Это позволяет им пополнять терминологический словарь и профессионально писать характеристику коммуникативного развития ребенка данной категории. Можно также использовать методики Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой для оценки вербальных контактов и др. Мы считаем полезным выполнить подробное описание одной из диагностических методик. Это позволит студентам понять логику процесса исследования и анализа его результатов. Изучая уровень сформированности языковой компетентности, студенты знакомятся с работой Г.В. Чиркиной «Методы исследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений» и подробно описывают методику изучения импрессивной или экспрессивной речи. На практических занятиях, направленных на изучение когнитивных процессов детей данной категории, мы знакомим студентов с перечнем экспериментально-психологических методик, процедурой их проведения, анализом полученных данных. Важно познакомить их со структурой общего заключения и дать возможность самостоятельно разработать протокол исследования, схему и форму такого заключения [9, С. 64; 4, С. 20].

Практические занятия по тематике психологической коррекции позволяют понять основы взаимодействия логопеда и психолога. Для этого студенты составляют таблицу, в которой описывают цели, задачи, виды и формы коррекционной работы, которые реализуют эти специалисты. Итогом является выявление взаимосвязи деятельности логопеда и психолога. Анализируется несколько направлений психологической коррекции:

- коррекция эмоционально-личностных нарушений;
- коррекция коммуникативного поведения;
- коррекция когнитивной сферы.

На практических занятиях, направленных на овладение приемами и методами коррекции эмоционально-личностных нарушений, студенты учатся использовать такие методы, как игровая психокоррекция, библиотерапия, арттерапия, музыкотерапия и т.д.

В дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности. Мы учим студентов подбирать настольные и подвижные игры с учетом возраста, тяжести речевого нарушения, личностных особенностей детей и т.д. Необходимо четко определить цель игры. Она может быть направлена на сплочение коллектива, на развитие эмоциональных контактов и т.д. В рамках этих занятий студенты, с учетом полученных знаний, подбирают несколько подвижных игр для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста. Они описывают цель, задачи, ход проведения игры и могут провести в студенческом коллективе на занятии или по месту своей работы. В рамках библиотерапии студенты осуществляют подбор литературных произведений с учетом жизненных проблем, образовательного и культурного уровня ребенка и т.д. Отметим очень низкую осведомленность студентов в вопросах детской литературы. Поэтому сначала на практических занятиях студенты знакомятся с жанрами современной детской литературы, авторами и произведениями. Это способствует выполнению таких заданий: составление аннотированного перечня художественной литературы для детей разного возраста. Целесообразно это занятие проводить в подгруппах; каждая подгруппа студентов выбирает жанр и возраст ребенка, для которого будет подобрана литература. Затем вся собранная информация объединяется в единый перечень, что поможет будущему специалисту в работе с детьми разных возрастов. Интересным является определение тематики индивидуальных списков литературы для детей и взрослых. Он определяется с учетом проблем данного лица. Тематика таких списков могут быть: «Читай и радуйся», «Я всё умею делать сам», «Как хорошо дружить со всеми» и т.д. Студент определяет тему индивидуального списка и осуществляет подбор литературы, в соответствии с выбранной темой [9, С. 67; 5, С. 17].

Для детей с нарушениями речи используют приемы арт-терапии и музыкотерапии, которые способствуют вербализации переживаний, уменьшению контроля за собственной речью, регуляции мышечного тонуса и т.д. Большое значение в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями речи имеет использование приемов гештальттерапии и телесно-ориентированной терапии. Студенты учатся осуществлять приемы, направленные на овладение саморегуляцией, увеличение диапазона проявляемых эмоций и т.д. Также важно научить студентов вербализировать свои эмоции и ощущения. В процессе обучения коррекции коммуникативного поведения студенты учатся развивать компоненты невербального поведения и формировать коммуникативные навыки и умения. На таких занятиях применяются игры с использованием мимики, пантомимики, игры-драматизации и т.д. Студентам рекомендуется познакомиться с коррекционно-развивающей программой, разработанной Е.Е. Дмитриевой и О.Н. Двуреченской и описать игры (цель, задачи, ход игры, особенности её проведения, итог игры), представленные в данной программе. На практических занятиях, направленных на коррекцию когнитивной сферы детей с речевыми нарушениями работа идет по двум направлениям: формирование функционального базиса речи и коррекция и оптимизация высших психических функций как когнитивной базы общего психического развития. На этих занятиях мы знакомим студентов с практико-ориентированными программами, разработанными известными учёными (А.В. Семенович и др.), предлагаем им разработать свою систему упражнений и заданий, направленных на развитие слухоречевой памяти, графических навыков и т.д. Такой вид заданий способствует систематизации знаний и умений студентов [10, С. 19].

Последнее направление психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями является консультирование. На практических занятиях мы изучаем различные направления консультативной работы: консультативная работа с родителями и консультативная работа с педагогами.

Мы обсуждаем с будущими специалистами, что цели, задачи и формы консультации родителей различны в зависимости от этапа сопровождения. Консультирование может проводиться индивидуально, а можно использовать групповые формы работы (семинары, круглые столы и т.д.). Они могут носить просветительский или психотерапевтический характер. В рамках практических занятий студенты предлагают темы проведения семинаров-практикумов с родителями,

разрабатывают конспект такого мероприятия. Также студенты могут предложить темы проведения тренингов с педагогами различных образовательных организаций или разработать конспект лекции (например, для учителей начальных классов о важности соблюдения речевого режима [8, С. 85]).

Выводы. При преподавании дисциплины «Логопсихология» преподаватель, наряду с учебниками, может использовать пособие «Методическое руководство к изучению курса «Логопсихология». В нем представлены рекомендации к проведению практических занятий со студентами, организации их самостоятельной работы, примеры контрольно-оценочных материалов. Всё это окажет существенную помощь преподавателям данного учебного курса. Насыщенные и разноплановые практические занятия помогут студентам создать собственную методическую копилку, которая будет пополняться в процессе их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Волковская, Т.Н. Интегративное взаимодействие логопеда и психолога в комплексном сопровождении детей с недостатками речевого развития / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2023. – № 1. – С. 4-11. – DOI 10.47639/2074-4986_2023_1_4. – EDN HBKUGK
2. Волковская, Т.Н. Логопсихология: пути становления и развития / Т.Н. Волковская. Современная психология. – 2007. – № 3. – С. 20-25
3. Волковская, Т.Н. Концептуальные основания системы психологической помощи детям с недостатками речи / Т.Н. Волковская. – Московский городской педагогический университет –2012. –168 с.
4. Волковская, Т.Н. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко // Дефектология. – 2020. – № 3. – С. 17-21. – EDN ENPUEM
5. Волковская, Т.Н. Формирование пространственной ориентировки у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе подготовки к школе / Т.Н. Волковская, Т.В. Скребец // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – № 1. – С. 14-19. – EDN AOSVIV
6. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
7. Левченко, И.Ю. Содружество логопеда и психолога в комплексном сопровождении детей с тяжелыми нарушениями речи / [И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская]; под общ. ред. Е.И. Гальпериной // Центральные механизмы речи: Сборник материалов X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции имени проф. Н.Н. Трауготт, Санкт-Петербург, 24-26 октября 2022 года. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство ВВМ», 2022. – 85 с. – EDN DQKKIK
8. Левченко, И.Ю. Логопсихология: Учебник / И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 324 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-12709-6. – EDN ESQNUC
9. Скребец, Т.В. Методическое руководство к изучению курса «Логопсихология»: учебно-методическое пособие / Т.В. Скребец. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – 76 с. – EDN KZBMYV
10. Скребец, Т.В. Анализ графических ошибок в письменных работах учащихся начальной школы / Т.В. Скребец // Начальное образование. – 2017. – Т. 5. – № 3. – С. 39-44. – DOI 10.12737/article_592d19e1499f58.69681621. – EDN WDTFQM

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Соболев Николай Гургенович
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УВЕРЕННОСТИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ

Аннотация. Изменения, происходящие в современной России, предполагают трансформацию социальных институтов, в том числе воспитание и поддержку молодежи. Успешная социальная адаптация основана в возможности преобразования личности подростка с учетом положительной самооценки, стремлении к саморазвитию через самопринятие и самопрогнозирование. Акцентируется внимание на важности изучения уверенности как предиктора личностного развития, обеспечивающего преодоление барьеров становления. В статье рассматривается проблема обеспечения уверенности подростков, содержащихся в условиях социальной изоляции. Актуальность формирования уверенности у несовершеннолетнего правонарушителя как на этапе пребывания в воспитательной колонии, так и при подготовке к освобождению, не вызывает сомнений. Проведен анализ подходов к изучению уверенности, представленный в рамках отечественной и зарубежной психологии. Отмечается полифункциональность современных представлений и концептуальных рамок в изучении уверенности человека. Практика работы пенитенциарного психолога предполагает комплексную поддержку воспитанника, учитывающую возможные страхи, неадекватные представления о себе и своих возможностях. Представлен план психолого-педагогического обеспечения уверенности как базовой характеристики личности несовершеннолетнего правонарушителя. При реализации данного плана создаются условия положительной оценки воспитанником собственного развития и ориентацию на законопослушное поведение после освобождения.

Ключевые слова: уверенность, психолого-педагогическое обеспечение, осознанность, самопознание, несовершеннолетний осужденный.

Annotation. The changes taking place in modern Russia involve the transformation of social institutions, including the education and support of young people. Successful social adaptation is based on the possibility of transforming a teenager's personality, taking into account positive self-esteem, the desire for self-development through self-acceptance and self-projection. The article emphasizes the importance of studying confidence as a predictor of personal development, which helps to overcome the barriers of personal growth. The article explores the issue of ensuring confidence in adolescents who are socially isolated. There is no doubt that it is important to develop confidence in a juvenile offender, both during their time in a correctional facility and in preparation for their release. This article analyzes approaches to the study of confidence in both Russian and foreign psychology. It highlights the multifunctional nature of modern concepts and frameworks in the study of human confidence. The practice of a penitentiary psychologist involves comprehensive support for the inmate, taking into account possible fears and inadequate self-perceptions and capabilities. The article presents a plan for psychological and pedagogical support for confidence as a fundamental characteristic of the personality of a juvenile offender. This plan creates conditions for the inmate to positively evaluate their own development and to focus on law-abiding behavior after release.

Key words: confidence, psychological and pedagogical support, awareness, self-knowledge, juvenile convict.

Введение. В условиях существующей перед современным российским обществом необходимости мобилизации внутренних ресурсов, направленных на преодоление экзистенциальных проблем, в первую очередь социальных, обеспечивающих сохранение и дальнейшее развитие нашей страны, важность работы с подрастающим поколением трудно переоценить.

Следует отметить актуальность обеспечения целостной и систематической работы, направленной на совершенствование личностного потенциала современной молодежи. Современный подросток вынужден самореализовываться в условиях перманентных противоречий между парадигмой о свободе человека, с одной стороны, и существующими в обществе барьерами в возможности стать уверенным, свободным от предрассудков и зависимостей – с другой. Проблема соотношения уверенности подростка с возможностью благополучно преодолевать жизненные трудности, выстраивая осознанно и конструктивно взаимодействие с окружающим миром на основе положительного отношения к себе и своим возможностям, приобретает все большую практическую значимость.

Представляется, что одной из задач психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних, совершивших преступление и оказавшихся в условиях социальной изоляции, является поиск внутренних личностных ресурсов, обеспечивающих уверенность в собственном поведении, возможность преодолеть жизненные трудности. Эффективная ресоциализация несовершеннолетнего в гражданское общество зависит от уровня сформированности социально значимых качеств личности подростка, его уверенности в собственных возможностях как человека и гражданина.

Изложение основного материала статьи. Согласно распоряжению Правительства РФ о развитии системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы разработан и реализуется комплекс мероприятий по оказанию психологической и педагогической поддержки несовершеннолетних правонарушителей. Так, в Плане мероприятий на 2021-2025 годы определена необходимость организации психолого-педагогической помощи подросткам, находящимся в учреждениях уголовно-исполнительной системы [6].

Представляется, что психолого-педагогическое обеспечение процесса отбывания наказания несовершеннолетним в воспитательной колонии включает в себя систему многоуровневой и многоаспектной помощи подростку. Психолого-педагогическое обеспечение уверенности у несовершеннолетних осужденных предполагает проведение работы в целях совершенствования навыков адаптивности к новым условиям жизни и повышению осознанности и интрагенной активности, как важных предикторов социальной реабилитации подростка. Кроме этого, одним из вызовов, стоящих перед уголовно-исполнительной системой, является личностная реформация правонарушителя и его социальная адаптация к условиям жизни в гражданском обществе [7]. В воспитательных колониях психологами реализуются тренинговые программы, направленные на осознание и поддержку у несовершеннолетних внутренних побуждений, обеспечивающих качественные изменения в их познавательной, эмоционально-потребностной и волевой сферах и достижение цели исполнения наказания – исправления личности [3, С. 12].

Кроме этого, профессиональная деятельность сотрудников психологической лаборатории и воспитательной службы воспитательной колонии реализуется с учетом задач, поставленных в Федеральной образовательной программе среднего общего образования. Так, одна из задач заключается в формировании саногенной личности несовершеннолетнего: уверенного в себе и своих возможностях человека, готового к реализации законопослушного поведения и просоциальном взаимодействии с окружающим миром [1, С. 167]. Во-первых, современный подросток должен обладать социально адаптивными навыками и проявлять инициативу и интерес в общении и взаимодействии [5, С. 110]. Во-вторых, подростковый возраст характеризуется как крайне сензитивный период развития личности, формирующий систему отношений с окружающим миром, основанную на собственных представлениях и оценках, получаемых от окружающих. При этом уверенность – это характеристика субъекта, позволяющая достигать результата в деятельности и эффективности в дальнейшей жизни.

С учетом изложенного, отметим также, что важнейшим свойством уверенности личности следует рассматривать возможность сформировать интрагенное поведение несовершеннолетнего как в процессе отбывания наказания в воспитательной колонии, так и после освобождения. Интрагенная активность, основанная на уверенности личности в себе и собственных возможностях преодолевать жизненные трудности и препятствия, стимулирует его мотивационную включенность в процесс работы с психологами воспитательной колонии и участию в воспитательных мероприятиях.

В психологической школе зарубежных авторов можно выделить несколько подходов, отличающихся методологической проработанностью:

Когнитивный подход, исследующий особенности влияния уверенности субъекта на успешность и эффективность его деятельности, в том числе через соотношение паттернов поведения при выполнении конкретной задачи и точностью восприятия достижения результата (Д. Адамс, А. Бандура, М. Джилл, Д. Канеман, Р. Никерсон, М. Селигман и др.). Развитие когнитивных моделей, объясняющих особенности формирования уверенности в теории сенсорных процессов и стохастической модели накопления очевидности, позволило включить в научную рефлексию такие понятия как «сверхуверенность» и «недостаточная уверенность» [4, С. 111].

Поведенческий подход, представители которого акцентируют внимание на исследовании проблем нехватки навыков и недостаточной сформированности конструктивных стратегий поведения и самовыражения (А. Лазарус, Л. Краппманн, А. Либерман и др.). Например, в работах В. Вендландта и В. Хефорта раскрываются особенности влияния дихотомии «уверенность-неуверенность» на постановку, контроль и выполнение задания, при этом авторы определяют фактор принятия риска субъектом как допустимого условия при достижении цели [2, С. 78-79].

Личностный подход определяет значимость установок, самооценок в качестве детерминант уверенности личности и уверенного поведения в ситуациях неопределенности, высокой проблемности и опоры на оценки окружающих при достижении цели (Р. Зигмунд). Сторонники данного подхода отмечают, что неуверенность человека взаимосвязана с отсутствием веры в собственные возможности и отказом от презентации собственных желаний и представлений [10, С. 179].

Психологи (А. Салтер, Д. Вольпе, А. Ландж, Р. и Р. Ульрих, П. Якубовски и др.), использующие концептуальные идеи, разработанные в рамках эмоционально-экспрессивного подхода при изучении уверенности и уверенного поведения личности, обосновывают роль таких личностных особенностей как спонтанность, открытость, тревожность, агрессивность, эмоциональная устойчивость при установлении социальных контактов, способность презентовать собственные эмоции и т.д. В своих публикациях они доказывают, что эксцентричная личность – это здоровая личность, характеризующаяся отсутствием социальных страхов, открыто выражающая собственные эмоции в общении и поведении, осознанно и активно отстаивающая собственные интересы [8].

Феноменологический подход описывает уверенность через раскрытие содержательных характеристик Я-концепции личности, прочности границ ее субъектности, осознанностью в выборе самопрезентации в социуме, а также механизмы защит и компенсаций (К. Роджерс, Р. Лэнг, Э. Хартманн и др.). При этом степень сформированности уверенности личности определяется через описание таких сфер как контакты, автономия и «ложные Я» [14].

В настоящее время в зарубежной психологии существует полифункциональность в выборе концептуальных границ и методов диагностики и коррекции уверенности человека. С учетом данных тенденций наблюдается «размытость» понятия уверенности, а структурные компоненты, описывающие указанный феномен, раскрываются, как правило, изолировано, без попытки научной рефлексии целостного понимания механизмов формирования и развития уверенности человека. В большинстве публикаций отмечается методологическая значимость и перспективность исследования феномена уверенности человека как психического состояния и как личностной характеристики.

В отечественной научной школе исследование уверенности реализуется в рамках следующих подходов:

1. Представители системного подхода (К.А. Абульханова-Славская, И.В. Вайнер, Е.А. Головина, Ю.М. Забродин, И.Г. Скотниковой, Н.Ю. Будич и др.) рассматривают уверенность как многомерное образование, реализующееся через когнитивную и регулятивную функции человека, акцентируя внимание на взаимосвязи уверенности и таких личностных характеристиках как притязания, саморегуляция, активность, идентичность [11].

2. В рамках динамико-ситуационного подхода (В.Б. Высоцкий, А.И. Ильина, Л.В. Жемчугова, В.А. Лабунская, В.Г. Ромек и др.) уверенность как социально-психологический феномен исследуется посредством анализа приемов и способов проявления уверенного-неуверенного поведения в процессе преодоления проблемных ситуаций (решение когнитивных задач, модели, описывающие уверенность в ситуации выбора и принятия решения, готовность к действию и самопрезентация и т.п.) [13, С. 10-12].

3. Концептуальные идеи, сформированные в рамках системно-деятельностного подхода, позволяют изучать уверенность как характеристику субъекта деятельности и общения и взаимосвязи уверенности и самооценки (Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина и др.), уверенности как предиктора действий в конкретной ситуации (Л.Е. Прангишвили), уверенности как психофизиологического состояния (Н.Д. Левитов, М.И. Володарская и др.), уверенность как целостный волевой процесс (П.А. Рудик, В.И. Селиванов и др.), уверенность как сформированность социальных связей, проявляющаяся в убежденности по отношению к собственной эффективности, «смелостью» и инициативностью в социальных контактах (В.Г. Ромек) [12, С. 64].

4. Отечественные исследователи, раскрывающие проблему уверенности в концептуальных рамках целостно-функционального подхода (А.И. Крупнов, М.А. Селиверстова), исходят из представлений о восьми компонентной структуре исследуемого феномена. Уверенность в рамках целостно-функционального подхода следует рассматривать как системное свойство личности, имеющее многомерную структуру [9, С. 52-55]. При этом, узловым фактором, обеспечивающим функционирование уверенности как свойства личности, является единство регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых элементов.

В отечественных подходах под уверенностью понимается базовая динамическая характеристика личности, состоящая из когнитивного, поведенческого, эмоционального и оценочного компонентов. Можно предположить, что изучение будет ориентировано на дальнейшее интегрирование исследуемого понятия в структуре свойств личности и поиска конструктивных механизмов их функционирования в неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятельности.

Подростку, отбывающему наказание в воспитательной колонии, с одной стороны, необходимо адаптироваться в условиях социальной изоляции, а с другой – подготовиться к законопослушному поведению в гражданском обществе. Однако, перед несовершеннолетним в процессе отбывания наказания, возникает проблема о соотношении уверенности и осознанности, соотносе уверенность с оценкой правильности собственных суждений, оценка влияния на выбор так называемой ошибки уверенности и т.д.

В нашем исследовании под уверенностью в себе будем понимать целостную характеристику субъекта, позволяющую осознавать самоэффективность, самодостаточность и способность достигать личностно значимых целей. В случае психолого-педагогического обеспечения формирования уверенности у несовершеннолетних в воспитательной колонии, важнейшим условием ее формирования и дальнейшего развития является позитивная оценка со стороны референтной группы (родители, друзья, сверстники, учителя и т.п.). Уверенность личности в себе и своем поведении как интегральная характеристика включает в себя когнитивный, личностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. Однако в большинстве применяемых методик психологического сопровождения не учитывается важность формирования достаточного числа поведенческих картин, позитивный опыт преодоления трудностей в социальной сфере и эффективного достижения собственных целей. В этой связи актуальным является создание модели, направленной на формирование уверенности в себе, включающей систему занятий по развитию навыков самопознания и позитивного опыта решения социальных задач.

Был предложен план психолого-педагогических мероприятий, направленных на формирование уверенности несовершеннолетних осужденных старших классов (Табл. 1). Основной целью проведения психолого-педагогических занятий является формирование уверенности у несовершеннолетних осужденных посредством развития способности к рефлексии и достижению субъективно значимых целей.

Таблица 1

План психолого-педагогического обеспечения уверенности у несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в воспитательной колонии

№	Название задания	Задачи	Содержание	Формы и методы работы
1	Развитие личностного компонента	Формирование позитивной Я-концепции и конструктивного отношения к своему личностному опыту, с учетом адекватной самооценки; развитие чувства собственного достоинства и оптимизация представлений о собственных возможностях в учебной и трудовой деятельности	Работа психолога, направленная на раскрытие феномена уверенности личности, психологических детерминант, условий и механизмов формирования уверенного поведения	Беседа Психологическая диагностика Метод групповой дискуссии
2	Развитие когнитивного компонента	Развитие чувства собственной ценности, субъектности и мотивации	Работа психолога и педагога, направленная на формирование	Беседа Социально-психологический

		самосовершенствованию	ценностного отношения к самому себе, ответственному поведению и актуализации потребности в самосовершенствовании	тренинг Индивидуальное консультирование
3	Развитие эмоционального-волевого компонента	Развитие навыков эмоциональной устойчивости и готовности к переживанию позитивных психических состояний, являющихся условием изменений мотивационно-смысловой системы личности; формирование адекватной оценке себя, собственных результатов, а также критики со стороны окружающих	Работа психолога и педагога, направленная на развитие самонаблюдения, самоанализа с помощью механизмов идентификации и рефлексии, приемов – обсуждение художественной литературы	Социально-психологический тренинг. Психологическое консультирование Фильмотерапия
4	Развитие поведенческого компонента	Формирование активной коммуникативной позиции и ответственности в общении, деятельности; формирование и развитие навыков уверенного поведения в различных видах деятельности	Работа психолога и педагога по выработке позиции уверенного человека, развитие умений и навыков межличностной коммуникации	Социально-психологический тренинг Психогимнастика Метод репетиции поведения

Структура каждого занятия может включать в себя следующие компоненты: вводная часть (формирование благоприятного социально-психологического климата в группе, способного с одной стороны, активизировать познавательный и мотивационный интерес у несовершеннолетних, а с другой – создать благоприятные условия для конструктивного общения в процессе работы). Основная часть занятия (методологически и методически правильного разработанного комплекса психолого-педагогических занятий, обеспечивающих решение задач каждого из указанных в плане компонентов). Заключительная часть (в конце каждого занятия обязательна рефлексия и самоотчет участника занятий).

Выводы. В большинстве современных отечественных и зарубежных публикаций, посвященных феномену уверенности, утверждается значимость данного личностного качества в жизнедеятельности человека, в возможности преодоления трудностей и решении задач. Однако исследований, направленных на психолого-педагогическое обеспечение уверенности у несовершеннолетних, отбывающих наказание в виде лишения свободы, проведено недостаточно. Эффективность исправления и ресоциализации подростка-правонарушителя в гражданское общество во многом определяется позитивной самооценкой личности, самоуважением, осознанием в выборе решения проблем и жизненных трудностей. Следовательно, актуальность и востребованность исследований, посвященных психолого-педагогическому обеспечению уверенности у несовершеннолетних осужденных, не вызывает сомнений.

Представляется, что несовершеннолетние правонарушители, характеризующиеся личностной уверенностью, основанной на знании возрастных особенностей и понимании трудностей адаптации и ресоциализации осужденных к лишению свободы, способны к организации самовоспитания и саморазвития, просоциальному и осознанному поведению в юридически значимых ситуациях.

Литература:

1. Вшивкова, А.А. Реализация права на образование в воспитательных колониях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации / А.А. Вшивкова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 166-168
2. Гнездилов, Г.В. Роль психологических факторов неуверенности в жизнедеятельности личности / Г.В. Гнездилов, З.Н. Хусянинова // Вестник института мировых цивилизаций. – 2015. – № 10. – С. 76-83
3. Кулакова, С.В. Основные направления работы психолога воспитательной колонии с несовершеннолетними осужденными / С.В. Кулакова, А.В. Новиков, Д.Н. Слабая // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8. – № 1-1. – С. 7-15
4. Мельничук, С.К. Психологический анализ специфики развития когнитивного компонента уверенности в себе в юношеском возрасте / С.К. Мельничук // Актуальные вопросы современной науки. – 2013. – № 26. – С. 108-117
5. Папура, А.А. Формирование уверенности в себе у подростков / А.А. Папура // Вестник Томского государственного педагогического университета. – № 5 (95). – 2010. – С. 110-114
6. Распоряжение Правительства РФ от 22.03.2017 N 520-р (ред. от 18.03.2021) «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года» (вместе с «Планом мероприятий на 2021-2025 годы по реализации Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года»)
7. Распоряжение Правительства РФ от 29.04.2021 N 1138-р (ред. от 27.05.2023) «О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года»
8. Ромек, В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. – СПб: Издательство «Речь», 2008. – 175 с.
9. Селиверстова, М.А. Системный подход к изучению уверенности личности / М.А. Селиверстова // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2008. – № 4. – С. 52-57
10. Селиверстова, М.А. Индивидуальные особенности и структура уверенности личности / М.А. Селиверстова, Д.А. Крупнов // Вестник российского университета дружбы народов. – 2004. – № 2. – С. 178-184
11. Скотникова, И.Г. Экспериментальное исследование уверенности в решении сенсорных задач / И.Г. Скотникова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 4. – С. 41-56
12. Соловьева, О.В. Феномен уверенности: понятие, подходы, составляющие / О.В. Соловьева, А.А. Папура // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 38. – С. 63-65
13. Старов, М.И. Теоретико-методологический анализ феномена «уверенность в себе» в отечественных и зарубежных научных источниках / М.И. Старов, Т.Н. Ефимова // Вестник ТГУ. – 2013. – № 2 (218). – С. 9-15

УДК 378.2

аспирант Спиридонов Денис Сергеевич

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются трансформационные процессы в системе среднего профессионального образования (СПО), вызванные реализацией федерального проекта «Профессионалитет» и интеграцией образовательных учреждений в кластеры. Анализируется модернизация образовательного процесса, включая обновление учебных программ, цифровизацию учебного пространства, повышение квалификации преподавателей и введение дуальной модели обучения. Особое внимание уделено роли работодателей в разработке образовательных стандартов, обеспечении материально-технической базой, организации практических занятий и оценке результатов освоения профессии. Отмечены позитивные изменения последнего десятилетия, среди которых расширение контингент обучающихся, увеличение привлекательности СПО и создание устойчивого сотрудничества между профессиональными учреждениями и бизнесом. Приведен сравнительный анализ разных моделей взаимодействия бизнеса и образования, позволяющий сделать выводы о создании эффективных партнёрских механизмов. Описаны современные формы интеграции работодателей в процесс подготовки кадров, подчеркивая важность взаимодействия на всех этапах образовательного пути. Также рассмотрены новые подходы к воспитательной составляющей, направленные на формирование профессионально компетентных и социально активных молодых специалистов. Уточняется роль центра подготовки квалифицированных кадров в условиях растущего спроса на рабочие специальности и необходимость адаптации системы СПО к требованиям современной экономики. Анализируется практика привлечения работодателей к управлению образовательными организациями, формированию учебных планов и организации стажировок, демонстрируя успешность проектов в ряде регионов. Сделана попытка систематизировать лучшие региональные практики и выявить направления дальнейшего совершенствования СПО в ближайшие годы.

Ключевые слова: система среднего профессионального образования, аспекты развития Профессионалитета, кластерный подход, взаимодействие с работодателем.

Annotation. The article examines the transformations in the secondary vocational education system as a result of the implementation of the federal project «Professionalism» and the integration of educational institutions into clusters. It analyzes the modernization of the educational process, including the updating of curricula, the digitalization of the educational environment, the advanced training of teachers, and the introduction of a dual learning model. Special attention is paid to the role of employers in the development of educational standards, the provision of a material and technical basis, the organization of practical classes, and the evaluation of the results of professional training. The positive developments of the last decade have been noticed, including an increase in the number of students, an improvement in the appeal of vocational training, and the establishment of long-term cooperation between professional institutions and businesses. A comparison of different models of collaboration between business and education has been conducted, allowing us to draw conclusions regarding the creation of successful partnership structures. Modern approaches to employers' involvement in the training process are discussed, highlighting the significance of interaction throughout the entire educational journey. New approaches to the educational component, aimed at the formation of professionally competent and socially active young specialists, are also being considered. The role of centers for training qualified personnel is being clarified in light of the growing demand for skilled workers and the need to adapt vocational training systems to the requirements of the modern economy. The practice of involving employers in managing educational organizations, shaping curricula, and organizing internships is being analyzed, showcasing the success of such projects in several regions. An effort has been made to organize and systematize best regional practices, identifying areas for further improvement in the future development of the educational system.

Key words: the system of secondary vocational education, aspects of professional development, cluster approach, interaction with the employer.

Введение. Одним из наиболее перспективным вектором развития для образовательной организации, реализующей программы среднего профессионального образования, является вхождение в образовательный кластер СПО, если мы говорим о непроизводственном секторе, или образовательно-производственный центр (кластер), где в тесном взаимодействии с региональными работодателями, осуществляется подготовка необходимых региону кадров в рамках реализации федерального проекта «Профессионалитет». В контексте данной статьи рассмотрим некоторые аспекты происходящих изменений в организационной структуре, образовательных программах, переподготовки педагогических кадров в тех колледжах, которые участвуют в реализации новой образовательной технологии профессионалитета.

Изложение основного материала статьи. В последние годы много сделано для того, чтобы объединить усилия всех сторон, заинтересованных в подготовке специалистов среднего звена, владеющих современными технологиями и готовыми трудиться в различных сферах экономики. Используя практический опыт работы в системе СПО, проанализируем некоторые положительные изменения последних лет. Можем констатировать, что сближение среднего профессионального образования и сферы производства началось благодаря завершению в 2024 году Национальному проекту «Образование», и в частности проекту «Молодые профессионалы», который в каждом регионе имел свои цели и особенности взаимодействия с работодателем. Устойчивые позиции приобрели плановые показатели по созданию центров опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП), оснащению современным оборудованием учебных мастерских, проведению демонстрационного экзамена как части новых ФГОС, вовлечению общественно-деловых объединений и представителей работодателя в управление колледжами. В каждом учреждении СПО разработана методология наставничества, в том числе с привлечением ведущих производственников с тех предприятий и организаций, с которыми взаимодействует колледж, реализуя программы практической подготовки. Система дополнительного профессионального образования в колледжах и техникумах позволила внедрить по несколько десятков программ по востребованным и перспективным профессиям, это расширило возможность выпускников при трудоустройстве.

Появление и развитие цифровой образовательной среды в колледжах стало возможным благодаря участию системы СПО в федеральном проекте «Цифровая образовательная среда». В колледжах внедрена информационно-сервисная

платформа ЦОС для онлайн-обучения, стала возможной персональная траектория обучения и индивидуальные учебные планы. Дистанционное обучение и использование дистанционных образовательных технологий получили развитие благодаря обеспечению интернет-соединению со скоростью не менее 100 Мб/с – для колледжей, расположенных в городах, 50 Мб/с – для сельских территорий. Совершенствование материально-технических условий в колледжах – это наличие современных «гаджетов» в обучении, Wi-Fi зон, электронные образовательные ресурсы, АРМ (автоматизированные рабочие места) в читальных залах и библиотеках, в помещениях для самоподготовки в общежитиях.

Отличительной особенностью системы СПО стала автоматизация управленческих процессов таких как использование электронных журналов, формирование портфолио студентов, электронные отчеты студентов и преподавателей, автоматизация приемной кампании, электронное взаимодействие со всеми акторами образовательных отношений при организации и реализации производственной практики. Интересным представился опыт некоторых регионов, где организованы обучающиеся онлайн-лекции и онлайн-трансляции в режиме видеоконференц-связи.

Первоначально в колледжах и техникумах началась подготовка и переподготовка преподавателей, которые должны были в достаточно короткий временной отрезок, вне зависимости от преподаваемого профессионального модуля (ПМ) или междисциплинарного курса (МДК), овладеть различными компетенциями, связанными с внедрением цифровизации. В поле зрения педагогов наибольший интерес вызвали темы VUCA-мир и цифровая экономика, внедрение цифровых технологий в ОПОП, машинное обучение в образовании, большие данные. В воспитательной работе со студентами проявились тематические треки, связанные с социальной работой в цифровом мире, спецификой работы со студенческой молодежью как новым цифровым поколением, формами и видами цифровой социально-воспитательной работы.

Ведущими трансляторами новых цифровых технологий для педагогов СПО были МШУ Сколково, Университет Иннополис, ведущие вузы Санкт-Петербурга и Москвы. Именно у профессорско-преподавательского состава высшей школы перенимали первый опыт преподаватель колледжей страны в направлении цифровизации. Динамично и со значительной долей господдержки цифровые технологии вошли в систему подготовки специалистов среднего звена. Эти процессы не стали обособленными в образовательных организациях, которые готовили специалистов для ИТ сферы, цифровые технологии, современное оборудование, в том числе с цифровым наполнением, стало активно появляться в мастерских и производственных площадках колледжей и техникумов как технической, так и гуманитарной направленности. Отраслевые работодатели проявляли заинтересованность в подготовке будущих специалистов.

Интересным витком развития системы СПО стало использование в некоторых регионах дуального обучения. Модели подготовки кадров, где половина времени, отведенного на подготовку специалиста, должно пройти на площадке конкретного работодателя, под руководством мастера производственного обучения. Для решения управленческих задач в колледжах и техникумах создавались наблюдательные советы, в состав которых входили представители отраслей экономики с целью регламентации требований конкретных компетенций, необходимых выпускнику. Учебная и производственные практики приобрели более глубокое содержание, связанное с конкретными рабочими задачами. Большая часть часов, представленных в ФГОС для распределения образовательной организацией, отдавались именно на производственную практику, что позволяло студентам находиться на производственных площадках более продолжительное время, наблюдать за работой опытных наставников, самим участвовать в решении корпоративных и экономических задач, что помогало добиваться более высоких результатов на демонстрационном экзамене, который становился частью регионального эксперимента или плана реализации «дорожной карты» проекта «Молодые профессионалы».

Сегодня можно констатировать, что в регионах, где был опыт внедрения дуального обучения, наиболее конструктивно происходит и внедрение новой образовательной технологии «Профессионалитет». При непосредственном участии государства, отраслевого учредителя и работодателя выстраиваются профессиональные образовательные программы, оснащаются колледжи и техникумы современным оборудованием, преподаватели образовательных организаций СПО прежде, чем приступить к реализации программ ФП «Профессионалитета» проходят мощную долговременную переподготовку, в которую входят теоретические модули, практические задания, стажировки на площадках ведущих предприятий, организаций, технопарков. Обучение завершается сдачей демонстрационного экзамена, таким образом прежде, чем приступить к обучению студентов, их профессиональной подготовке преподаватели, методисты, мастера производственного обучения проходят полный цикл и демонстрируют свою готовность к выполнению ключевой задачи, поставленной перед системой СПО, по подготовке в кратчайшие сроки рабочих кадров для прорыва российской экономики.

Наиболее значимые изменения в системе СПО связаны с участием в подготовке кадров представителей работодателя от начального этапа обучения до трудоустройства, представим их в следующем табличном формате

Таблица 1

Особенности участия работодателей в подготовке специалистов системы среднего профессионального образования

Критерий	Базовое СПО	Дуальное обучение	Профессионалитет
Работодатель участвует в управлении ПОО	-	+	+
Работодатель участвует в оснащении ПОО	-	-	+
Работодатель участвует в формировании образовательной программы	-	+	+
Работодатель участвует в организации производственной практики	+	+	+
Работодатель участвует в формировании оценочных средств и в оценке результатов профессионального образования	-	+	+
Работодатель сопровождает студентов на производственных конкурсах мастерства	-	+	+
Работодатель участвует в стимулировании студентов, выплате дополнительных стипендий	-	-	+
Работодатель участвует в заключении целевых договоров	-	-	+
Заинтересованность работодателя в трудоустройстве выпускника в конкретном предприятии или организации	-	+	+

Не обошли изменения в системе СПО и воспитательную составляющую подготовки будущих кадров. Для многих региональных комплексов профессионального образования миссия формируется исходя из национальной системы

образования и оформляется в текстовые максимы, обеспечивающие развитие каждого будущего профессионала, а также гуманитарное и технологическое лидерство страны в целом. Задачи перед преподавателями колледжей стоят очень важные: за достаточно короткий срок взаимодействия со студентами в 3-4 года при условии, что поступают в колледж обучающиеся с уже сформированным мировоззрением, воспитать социально-ответственную личность, способную противостоять чуждым ценностям. Подготовка высококвалифицированных кадров для экономики, гуманитарного и технологического лидерства и социальной сферы в целях обеспечения устойчивого и динамичного развития России – вот одна из ключевых задач в области воспитания, стоящая перед системой СПО, в решении которой идеологическими проводниками выступают центры «Смена», «Машук», «Сенеж».

В целом изменился алгоритм загрузки профессиональных образовательных организаций. Наряду со студентами, которые осваивают профессиональные компетенции, около тридцати процентов совокупного контингента составляют школьники, которые получают на базе колледжей первую рабочую профессию, и граждане старшего поколения (там где позволяет профиль профессиональной организации), которые обучаются ИТ-грамотности, предпенсионным программам переподготовки. Кроме того, для школьников 1-6 классов созданы и активно функционируют профориентационные центры инсталляции рабочих профессий, стали широко применимы летние профессиональные смены для обучающихся 7-8 классов.

Все предпринимаемые меры в последние годы делают систему среднего профессионального образования привлекательной для абитуриентов и их родителей.

На одном из недавних педагогических форумов вице-премьер Д.Н. Чернышенко и министр просвещения России Кравцов С.С. отметили факты востребованности системы СПО: «приемная кампания продолжается, но уже сегодня подано на 890 тыс. заявлений больше, чем в прошлом году», «на программы «Профессионалитета» подано 930 тыс. заявлений – в 1,7 раз больше, чем в прошлом году» [5].

Выводы. Таким образом, в системе среднего профессионального образования выстраиваются устойчивые партнерские взаимоотношения между колледжами, техникумами с производственными предприятиями и организация, для которых осуществляется подготовка кадров. С каждым годом увеличивается количество кластеров, создаваемых в регионах, ведется системная деятельность по сопровождению главного вектора – подготовки кадров под запрос конкретного работодателя, крупных отраслевых предприятий, российской экономики в целом.

Литература:

1. Абрамян, Г.В. Современные тенденции и риски персонализации обучения в условиях цифровизации образования / Г.В. Абрамян // Современное программирование: Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Нижневартовск: НВГУ, 2022. – С. 355-362
2. Новая образовательная технология «Профессионалитет». Сборник методических материалов / Центр оценки качества среднего профессионального образования ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования. – Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2023. – 312 с.
3. Шингарева, М.В. Подготовка педагогов профессионального обучения в условиях модернизации системы среднего профессионального образования / [М.В. Шингарева]; под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: РГППУ, 2018 – С. 180-183
4. «ЭР СПО PROобразование» (ЭР ЦОС СПО PROобразование) – специализированная платформа для организаций среднего профессионального образования: сайт. – 2020. – URL: <https://profspo.ru> (дата обращения: 23.01.2025)
5. Институт развития профессионального образования: сайт. – 2008. – URL: <https://firpo.ru/press/news/2025/08/18/dmitriy-chernyshenko-i-sergey-kravtsov-proveli-vserossiyskoe-soveshchanie-regionalnyh-ministrov-obrazova> (дата обращения: 21.08.2025)

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры Информатики и

информационных технологий Столярова Надежда Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИТ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ВУЗА В ОБЛАСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена апробации модели формирования ИТ-компетенций преподавателей высшей школы в сфере дистанционного обучения (ДО). Целью работы стала экспериментальная проверка авторской модели формирования ИТ-компетенций педагогов в сфере дистанционного обучения. Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией образования и критическим дефицитом практических навыков у преподавателей в области дистанционных технологий обучения. Эксперимент проводился с участием 90 педагогов из 11 вузов. Диагностический инструментарий сочетал количественные и качественные методы исследования. Результаты диагностики выявили системные проблемы, которые призвана решить разрабатываемая модель подготовки педагогов. Формирующий эксперимент показал статистически значимый рост компетенций в экспериментальной группе. Эффективность модели подтверждена χ^2 -критерием Пирсона. Разработаны практические рекомендации по внедрению модуля "Архитектура ДО-курса" и сертификации авторов. Автор делает выводы, что модель готова к масштабированию в системе дополнительного педагогического образования.

Ключевые слова: ИТ-компетенции, дистанционное обучение, педагогическая модель, эксперимент, цифровая трансформация, преподаватель.

Annotation. The article is devoted to the testing of a model for the formation of IT competencies of higher school teachers in the field of distance learning (DO). The purpose of the work was an experimental verification of the author's model for the formation of IT competencies of teachers in the field of distance learning. The relevance of the research is due to the digital transformation of education and the critical lack of practical skills among teachers in the field of distance learning technologies. The experiment was conducted in 2021-2025 with the participation of 90 teachers from 11 universities. The diagnostic tools combined quantitative and qualitative research methods. The results revealed the systemic problems that the developed teacher training model is designed to solve. The formative experiment showed a statistically significant increase in competencies in the experimental group. The effectiveness of the model is confirmed by the 2-Pearson criterion. Practical recommendations have been developed for the

implementation of the module «Architecture of the distance course» and the certification of authors. The author concludes that the model is ready for scaling in the system of additional pedagogical education.

Key words: IT competencies, distance learning, pedagogical model, experiment, digital transformation, teacher.

Введение. Необходимость формирования ИТ-компетенций педагогов вуза в области дистанционного обучения обусловлена целым комплексом взаимосвязанных социальных, педагогических и технологических факторов. Одним из них прежде всего является глобальная цифровая трансформация образования. Подкрепленная национальными инициативами вроде программ «Цифровая экономика РФ», «Наука и университеты» и «Приоритет – 2030», цифровая трансформация требует массовой переподготовки преподавательского состава в области современных информационных технологий и цифровой дидактики.

Период 2020-2022 гг., отмеченный пандемией Коронавируса-19, наглядно показал дефицит практических ИТ-навыков у 68-85% вузовских педагогов, что подтверждается исследованиями НИУ ВШЭ. При этом действующие ФГОС ВО не учитывают специфику цифровой педагогики, оставляя подготовку в сфере ДО на уровне факультативных курсов, что создает системное несоответствие между нормативными требованиями и реальными компетенциями.

С дидактической точки зрения, отсутствие системной подготовки педагогов в данной области приводит к критическому снижению качества дистанционного обучения. Без владения цифровыми инструментами ДО часто сводится к механической рассылке учебных материалов, что подтверждается данными Рособрнадзора: только 23% курсов обеспечивают регулярную обратную связь, а мотивация студентов падает, приводя к отсеву в 1,8 раза выше, чем на очных программах. Существующие курсы повышения квалификации носят фрагментарный характер – например, разрозненные вебинары по инструментам Zoom без интеграции с принципами педагогического дизайна. Мониторинг Минобрнауки показывает, что лишь 11% вузов располагают штатными тьюторами по ДО, что усугубляет проблему методической поддержки.

Технологические вызовы усугубляют ситуацию: динамичное обновление EdTech-инструментов (LMS, AI-тьюторы, VR-лаборатории) требует непрерывного обучения педагогов. При этом нарастает цифровое неравенство: по данным РАНХиГС, разрыв между «цифровыми лидерами» (14% преподавателей) и «цифровыми аутсайдерами» (63%) становится критическим. Добавляет рисков и вопрос кибербезопасности – 42% педагогов не владеют навыками защиты персональных данных в ДО, как отмечает Роскомнадзор.

Таким образом проблема формирования ИТ компетенций педагогов высшей школы на сегодняшний момент является актуальной проблемой, решению которой посвящено множество научных работ.

В ходе ранних исследований была разработана универсальная модель формирования ИТ-компетенций преподавателя ВУЗа для деятельности в условиях дистанционного обучения. Опытно-экспериментальная работа имеет целью проверить эффективность данной модели и условий успешного формирования ИТ компетенций педагогов ВУЗа в области дистанционного обучения.

Изложение основного материала статьи. Программа экспериментального исследования базировалась на принципах педагогической диагностики (В.И. Андреев [1, С. 32], В.П. Беспалько), адаптированных к контексту дополнительного профессионального образования (ДПО) с учётом специфики формирования ИТ-компетенций.

Задачи проводимого эксперимента:

- Диагностика исходного уровня ИТ компетенций педагогов;
- Определение факторов, влияющих на эффективность интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс в вузе;
- Оценка профессионального прогресса педагогов в области применения дистанционных технологий обучения в условиях экспериментального вмешательства;
- Обобщение полученных результатов исследования и подтверждение/опровержение эффективности предложенной модели формирования ИТ компетенций.

В соответствии с методологией системно-деятельностного подхода и критериально-ориентированного анализа [2; 3; 6], экспериментальная работа (сентябрь 2021 – февраль 2025 гг.) включала следующие этапы:

1. Организационно-методический этап.

Эмпирическая база исследования была сформирована на базе Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского (основная площадка) и 10 вузов-партнеров. Выборка участников эксперимента включила 90 преподавателей высшей школы в возрастном диапазоне 25-60 лет со стажем педагогической деятельности 5-30 лет. В исследовании участвовали представители различных предметных областей, таких как: технические, естественно-научные и гуманитарные дисциплины. Рандомизированное распределение испытуемых в группы обеспечило пропорциональное представительство всех вузов в экспериментальной и контрольной выборках. При этом в каждой группе присутствовали как преподаватели базового университета (КГУ имени К.Э. Циолковского), так и преподаватели учреждений-партнеров.

Основной целью такого распределения являлось устранение цифрового неравенства среди участников, обусловленных уровнем развития ЭИОС в ВУЗах. Данный подход позволил минимизировать влияние внешних факторов на результаты экспериментальной проверки модели формирования ИТ-компетенций.

2. Процедура сбора и обработки данных.

В ходе данного этапа исследования были разработаны инструменты фиксации первичных данных, сочетающие количественные и качественные методы оценки ИТ-компетенций преподавателей ВУЗа. Количественный анализ включал стандартизированное тестирование практических навыков работы с цифровыми платформами (Moodle, Zoom, Google Classroom), обеспечивающее объективное измерение уровня владения технологиями. Для оценки субъективных аспектов цифровой готовности участников эксперимента применялся валидированный опросник «Цифровая готовность педагога», имеющего высокую надежность. Параллельно с этим реализовывались качественные методики: экспертная оценка разработанных испытуемыми электронных курсов на соответствие контента педагогико-техническим требованиям и глубинные интервью, позволяющие выявить мотивационно-когнитивные барьеры, препятствующие интеграции педагогами дистанционных технологий в учебный процесс.

Обработка данных осуществлялась с применением статистического аппарата: сравнение динамики между группами проводилось через t-критерий Стьюдента, а корреляционный анализ по Пирсону устанавливал взаимосвязи между уровнем ИТ-компетенций и качеством образовательных результатов. Визуализация выводов обеспечивалась тематическими схемами (структура компетенций), сравнительными гистограммами (динамика показателей) и тепловыми картами (отображение распределения зон затруднений педагогов). Выбранный комплексный подход обеспечил не только методологическую строгость анализа и оценки результатов, но и практическую применимость результатов для оптимизации программ повышения квалификации.

3. Этап проведения педагогического эксперимента.

В процессе проведения непосредственно самого эксперимента была реализована многоуровневая экспериментальная модель, включающая в себя три составляющих: констатирующий, формирующий и контролирующий этапы эксперимента.

Констатирующий эксперимент включал в себя диагностику исходного уровня ИТ-компетенций педагогов и выявление на основе полученных данных возможных «цифровых дефицитов» (например, было выявлено, что практически 82% участников испытывали трудности с настройкой LMS для своей работы). В ходе проведения эксперимента также установлено, что большинство испытуемых считает свой уровень сформированности ИТ-компетенций недостаточным для эффективной деятельности в условиях дистанционного обучения, но при этом показали наличие порогового и базового уровней владения информационными технологиями. Данные констатирующего эксперимента говорят о том, что у большинства испытуемых отсутствует системное представление о структуре организации дистанционного обучения (ДО) и его методических принципах. Это проявилось в следующих ключевых моментах:

- Непонимание иерархии элементов ДО (до 68% испытуемых не смогли перечислить обязательные компоненты дистанционного электронного курса; более 56% путали функции администрирования LMS с инструментами синхронного взаимодействия);

- Незнание нормативных основ ДО (порядка 80% участников не различали требования стандартов к ДО и очному форматам, менее 25% ссылались на приказ Минобрнауки № 816 и только 12% знали о существовании Постановления Правительства РФ от 11 октября 2023 г. № 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»);

- Ошибки и нарушения в педагогическом дизайне (более чем в 70% курсов отсутствовала рефлексия, а 86% заданий сводились к примитивным тестам закрытого типа, что противоречит принципу интерактивности).

Таким образом при достаточно высоких показателях уровня компьютерной грамотности испытуемых, уровень владения основами организации ДО и принципов его реализации на этапе констатирующего эксперимента был достаточно низок в обеих группах.

Интервью, проведенные с испытуемыми, позволили выявить некоторые источники проблем. Среди них большинство педагогов указали: отсутствие специальной подготовки, наличие прочно укоренившихся мифов о дистанционном обучении и дефицит времени и ресурсов для освоения технологий.

Устранение указанных системных пробелов требует не разовых тренингов по инструментам дистанционного обучения, а формирования у педагогов целостной методологической культуры проектирования, где технологические элементы и решения будут подчиняться педагогическим задачам. Все это говорит о необходимости специальной подготовки с использованием универсальной модели формирования ИТ-компетенций преподавателя для деятельности в условиях дистанционного образования. Результатом проведения констатирующего этапа эксперимента были выявлены проблемные зоны и проведено формирование контрольной и экспериментальной групп.

Для устранения выявленных проблем были сформулированы рекомендации:

- Внедрить в программу повышения квалификации модуль «Архитектура дистанционного курса» с акцентом на изучение структурных единиц электронного дистанционного курса и принципы выбора технологии;

- Разработать визуальные конструкторы для педагогов, автоматизирующие проектирование курсов через алгоритм: цели обучения – выбор интерактивных форматов – система оценивания;

- Ввести обязательную сертификацию авторов дистанционных курсов.

Формирующий эксперимент подразумевал апробацию элементов модели в курсе ДПО «Использование современных информационных технологий и ресурсов в электронной информационно-образовательной среде ВУЗа» и внедрение модульной ППК «Современные цифровые педагогические технологии: проектирование и реализация дистанционного обучения» на основе разработанной модели формирования ИТ-компетенций педагогов.

При проведении обучения в экспериментальной группе широко использовались практико-ориентированные задания: тренинги, разработка онлайн-курсов, использование ИИ-ассистентов. С испытуемыми контрольной группы специального обучения не проводилось, но им было предложено также выполнить задания экспериментальной группы.

Как уже отмечалось, формирующий эксперимент должен быть направлен на целенаправленное развитие структурных компонентов [4; 5] ИТ-компетенций (технологического, когнитивного, организационно-деятельностного, коммуникативного и личностного) в контексте дистанционного образования. На начальном этапе реализовывался комплекс педагогических условий, направленных на формирование устойчивой мотивационной основы профессионального развития. Критериями показателями эффективности данного этапа выступили: сформированность внутренней мотивации к освоению цифровых педагогических технологий, а также готовность к инновационной деятельности в условиях дистанционного обучения. Методический инструментарий включал создание проблемно-ориентированных образовательных ситуаций и применение нетрадиционных форм организации учебного процесса (интерактивные лекции-конференции, мастер-классы экспертного уровня, модули микрообучения, кейсы).

На последующем этапе осуществлялось формирование системных теоретических знаний и ценностно-смысловых профессиональных установок, необходимых для эффективной реализации дистанционных образовательных технологий. Содержательное наполнение данного этапа включало: осознание роли цифровых компетенций в профессиональной деятельности, понимание методологических основ применения цифровых технологий в педагогической практике, а также специфики их интеграции в образовательный процесс. Реализация данного этапа базировалась на активных методах обучения, обеспечивающих личностно-деятельностный характер образовательного процесса. Для объективной оценки динамики формирования компонентов компетентности применялся инструментарий рубежного контроля (специально разработанный тест-контроль знаний), позволяющий диагностировать уровень усвоения ключевых теоретических положений и их операционализацию в профессиональном сознании педагогов.

На заключительном этапе формирующего эксперимента участникам было предложено реализовать комплексный проект в одной из современных платформ дистанционного обучения (Google Classroom, Stepik, Moodle, Teams и др.). В процессе выполнения проектного задания испытуемые руководствовались разработанными методическими рекомендациями, содержащими алгоритмы создания ключевых компонентов электронного курса: интерактивных лекционных материалов, практико-ориентированных заданий, контрольно-измерительных материалов, а также мультимедийных интерактивных элементов.

Данный этап эксперимента позволил не только оценить уровень сформированности практических ИТ-навыков, но и выявить способность участников к комплексному применению полученных знаний в профессиональной деятельности, включая:

- проектирование образовательного контента;
- методическую организацию учебного процесса;
- техническую реализацию цифровых решений.

Результаты проектной деятельности подверглись многоаспектному анализу с использованием экспертных оценочных шкал, что обеспечило объективную верификацию эффективности предложенной модели формирования ИТ-компетенций.

В течение всего формирующего этапа участниками эксперимента велось формирование электронного портфолио. Данный инструмент рефлексивной оценки позволяет фиксировать динамику развития цифровых компетенций педагога, формируя так называемый «цифровой след» профессионального роста.

Наряду с формированием портфолио проводился итоговый контрольный срез, направленный на оценку уровня остаточных знаний, оценку устойчивости сформированных компетенции и определении степени интеграции, полученных навыков в профессиональную практику педагога.

Таким образом, методика системной оценки компетенций включала:

1. Экспертный анализ содержания электронного портфолио.
2. Количественную обработку результатов итогового среза знаний.
3. Качественную интерпретацию прогресса профессионального развития педагогов.

Контрольный этап экспериментального исследования был посвящен оценке эффективности разработанной модели формирования ИТ-компетенций педагогов. В рамках данного этапа проводился сравнительный анализ динамики профессионального развития участников экспериментальной и контрольной групп с использованием комплекса диагностических инструментов. Результаты подтвердили статистически значимое повышение уровня технологической компетентности у педагогов экспериментальной группы, что наглядно было отражено в положительной динамике показателей. Полученные данные свидетельствуют о результативности предложенной модели, обеспечившей трансформацию ИТ-компетенций в профессиональные педагогические умения. Такой диагностический подход позволил объективно верифицировать эффективность модели и зафиксировать качественные изменения в практике преподавателей.

Особое значение приобретает тот факт, что повышение технологических навыков сопровождалось существенным улучшением качества образовательного контента. Оценка разработанных участниками эксперимента цифровых образовательных ресурсов показало высокий уровень их методической и технической проработанности.

Статистически значимые изменения проявились в следующих показателях: количество испытуемых экспертного уровня в ЭГ увеличилось на 4% (против 2% в контрольной группе – КГ), компетентного уровня – на 18% (КГ – 2%), базового уровня – КГ – 4%. Одновременно наблюдалось существенное снижение доли испытуемых базового уровня в ЭГ на 7%, порогового уровня в ЭГ на 20% (в КГ – лишь на 13%).

Таблица 1

Результаты формирующего эксперимента проведенного по ступеням

Уровни	1-ая ступень				2-ая ступень				3-ая ступень			
	Э	Э	К	К	Э	Э	К	К	Э	Э	К	К
	ст-т	%	ст-т	%	ст-т	%	ст-т	%	ст-т	%	ст-т	%
Пороговый	19	42%	21	47%	14	31%	19	42%	10	22%	15	33%
Базовый	21	47%	20	44%	25	56%	21	47%	18	40%	22	49%
Компетентный	5	11%	4	9%	6	13%	5	11%	13	29%	5	11%
Экспертный	2	4%	2	4%	2	4%	2	4%	4	9%	3	7%

Результаты сравнительного анализа результатов констатирующего и итогового срезов эксперимента демонстрируют выраженную положительную динамику в уровне сформированности ИТ-компетенций у испытуемых экспериментальной группы (ЭГ).

Для верификации статистической значимости полученных результатов был применен критерий согласия Пирсона (χ^2), выбор которого обусловлен следующими методологическими преимуществами [3; 5]:

- независимостью от формы распределения исследуемых показателей;
- возможностью работы с порядковыми данными (в нашем случае это уровни сформированности ИТ-компетенций);
- адекватностью для анализа категориальных переменных.

Полученное соотношение $\chi^2_{\text{набл}} < \chi^2_{\text{критич}}$ (4,64 < 7,815) позволяет опровергнуть нулевую гипотезу на принятом уровне значимости и констатировать статистически значимое преимущество экспериментальной методики. Что в свою очередь подтверждает эффективность разработанной в ходе исследования модели формирования ИТ-компетенций преподавателя вуза в сфере дистанционного обучения.

Выводы. Таким образом проведенный анализ, полученных результатов исследования обеспечил количественное обоснование эффективности предлагаемой модели, доказательство ее статистической значимости и методологическую базу дальнейшего совершенствования системы подготовки преподавателей вуза к деятельности в условиях дистанционного образования.

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать успешное достижение поставленной цели, экспериментальное подтверждение выдвинутой гипотезы и решение сформулированных в работе исследовательских задач. Проведенный эксперимент позволил не только подтвердить выдвинутую гипотезу исследования, но и выявить устойчивость полученных результатов, что свидетельствует о возможности масштабирования разработанной модели в системе дополнительного профессионального педагогического образования. Полученные данные имеют важное значение для дальнейшего совершенствования программ повышения квалификации педагогов в условиях цифровой трансформации образования.

Перспективы дальнейшего исследования практического применения полученных результатов в данной области заключаются в интеграции разработанной модели в систему дополнительного профессионального образования педагогов, адаптации методического инструментария для различных уровней подготовки педагогов и различных профилей, модернизацию имеющихся программ повышения квалификации с учетом выявленных закономерностей формирования ИТ-компетенций педагога.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Загвязинский, В.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие для студентов вузов / В.И. Загвязинский. – Москва: Юрайт, 2023. – 104 с.

3. Коржуев, А.В. Основы научно-педагогического исследования: учебное пособие для вузов / А.В. Коржуев, Н.Н. Антонова. – Москва: Юрайт, 2020. – 177 с.
4. Ольховский, Д.В. Педагогический эксперимент: методика проведения и внедрения в образовательную деятельность / Д.В. Ольховский, А.А. Лоскутов // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – 156 с.
5. Пунчик, В.Н. Технология планирования педагогического эксперимента / В.Н. Пунчик // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 9. – С. 43-49.
6. Соснин, Э.А. Методология эксперимента: учебное пособие / Э.А. Соснин, Б.Н. Пойзнер. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 162 с.

Педагогика

УДК 378.14

ассистент кафедры образовательных технологий физической культуры и спорта Стрешнева Елизавета Евгеньевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В современной системе высшего образования большое значение в последние годы стали уделять внимание использованию в образовательном процессе современных педагогических инструментов и научению самих студентов пользоваться ими в будущей профессионально-педагогической деятельности. Данная статья посвящена исследованию проблемы овладения педагогическими инструментами, в первую очередь цифровыми, студентами направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура». Научная новизна определяется разработкой критериев оценки (когнитивный, практический и мотивационный) компонентов, позволяющих установить уровень готовности студентов к применению современных цифровых инструментов и технологий в учебном процессе и будущей профессиональной деятельности. Результаты анкетирования демонстрируют выраженную заинтересованность обучающихся в освоении инновационных педагогических инструментов, таких как VR-тренажеры, мобильные приложения, фитнес-трекеры и системы искусственного интеллекта, которые воспринимаются ими как важный ресурс профессионального роста. Проведенное анкетирование 80 студентов федерального университета показало, что для решения проблемы использования современных педагогических инструментов в процессе профессиональной подготовки студентов необходима глубокая модернизация материально-технической базы образовательной организации, пересмотр содержания учебных планов и курсов, создание современного учебно-методического сопровождения образовательного процесса, повышение цифровой грамотности и компетентности преподавательского состава. Результаты исследования подчеркивают необходимость системного внедрения инновационных педагогических инструментов в образовательный процесс будущих педагогов.

Ключевые слова: студенты, профессиональная подготовка, педагогическое образование, педагогические инструменты, инновации, цифровые технологии, физическая культура.

Annotation. Modern higher education increasingly emphasizes the use of contemporary pedagogical tools in the educational process and students' ability to utilize them in their future professional-pedagogical activities. This article investigates the issue of students in "Pedagogical Education" with a "Physical Education" specialization mastering pedagogical tools, primarily digital ones. Scientific novelty lies in developing assessment criteria (cognitive, practical, and motivational) to determine students' readiness to apply modern digital tools and technologies in the educational process and future professional practice. Survey results demonstrate students' strong interest in acquiring innovative pedagogical tools like VR simulators, mobile applications, fitness trackers, and AI systems, which they view as crucial for professional growth. A survey of 80 federal university students revealed that addressing the use of modern pedagogical tools in professional training requires significant modernization of the educational institution's material and technical base, revision of curricula and courses, creation of modern educational and methodological support, and enhancement of the teaching staff's digital literacy and competence. The research findings underscore the need for systematic integration of innovative pedagogical tools into the educational process for future educators.

Key words: students, professional training, teacher education, pedagogical tools, innovations, digital technologies, physical education.

Введение. В условиях возрастания потребности системы высшего образования во внедрении в практику подготовки будущих специалистов современных образовательных цифровых ресурсов и инструментов, особую значимость приобретает проблема изучения готовности студентов к их освоению и применению как в период обучения в вузе, так и в следующем за ним периоде самостоятельной профессионально-педагогической деятельности.

Из существующего множества понятий «педагогические инструменты», в своем исследовании за основу мы взяли определение Е.Н. Стрельчук, которая рассматривает педагогические инструменты (инструментарий) как «систему различных приемов и средств обучения и воспитания мирового преподавателя, который в учебно-воспитательном процессе их активно применяет» [8].

При этом, основную фокусировку мы все же делаем на педагогических инструментах, конкретных материальных и цифровых средствах, необходимых для решения образовательных задач. Современные инновационные педагогические инструменты мы определяем, как технологически новые средства, целенаправленно используемые педагогом для точечного решения узких образовательных задач с повышенной эффективностью, выступающих элементом педагогической технологии.

Однако весь потенциал педагогических инноваций может остаться нераскрытым и неэффективным, если не учитывать ключевые проблемы современной образовательной среды. Сегодня тенденции развития сферы образования показывают явное противоречие между стратегическим курсом на цифровизацию [4; 7; 9], в том числе в сфере физической культуры [2; 3], и реальным уровнем готовности педагогического сообщества к овладению и внедрению инновационных цифровых технологий и инструментов в образовательный процесс.

Справедливое требование общества и государства чаще всего не соотносится еще не только с материально-техническим оснащением образовательных организаций, но и с цифровой грамотностью и компетентностью самих педагогов. Зачастую современные обучающиеся обладают более высоким уровнем цифровой грамотности, чем их педагоги, что требует выработки отдельной стратегии развития переподготовки педагогических кадров, направленной на новые задачи системы высшего и профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Согласно исследованиям Н.В. Стеценко и Е.А. Широбакиной [6], около 60% физкультурных вузов России сегодня стараются применять в своей деятельности современные образовательные технологии, и, как правило, это преимущественно дистанционные технологии. Чаще всего их используют для обучающихся по индивидуальному графику, для студентов-заочников, слушателей курсов повышения квалификации. Помимо дистанционного обучения, вузы внедряют в образовательный процесс некоторые мобильные приложения, видеоуроки, VR-тренажеры и онлайн-платформы, что подтверждают и последние исследования А.О. Алексиной и др. [1]. Однако ключевыми проблемами остаются: дефицит в учебных заведениях специализированного цифрового оборудования и низкая цифровая компетентность преподавателей [10]. Этот вывод согласуются с результатами масштабных теоретико-практических исследований, представленных в коллективной монографии под редакцией С.Г. Серикова [5].

Сегодняшние студенты педагогических физкультурно-спортивных направлений подготовки – это завтрашние учителя, тренеры и преподаватели, которым предстоит работать в условиях активного внедрения цифровизации в образовательный процесс. От того, насколько хорошо они будут владеть инновационными педагогическими инструментами, применяя их на практике, во многом будет определяться отношение обучающихся к предмету, новое качество и эффективность образования, успешность выпускников.

Цель нашего исследования заключалась в изучении состояния проблемы, оценке и интерпретации полученных результатов анкетирования студентов по вопросам владения ими и использования цифровых инструментов в своей учебной и иной деятельности, определении критериев оценки готовности студентов применять цифровые инструменты в будущей профессиональной деятельности.

Весной 2025 года нами было проведено анкетирование 80 студентов 1-4-х курсов обучения педагогического направления подготовки факультета физической культуры и спорта Северо-Кавказского федерального университета. Использовалась разработанная онлайн-анкета, включавшая в себя вопросы о знании сущности и практической направленности цифровых технологий, их преимуществах и недостатках, частоте их использования в процессе овладения профессиональными компетенциями, оценке собственной цифровой грамотности. Выборка исследования формировалась методом сплошного анкетирования всех студентов, согласившихся принять участие в исследовании. Данные обрабатывались с помощью методов описательной статистики, результаты которых приведены с точностью до десятых долей процента.

Анализ полученных результатов позволил выделить ряд ключевых моментов по теме исследования. Большинство студентов (76,3 %) знакомы с инновационными инструментами, такими как, фитнес-трекеры, умные часы и мобильные приложения для тренировок, такие как Strava и MyFitness.

Гораздо реже упоминаются технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), искусственный интеллект (в области спорта) и биометрические датчики (когнитивный критерий). Однако, 55% из них не понимают, как применять эти технологии в педагогической практике, что указывает на преобладание в учебном процессе традиционных форм и инструментов обучения и недостаточность внимания к внедрению инновационных педагогических технологий и инструментов в процесс подготовки современных квалифицированных кадров.

На практических учебных занятиях или в период подготовки к ним лишь 36,2% респондентов используют цифровые технологии регулярно, тогда как 20% делают это редко, а 5% – никогда (практический критерий). Основной причиной, названной студентами, является недостаток общих и специальных знаний в этой области (55%).

Уровень цифровой грамотности среди участников опроса распределился следующим образом: 68,8% оценили его как средний, 25% – как высокий, и 6,2% – как низкий. Преимуществами использования цифровых технологий респонденты считают: качество контроля за собственным умственным и физическим состоянием и развитием, индивидуализация учебно-тренировочного процесса, повышение мотивации к систематическим занятиям и обучению.

86,3 % опрошенных студентов выразили заинтересованность и готовность осваивать новые инструменты, из них 25 % подчеркнули необходимость дополнительного обучения (мотивационный критерий).

Для наглядности полученные данные анкетирования были систематизированы в Таблице 1.

Таблица 1

**Группировка данных исследования по критериям готовности студентов
(когнитивный, практический, мотивационный)**

Критерий	Показатель (%)	Интерпретация
Когнитивный	76,3% – знакомы с основными современными педагогическими инструментами; 38,8% – нет понимания их применения на практике; 55% – недостаток знаний.	Нехватка знаний и умений применять цифровые технологии в обучении.
Практический	36,2% – используют регулярно; 20% – редко; 5% – никогда.	Барьеры: 62% – отсутствие доступа к современным технологиям; 55% – недостаток знаний.
Мотивационный	86,3% готовы осваивать инновационные педагогические инструменты; 25% необходимо дополнительное обучение.	Высокий потенциал.

Среди сложностей, с которыми сталкиваются студенты при использовании современных цифровых ресурсов и инструментов в образовательной деятельности преобладают: отсутствие необходимых устройств и программ в учебном процессе, недостаток знаний и умений в использовании педагогических инструментов, слабая компетентность преподавательского состава в данной области знаний. При этом большинство респондентов выразили высокую заинтересованность в освоении VR-тренажеров, мобильных приложений, AI-ассистентов и др.

Большинство участников опроса (77,5%) считают, что увеличение доли инновационного обучения в вузе с использованием цифровых инструментов способно повысить эффективность профессионального становления будущих педагогов.

Выводы. Анализ полученных данных в ходе проведенного исследования по трем ключевым критериям (когнитивному, практическому и мотивационному) показал наличие определенной проблемы в системе организации высшего образования, существование некоторых объективных и субъективных барьеров в её решении, значительный внутренний потенциал самой системы.

С одной стороны, общая высокая осведомленность студентов о современных технологиях и педагогических инструментах сочетается с недостаточным пониманием их назначения и использования. Все это указывает на необходимость пересмотра образовательных программ, усиливая методику и технологии использования современных, в том числе цифровых инструментов в учебном процессе.

Для успешного внедрения цифровых инструментов и ресурсов в образовательный процесс будущих педагогов необходимо насытить материальную-техническую базу образовательной организации учебным специальным оборудованием, разработать и внедрить учебные курсы, для которых создать методическое сопровождение по использованию инновационных педагогических инструментов в образовательном процессе.

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить созданию надежного педагогического инструментария для оценки уровней сформированности соответствующих профессиональных компетенций, что позволит обеспечить более точный мониторинг эффективности образовательного процесса и повысить его качество.

Литература:

1. Алексина, А.О. Применение цифровых технологий на занятиях физической культурой и спортом в вузе / А.О. Алексеева, О.Ю. Русанова, А.А. Решетин, О.А. Казакова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2023. – № 6(220). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tsifrovyyh-tehnologiy-na-zanyatiyah-fizicheskoy-kulturoy-i-sportom-v-vuze> (дата обращения: 22.07.2025)
2. Образовательный, воспитательный и оздоровительный потенциал физической культуры: коллективная монография / В.А. Магин, В.П. Лукьяненко, Н.В. Лукьяненко [и др.]; под ред. В.А. Магина. – Ставрополь: изд-во СКФУ, 2024. – 211 с.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации физической культуры и спорта до 2030 года» № 264-р от 7 февраля 2024 г. – URL: <http://government.ru/docs/50812/> (дата обращения: 13.07.2025)
4. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования» № 3759-р. от 21 декабря 2021 г. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112250002> (дата обращения: 15.07.2025)
5. Сериков, С.Г. Проблемы цифровизации в образовательном процессе спортивного вуза: монография / С.Г. Сериков, О.А. Клестова, Н.В. Богдан [и др.]; под общ. ред. С.Г. Серикова. – Челябинск: УралГУФК, 2023. – 164 с.
6. Стеценко, Н.В. Цифровизация в сфере физической культуры и спорта: состояние вопроса / Н.В. Стеценко, Е.А. Широбакина // Наука и спорт: современные тенденции. – 2019. – № 1. – Т. 22. – С. 35-40
7. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 24 ноября 2020 г. № 3081-р. – URL: <https://www.minsport.gov.ru/activity/strategy/> (дата обращения: 10.07.2025)
8. Стрельчук, Е.Н. Педагогический инструментарий: сущность, применение и роль понятий в российской и зарубежной педагогике / Е.Н. Стрельчук // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1(37). – С. 10-17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogichesky-instrumentariy-suschnost-upotreblenie-i-rol-ponyatiya-v-rossiyskoy-i-zarubezhnoy-pedagogike> (дата обращения: 20.07.2025)
9. Указ Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» № 203 от 09.05.2017. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919/page/1> (дата обращения: 16.07.2025)
10. Шмелёв, А.Е. Инновационные подходы и технологии для подготовки специалистов по физической культуре / А.Е. Шмелёв, В.С. Комин, М.Е. Мохова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 264-267. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-i-tehnologii-dlya-podgotovki-spetsialistov-po-fizicheskoy-kulture> (дата обращения: 14.07.2025)

Педагогика

УДК 373.51

заведующий кафедрой технологического образования, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Сулейманов Ришат Ибраимович

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ХАРАКТЕРИСТИКА, ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ

Аннотация. В статье охарактеризованы особенности проектного обучения в условиях средней общеобразовательной школы, раскрыты его преимущества и ограничения. Проектное обучение – это высокоэффективный педагогический подход, направленный на обучение учащихся выполнять проекты, отражающие реальные проблемы или сложные задачи. Этот подход в системе среднего образования является универсальным и рассчитан, как на учащихся начальных классов, так и на учащихся старшего возраста. Вместо простого запоминания информации и задействования репродуктивного мышления приоритетная роль отводится применению полученных знаний в конкретных условиях. Это не только улучшает запоминание, но и развивает такие важные навыки, как креативность, сотрудничество и творческое мышление. Автор также раскрывает основные преимущества и ограничения проектного обучения учащихся.

Ключевые слова: проектное обучение, средняя общеобразовательная школа, учащиеся, преимущества, ограничения.

Annotation. The article describes the features of project-based learning in secondary schools, reveals its advantages and limitations. Project based learning is a highly effective pedagogical approach aimed at teaching students to complete projects that reflect real-world problems or complex tasks. This approach in the secondary education system is universal and is designed for both primary school students and older students. Instead of simply memorizing information and engaging in reproductive thinking, the priority role is given to applying the acquired knowledge in specific conditions. This not only improves memory, but also develops important skills such as creativity, collaboration, and creative thinking. The author also reveals the main advantages and limitations of project-based student learning.

Key words: project-based learning, secondary school, students, advantages, limitations.

Введение. Актуальная потребность в формировании проектных и исследовательских навыков у подрастающего поколения определяется потребностями развития современного общества. В связи с этим повышенное внимание вызывает использование проектной технологии обучения в условиях средней общеобразовательной школы. Она создает возможность получения обучающимися современного образования; она эффективна и применима на практике.

Корни проектного обучения лежат в прогрессивной философии образования, которую пропагандировал американский философ, психолог и педагог Джон Дьюи в конце 19-го и начале 20-го веков. В отличие от традиционных пассивных методов обучения, Дьюи ставил личность обучающегося, а также его потребности и интересы в центр обучения. Он подчеркивал важность исследовательской деятельности в процессе обучения и необходимость вовлечения учащихся в решение реальных проблем.

В 1918 году его ученик – Килпатрик – опубликовал эссе под названием «Проектный метод», в котором привлек более широкое внимание к концепции обучения, основанной на проектах. Он описал проект как целенаправленную, общественно полезную деятельность, которой учащиеся занимаются естественным образом, движимые внутренней мотивацией. Он подчеркнул, что проекты должны быть организованы с учетом интересов обучающихся, что повышает их вовлеченность и эффективность обучения.

Со времен Дьюи и Килпатрика проектный метод развивался, адаптируясь к современным образовательным и технологическим требованиям. Сегодня он применяется на различных уровнях образования от начальной школы до университета. Современные подходы к проектному обучению часто включают в себя новые технологии и цифровые инструменты, позволяющие выполнять более сложные и интерактивные проекты.

Цель статьи: охарактеризовать особенности проектного обучения в условиях средней общеобразовательной школы, раскрыть его преимущества и ограничения.

Изложение основного материала статьи. Проектное обучение – это высокоэффективный педагогический подход, направленный на обучение учащихся выполнять проекты, отражающие реальные проблемы или сложные задачи. Этот подход в системе среднего образования является универсальным и рассчитан, как на учащихся начальных классов, так и на учащихся старшего возраста. Вместо простого запоминания информации и задействования репродуктивного мышления приоритетная роль отводится выполнению проектов и применению полученных знаний в конкретных условиях. Это не только улучшает запоминание, но и развивает такие важные навыки, как креативность, сотрудничество и творческое мышление [3].

Л.В. Недоборенко, А.Х. Сундукова, И.Е. Буршит отмечают, что целями проектного обучения являются:

1. Обучение учащихся исследовательским умениям и навыкам.

У учащихся постепенно формируется собственный исследовательский подход к информации и ее интерпретации, а также к чувствам и ощущениям, которые они испытывают в процессе работы.

2. Обучение учащихся работать в команде и проявлять солидарность.

Учащиеся учатся работать вместе «на равных», где каждый имеет равное право голоса, право выбора и равную ответственность за общий результат. Они учатся слушать и слышать друг друга, договариваться, конструктивно выходить из конфликтных ситуаций, действовать слаженно и сообща, принимать совместные решения и нести за них ответственность. Кроме того, обучающиеся, испытывающие некоторые трудности в процессе обучения, часто легче учатся у опытных или знающих сверстников, чем у взрослых.

3. Обучение учащихся мыслить творчески.

Творческое мышление – это способность человека генерировать новые, ценные и нестандартные идеи. Оно включает в себя инновационное мышление, рассмотрение проблем с разных точек зрения и поиск креативных решений. Проектная деятельность создает все условия для проявления обучающимися творчества, начиная от этапа планирования и прогнозирования до конечного результата работы [3].

Опишем ниже основные характеристики проектного обучения.

Проектное обучение обладает рядом характеристик, которые делают его эффективным методом обучения.

1. Проектное обучение ориентировано на личность учащихся.

Учащиеся несут ответственность за принятие решений о том, как подходить к проекту, какие ресурсы использовать и как распоряжаться своим временем и усилиями. Это поощряет самостоятельность и ответственность, способствует развитию навыков, мотивации и самоуправлению. Кроме того, сотрудничество обогащает процесс обучения, поскольку школьники могут учиться друг у друга и привносить в проект различные точки зрения и навыки.

2. Проектное обучение – это междисциплинарное обучение.

Проекты могут охватывать разные научные области знаний, что позволяет учащимся увидеть связи между различными предметами, в то же время, обеспечивая условия для более глубокого погружения в тему проектной деятельности.

3. Сосредоточение внимания на реальных проблемах.

Проекты должны быть действительно актуальны для обучающихся. Это не только делает проектное обучение более интересным и мотивирующим, но и подготавливает школьников к решению аналогичных задач на протяжении всего обучения.

4. Непрерывное оценивание.

В проектном обучении оценивание является непрерывным и сосредоточено оно, как на процессе, так и на конечном результате. Обучающиеся регулярно получают обратную связь от учителя, что позволяет им анализировать, как свои успехи, так и ошибки, а также помогает совершенствовать свои исследовательские навыки для достижения целей проекта [3, С. 110].

В.А. Безик указывает, что процесс реализации проекта с учащимися включает в себя несколько ключевых этапов.

1. Выбор темы: определение областей, представляющих интерес, путем обсуждения с учениками, создание списка потенциальных тем, анализ их реализуемости с точки зрения имеющегося времени и ресурсов, выбор темы путем голосования.

2. Планирование: постановка целей проекта, поручение учащимся разработать подробный план выполнения и распределение задач между участниками.

3. Выполнение: следование установленному плану и распределению задач, мониторинг прогресса, внесение необходимых корректировок, проведение проектных совещаний, поддержка преподавателей посредством консультаций и использование инструментов управления проектами.

4. Валидация и тестирование: тестирование решений, внесение улучшений и оптимизаций.

5. Презентация: учащиеся представляют результаты своей работы учителю, коллегам или жюри (в случае проведения конкурсов).

6. Оценка и осмысление: Учащиеся и учитель обсуждают процесс реализации проекта, результаты и их обсуждение [1].

Проект предполагает планирование и выполнение скоординированных действий и задач для достижения конкретной цели в установленные сроки. Проекты отличаются от рутинных операций своим временным характером, четкими целями и уникальным результатом.

В результате обучающиеся развивают критическое мышление, навыки сотрудничества, креативности и коммуникации. Кроме того, обучение, основанное на проектах, высвобождает творческую энергию среди учащихся и учителей.

Обучающиеся работают над проектом в течение длительного периода времени – от недели до целой четверти или полугодия – который вовлекает их в решение реальной проблемы или поиска ответа на сложный вопрос. Они демонстрируют свои знания и умения, создавая публичный продукт или презентацию для реальной аудитории [1, С. 44].

Приведем примеры реализации различных проектов.

1. Тематический проект. Например, проект на тему «3D-моделирование, прототипирование, макетирование». Учащиеся могут работать над проектом по 3D-моделированию, прототипированию, макетированию. Объемно-пространственное решение изделий при помощи макетирования осуществляется одновременно с разработкой проекта на всех основных этапах художественного и технического конструирования.

2. Исследовательский проект. Учащиеся могут разработать и реализовать экспериментальную программу определения влияния какого-либо актуального для них фактора, например влияния компьютерных игр на успеваемость в школе. Таким образом, они могут больше узнать о научном методе, развить исследовательские навыки и применить свои знания на практике.

3. Проект как инструмент повышения общественной осведомленности. Поливанова К.Н. указывает, что обучающиеся могут работать над проектом по повышению общественной осведомленности о социальной или экологической проблеме, например, о сокращении количества пластиковых отходов, профилактике детского дорожно-транспортного травматизма. Такой проект может включать в себя изучение темы, разработку агитационных материалов и организацию мероприятий по продвижению данной идеи. Данный вид проектов особо эффективен для развития коммуникативных и лидерских навыков учащихся [4].

Ф.М. Магомедов, И.М. Меликов, С.Р. Хабибов раскрывают преимущества проектного обучения:

1. Интеллектуальное развитие: поощрение глубокого, пытливого мышления, творческих, концептуальных и аналитических навыков обучающихся.

2. Мотивация и удовлетворение: предоставление учащимся возможности участвовать в полезной учебной деятельности, основанной на внутренней мотивации.

3. Навыки работы в команде: воспитание ответственности, развитие навыков ведения дискуссии, взвешивания «за» и «против», обмена результатами и развития коммуникативных умений.

4. Специализированные навыки: совершенствование конкретных способностей.

5. Ориентация на результат: развитие навыков, необходимых для достижения успеха.

6. Воздействие на реальный мир: помогает учащимся увидеть влияние своих знаний и действий на реальный мир [2].

Участие в межшкольных соревнованиях имеет дополнительные преимущества, такие как повышенная мотивация, возможность сравнить работу со сверстниками в условиях прямой конкуренции и удовлетворение от достижений.

Однако, как указывает Ю.Г. Шихваргер, у проектного обучения имеются и ограничения:

1. Трудоемкость: проекты часто требуют значительных временных затрат.

2. Опыт учителей: нехватка преподавателей с достаточным опытом для эффективного руководства проектами.

3. Требования к практическим знаниям: некоторые проекты могут быть ограничены темами, требующими определенных навыков и знаний [5].

В.С. Хамидулин указывает, что в ходе проектной деятельности между участниками одной команды могут распределяться разные роли. Эти роли могут включать:

– роль менеджера – отвечает за контроль работы каждого участника команды. Он, в сотрудничестве с другими участниками, принимает решения по следующим вопросам: составление плана исследовательской работы, списка вопросов, на которые необходимо ответить, перечень источников, которые будут подлежать анализу. Менеджер также организует встречи, отчитывается перед учителем о прогрессе команды и рассматривает итоговую работу;

– роль исследователя – изучает проблему в различных источниках, чтобы найти необходимые ресурсы для проекта. Исследователь также проводит опросы или использует любой другой инструмент для сбора данных, анализа и представления отчетов. Если в каждой команде по 4 человека, то роль исследователя могут исполнять два человека;

– роль фасилитатора – это тот, кто систематизирует всю информацию, предоставленную исследователем, и редактирует итоговую работу. Предполагается, что фасилитатор также должен обладать определенными навыками работы с компьютером, поскольку он отвечает за отчетность о проделанной работе [6, С. 99].

Важно отметить, что распределение ролей не означает, что учащиеся работают изолированно друг от друга. Исследователь должен информировать других участников о собранной информации и заручаться их поддержкой в сборе данных и их анализе. Фасилитатор должен пообщаться с исследователем, чтобы понять, почему он выбрал такие данные и инструменты сбора данных, а также узнать больше о взаимодействии респондентов (в случае тематического исследования). В то время как менеджер должен следить за тем, что происходит, общаясь с участниками, отслеживая материалы, задачи и т.д.

Выводы. Таким образом, проектное обучение не только обогащает познавательный багаж обучающихся, но и готовит их к решению проблем постоянно развивающегося мира, стимулируя развитие их творческих способностей и исследовательских навыков.

Литература:

1. Безик, В.А. Основы проектной деятельности: учебное пособие / В.А. Безик. – Брянск: Брянский ГАУ, 2021. – 92 с.
2. Магомедов, Ф.М. Основы проектной деятельности: учебно-методическое пособие / Ф.М. Магомедов, И.М. Меликов, С.Р. Хабибов. – Махачкала: ДагГАУ имени М.М. Джамбулатова, 2021. – 53 с.
3. Недоборенко, Л.В. Как развить инженерное и творческое мышление: учебно-методическое пособие по развитию инженерного и творческого мышления / Л.В. Недоборенко, А.Х. Сундукова, И.Е. Буршит. – Таганрог: Ступин С.А., 2017. – 170 с.
4. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – Москва: Просвещение, 2011. – 191 с.
5. Хамидулин, В.С. Основы проектной деятельности: учебное пособие для СПО / В.С. Хамидулин. – Санкт-Петербург: Лань, 2025. – 144 с.
6. Шихваргер, Ю.Г. Метод проектов: методическое пособие / Ю.Г. Шихваргер. – Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2006. – 94 с.

УДК 371

кандидат психологических наук, доцент Султанова Ирина Викторовна

Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

кандидат педагогических наук, доцент Везетну Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

УМСТВЕННАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

Аннотация. В статье рассматривается умственная работоспособность как важный показатель адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу в вузе. Проведен теоретический анализ сущности умственной работоспособности, ее компонентов и факторов, влияющих на уровень умственной активности обучающихся. Особое внимание уделяется психологическим и психофизиологическим аспектам адаптации первокурсников, а также взаимосвязи между умственной работоспособностью и успешностью адаптационного процесса. Рассматриваются современные методики оценки умственной работоспособности и даются рекомендации по поддержке когнитивных ресурсов студентов в период их адаптации. Статья способствует развитию педагогических подходов, направленных на повышение эффективности учебной деятельности и успешной интеграции студентов в образовательную среду.

Ключевые слова: умственная работоспособность, адаптация, первокурсники, образовательный процесс, когнитивные ресурсы.

Annotation. The article considers mental performance as an important indicator of the adaptation of first-year students to the educational process at the university. The theoretical analysis of the essence of mental performance, its components and factors influencing the level of mental activity of students is carried out. Special attention is paid to the psychological and psychophysiological aspects of the adaptation of first-year students, as well as the relationship between mental performance and the success of the adaptation process. Modern methods of assessing mental performance are considered and recommendations are given on how to support students' cognitive resources during their adaptation period. The article promotes the development of pedagogical approaches aimed at improving the effectiveness of educational activities and the successful integration of students into the educational environment.

Key words: mental performance, adaptation, first-year students, educational process, cognitive resources.

Введение. В условиях современного высшего образования адаптация студентов-первокурсников к новым требованиям учебного процесса становится одной из приоритетных задач педагогической науки и практики. Переход от школьного обучения к вузовскому связан с существенным изменением объема и характера учебной нагрузки, что требует от студентов высокой умственной активности и способности к быстрому приспособлению. Умственная работоспособность выступает одним из ключевых показателей, отражающих уровень адаптации студентов к образовательной среде и определяющих успешность их учебной деятельности.

Целью настоящей статьи является теоретический анализ понятия умственной работоспособности и ее роли в процессе адаптации первокурсников к учебному процессу в вузе. В ходе исследования ставятся задачи: рассмотреть сущность и основные характеристики умственной работоспособности; выявить особенности адаптационных процессов у студентов, вступающих в высшее образование; проанализировать взаимосвязь умственной работоспособности с успешной адаптацией и методы ее оценки в педагогической практике.

Изложение основного материала статьи. По мнению С.И. Лебедева, умственная работоспособность представляет собой способность человека эффективно и длительно выполнять интеллектуальные задачи, при этом сохраняя необходимый уровень внимания и когнитивной активности [5, С. 55]. В работах Е.Н. Власовой умственная работоспособность рассматривается как динамический процесс, зависящий от взаимодействия психологических и физиологических факторов, а также от мотивационной сферы обучающегося [2, С. 90].

А.Г. Баранов подчеркивает, что умственная работоспособность тесно связана с устойчивостью внимания и быстротой переработки информации, что особенно важно в условиях интенсивного учебного процесса в вузе [1, С. 47]. По его словам, умственная работоспособность нельзя рассматривать только как статичный показатель, поскольку она подвержена влиянию внешних и внутренних факторов, таких как стресс, усталость и уровень подготовки [1, С. 50].

В исследовании Т.В. Смирновой выделяются несколько ключевых компонентов умственной работоспособности: внимание, память, мышление и волевая регуляция, которые в совокупности обеспечивают успешное выполнение умственных заданий [6, С. 15]. Особое значение при этом имеет способность к переключению между задачами и поддержание концентрации на протяжении длительного времени.

Л.П. Крылова и М.В. Самсонова в своих работах акцентируют внимание на временных характеристиках работоспособности – её динамике в течение учебного занятия или рабочего дня, а также на умении восстанавливаться после умственной нагрузки [4, С. 78]. Авторы выделяют также качественные показатели работоспособности, такие как точность и скорость выполнения задач, которые играют ключевую роль при оценке эффективности учебной деятельности студентов.

В статьях Г.В. Глухова рассматриваются разнообразные факторы, влияющие на умственную работоспособность, включая физиологические (уровень утомления, здоровье), психологические (мотивация, эмоциональное состояние) и социальные (условия обучения, поддержка окружения) [3, С. 33]. По его мнению, комплексное понимание этих факторов необходимо для формирования адекватных стратегий поддержки студентов, особенно первокурсников, сталкивающихся с новыми образовательными требованиями.

Е.Н. Власова обращает внимание на роль личностных характеристик и индивидуальных особенностей в регуляции умственной деятельности, отмечая, что адаптация к учебной нагрузке происходит успешнее у тех студентов, которые обладают развитой саморегуляцией и стрессоустойчивостью [2, С. 94].

Таким образом, умственная работоспособность является многоаспектным понятием, включающим совокупность когнитивных процессов и личностных качеств, которые определяют успешность учебной деятельности.

Адаптация студентов-первокурсников к образовательному процессу является одной из ключевых задач современной педагогики. По словам А.В. Глухова, адаптация представляет собой сложный многокомпонентный процесс приспособления личности к новым социальным и учебным условиям, включающий психологические, социальные и физиологические

изменения [3, С. 34]. Особое внимание уделяется именно первокурсникам, поскольку переход из средней школы в вуз сопровождается значительным изменением требований и условий обучения.

В работах Л.П. Крыловой и М.В. Самсоновой адаптация студентов рассматривается в нескольких аспектах: психологическом, социальном и учебном. Авторы выделяют различные виды адаптации, среди которых наиболее значимыми являются психологическая адаптация, связанная с перестройкой эмоциональной сферы, и учебная адаптация, отражающая способность усваивать новые знания и эффективно организовывать учебную деятельность [4, С. 82].

Психофизиологические особенности первокурсников, по мнению А.Г. Баранова, оказывают существенное влияние на успешность адаптационного процесса. Он отмечает, что именно в первые месяцы обучения происходит перестройка режима умственной деятельности, связанная с увеличением нагрузки и необходимостью повышения концентрации внимания [1, С. 49]. При этом важным фактором является состояние здоровья и уровень общей работоспособности студентов.

Е.Н. Власова подчеркивает, что психологические аспекты адаптации включают не только умение справляться с академическими задачами, но и способность регулировать эмоциональное состояние, контролировать стресс и поддерживать мотивацию в новых условиях [2, С. 92]. В ее исследованиях показано, что успешная адаптация во многом зависит от личностных ресурсов студента, таких как устойчивость к стрессу и саморегуляция.

Связь умственной работоспособности с процессом адаптации является предметом особого внимания в педагогических исследованиях. По мнению Г.В. Глухова, высокий уровень умственной работоспособности способствует более быстрому и эффективному приспособлению к новым учебным требованиям, снижая негативное влияние стрессовых факторов и способствуя сохранению психологического комфорта [3, С. 36].

В работе Т.В. Смирновой говорится о том, что умственная работоспособность выступает своего рода ресурсом, поддерживающим адаптационные процессы, обеспечивая необходимую когнитивную активность и устойчивость к нагрузкам в период перестройки учебной деятельности [6, С. 16]. Это особенно важно для первокурсников, которые сталкиваются с повышенными умственными и эмоциональными вызовами.

Таким образом, адаптация студентов-первокурсников представляет собой комплексный процесс, тесно связанный с их умственной работоспособностью. Понимание особенностей адаптационных механизмов и факторов, влияющих на умственную деятельность, позволяет разрабатывать эффективные педагогические стратегии, направленные на поддержку и развитие студентов в начале их учебного пути.

Взаимосвязь умственной работоспособности и адаптационного процесса у студентов-первокурсников является одним из важнейших аспектов педагогической психологии. По мнению С.И. Лебедева, уровень умственной работоспособности напрямую влияет на скорость и качество адаптации к новым учебным условиям, поскольку именно когнитивные ресурсы определяют способность воспринимать и усваивать объемную информацию, требуемую в вузе [5, С. 57].

В работах Л.П. Крыловой и М.В. Самсоновой подчеркивается, что оценка умственной работоспособности у первокурсников позволяет выявить студентов, испытывающих трудности с адаптацией, и своевременно оказать им необходимую поддержку [4, С. 123]. Авторы рекомендуют применять комплексные диагностические методы, учитывающие как количественные, так и качественные показатели умственной деятельности, включая уровень внимания, скорость мышления и способность к концентрации.

Методики оценки умственной работоспособности, по мнению Е.Н. Власовой, должны быть адаптированы под специфику вузовского образовательного процесса и учитывать индивидуальные особенности студентов [2, С. 93]. Она отмечает, что использование тестов на внимание, память и психомоторные функции позволяет получить объективную информацию о текущем состоянии когнитивных ресурсов обучающихся, что является необходимым условием для разработки индивидуальных образовательных траекторий.

Г.В. Глухов выделяет методику динамического наблюдения, основанную на регулярном мониторинге работоспособности студентов в течение учебного семестра, что позволяет выявлять тенденции изменения умственной активности и своевременно корректировать учебную нагрузку [3, С. 35]. Такой подход способствует более точной диагностике адаптационного состояния и предупреждению снижения мотивации и успеваемости.

Практические рекомендации по поддержке умственной работоспособности студентов включают создание комфортных условий для учебы, развитие навыков саморегуляции и профилактику переутомления. По словам Т.В. Смирновой, важным является также формирование у студентов умения рационально планировать время и распределять учебные нагрузки, что способствует повышению общей эффективности умственной деятельности и облегчает адаптацию [6, С. 18].

В итоге, умственная работоспособность является не только показателем текущего состояния студента, но и значимым ресурсом, влияющим на успешность адаптации к образовательному процессу. Комплексное использование диагностических методик и педагогических стратегий поддержки умственной деятельности способствует созданию условий для эффективного включения первокурсников в учебную деятельность и их успешного социально-психологического становления в вузе.

В современных условиях интенсивного развития образовательных технологий и возрастания требований к обучающимся особое значение приобретает формирование и поддержание умственной работоспособности у студентов. В педагогической практике существует множество подходов, направленных на развитие когнитивных и регулятивных навыков, способствующих успешной адаптации первокурсников. По мнению Т.В. Смирновой, одним из эффективных средств повышения умственной работоспособности является внедрение в учебный процесс методов саморегуляции, которые помогают студентам контролировать уровень своей активности, управлять вниманием и снижать негативное влияние стресса [6, С. 17].

Кроме того, в работах Л.П. Крыловой и М.В. Самсоновой выделяются педагогические технологии, основанные на дифференцированном подходе к организации учебной деятельности, учитывающем индивидуальные особенности умственной активности и темп адаптации студентов [4, С. 130]. Такой подход позволяет оптимизировать учебную нагрузку, способствуя сохранению и развитию умственной работоспособности.

Современные исследования также отмечают важность социально-психологической поддержки в вузе. А.В. Глухов подчеркивает, что формирование благоприятного учебно-психологического климата способствует снижению тревожности и эмоционального напряжения, что положительно сказывается на когнитивной деятельности и адаптационных процессах студентов [3, С. 37].

Практическое применение этих методов и технологий требует системного подхода со стороны педагогов и администрации учебных заведений, включающего мониторинг умственной работоспособности, индивидуальную работу с учащимися и создание условий, способствующих развитию их адаптационного потенциала.

Таким образом, комплексное использование педагогических технологий и психолого-педагогической поддержки позволяет не только повысить уровень умственной работоспособности студентов-первокурсников, но и значительно облегчить процесс их адаптации к новым образовательным требованиям.

Выводы. Подводя итоги проведённого теоретического исследования, можно констатировать, что умственная работоспособность играет фундаментальную роль в процессе адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу в вузе. В ходе анализа были рассмотрены основные понятия и характеристики умственной работоспособности, выявлены её ключевые компоненты и факторы, влияющие на уровень когнитивной активности обучающихся. Выявлено, что умственная работоспособность представляет собой комплексное многоаспектное явление, включающее как когнитивные процессы (внимание, память, мышление), так и психофизиологические и личностные особенности, что определяет её высокую значимость для успешной учебной деятельности.

Анализ теоретических и эмпирических данных показал, что адаптация первокурсников – это сложный, многогранный процесс, связанный с перестройкой не только учебного поведения, но и эмоциональной сферы, мотивации и самооценки. Умственная работоспособность в данном контексте выступает в роли основного ресурса, обеспечивающего возможность эффективного усвоения новых знаний, организации учебного времени и сопротивляемости стрессовым факторам. Это подтверждают исследования Г.В. Глухова и Е.Н. Власовой, которые акцентируют внимание на взаимозависимости когнитивных возможностей студентов и успешности их адаптации к новым учебным требованиям.

Особое значение имеет выявление факторов, влияющих на умственную работоспособность студентов. В работе были рассмотрены физиологические (уровень утомления, состояние здоровья), психологические (мотивация, эмоциональное состояние, стрессоустойчивость) и социальные (учебная среда, поддержка преподавателей и сверстников) аспекты. Такой комплексный подход позволяет понять, что повышение умственной работоспособности возможно лишь при учёте всех перечисленных факторов в педагогической практике. Это служит основой для разработки эффективных стратегий педагогической поддержки и профилактики снижения работоспособности.

Важным аспектом является применение педагогических технологий, направленных на развитие навыков саморегуляции и эффективного управления учебной деятельностью. Внедрение таких методик способствует формированию у студентов умений планировать учебное время, контролировать эмоциональное состояние и снижать влияние стресса, что в конечном итоге положительно сказывается на сохранении и повышении умственной работоспособности. Кроме того, создание благоприятного учебно-психологического климата в вузе, поддержка со стороны преподавателей и сверстников, организация комфортных условий обучения способствуют формированию устойчивой адаптации и повышению качества образовательного процесса.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что умственная работоспособность является не только показателем текущего состояния обучающегося, но и важным ресурсом, определяющим потенциал его успешной учебной и социальной интеграции в высшем учебном заведении. Результаты исследования подчеркивают необходимость системного и комплексного подхода к поддержке первокурсников на этапе их входа в вуз, что включает диагностику, педагогическую поддержку, развитие личностных и когнитивных ресурсов, а также создание условий, способствующих успешной адаптации.

Литература:

1. Баранов, А.Г. Психофизиологические основы учебной деятельности студентов / А.Г. Баранов // Вестник Московского педагогического университета. – 2019. – № 3. – С. 45-52
2. Власова, Е.Н. Механизмы умственной работоспособности и их значение для обучающихся / Е.Н. Власова // Психология образования. – 2020. – Т. 15, № 2. – С. 88-96
3. Глухов, А.В. Психологическая адаптация студентов к условиям высшего образования / А.В. Глухов // Наука и образование: психологический аспект. – 2021. – № 4. – С. 30-37
4. Крылова, Л.П. Особенности адаптационных процессов у первокурсников в современном вузе / Л.П. Крылова, М.В. Самсонова. – Екатеринбург: УрФУ, 2022. – 156 с. – ISBN 978-5-7691-2345-6
5. Лебедев, С.И. Умственная работоспособность: критерии и методы оценки в образовательном процессе / С.И. Лебедев // Педагогический журнал. – 2018. – № 12. – С. 54-60
6. Смирнова, Т.В. Психофизиологические факторы учебной деятельности студентов / Т.В. Смирнова // Вестник Педагогического института. – 2020. – Т. 22, № 1. – С. 12-19

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Сурнина Марина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат психологических наук, доцент Чуешева Наталья Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат филологических наук Янчевская Ксения Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный медицинский университет (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье актуализируются вопросы взаимоотношений родителей и ребенка раннего возраста с нарушениями развития. Авторы аргументируют необходимость использования понятия «детско-родительская общность» применительно к процессу сопровождения семьи ребенка раннего возраста. Раскрывается содержание данного понятия. Выделяются основные особенности детско-родительской общности. Также освещаются результаты входящей диагностики, с обоснованием диагностического инструментария. Анализ полученных данных обосновывает необходимость работы по формированию «детско-родительской общности» в процессе сопровождения семьи. При этом работа выстраивается в логике реализации принципа междисциплинарности. Предлагаемый комплекс мероприятий направлен на изменение роли родителя и принципов его взаимоотношения с ребенком, через построение партнерских отношений между специалистом и родителем. Эффективность работы подтверждается динамикой сравнительных данных до и после реализации комплекса мероприятий и положительных изменениями. Так родители овладели рядом компетенций, позволяющих качественно сформировать детско-родительскую общность.

Ключевые слова: семья, ранний возраст, ребенок с нарушениями развития, детско-родительские отношения, детско-родительская общность, психолого-педагогическое сопровождение

Annotation. The article actualizes the issues of relationships between parents and a young child with developmental disabilities. The authors argue the need to use the concept of "child-parent community" in relation to the process of supporting the family of a young child. The content of this concept is disclosed. The main features of the child-parent community are highlighted. The results of incoming diagnostics are also covered, with the rationale for the diagnostic tools. The analysis of the data obtained substantiates the need to work on the formation of a "child-parent community" in the process of supporting the family. At the same time, the work is built in the logic of implementing the principle of interdisciplinarity. The proposed set of measures is aimed at changing the role of the parent and the principles of his relationship with the child, through building partnerships between the specialist and the parent. The effectiveness of the work is confirmed by the dynamics of comparative data before and after the implementation of the set of measures and positive changes. Thus, the parents mastered a number of competencies that allow them to qualitatively form a child-parent community.

Key words: family, early age, child with developmental disabilities, parent-child relationships, parent-child community, psychological and pedagogical support.

Введение. Семья – один из феноменов, сопровождающих человека в течение его жизни, при этом детско-родительскому взаимодействию, как основному фактору в развитии ребенка, отводится основополагающая роль. Именно родители изначально обеспечивают комфортное жизнеобеспечение ребенка (психологически и физиологически), что имеет первостепенное значение, как в воспитании, так и в коррекционной работе.

Ранний возраст характеризуется интенсивным психофизическим развитием, при этом детско-родительские отношения в этот период повышают возможности ребенка к социализации, а в дальнейшем детерминируют его развитие. Поскольку во взаимодействии, через которое складываются взаимоотношения, участвуют два субъекта, на наш взгляд, относительно раннего возраста, целесообразно использовать термин «детско-родительская общность». Указанная позиция объясняется тем, что ребенок в данный период неотделим от взрослого и не обладает самостоятельными способами взаимодействия, эта первичная связь складывается в диаде «мать-дитя». Поэтому нарушения в указанной диаде приводят к различным расстройствам именно в раннем возрасте, последствия которых преодолевается с трудом.

Ребенок с нарушениями развития раннего возраста или риском их возникновения значительно дольше, по сравнению с его нормотипичными сверстниками, сохраняет свою непосредственную общность с близким взрослым. Именно поэтому, постепенное психологическое отделение ребенка от значимого взрослого, его автономность, способствующая дальнейшей самостоятельности – ключевая задача ранней помощи.

В связи с этим, для служб ранней помощи, взаимодействие матери и ребенка становится основным предметом диагностики, развития и коррекционного воздействия (Айвазян, 2017).

Семьи, в которых рождается ребенок с нарушениями в развитии, в большинстве случаев не готовы к взаимодействию с ним. Основную роль в этом случае играют, как нарушения психологического характера, так и недостаточный уровень родительской культуры и педагогической компетентности. Поэтому без включения в процесс психолого-педагогического сопровождения (ППС) преодолеть данные проблемы большинство семей не могут.

На решение этой проблемы направлено создание в РФ системы ранней помощи. Концепция ранней помощи, предполагает новое, не свойственное ранее системе психолого-педагогического сопровождения, взаимодействие с родителями, основанное на семейно-ориентированном подходе.

Проблемами взаимоотношений и общения родителей и детей с нарушениями в развитии раннего возраста занимаются А.М. Казьмин, Е.Б. Айвазян, Ю.А. Разенкова, Г.Ю. Одиноква, А.В. Рязанова и другие. Указанные положения, вопросы, привлекающие внимание ученых разных научных школ, определяют значимость и актуальность данного исследования.

Изложение основного материала статьи. В изучении детско-родительских отношений сложилось несколько подходов, отличающихся определением ключевого звена этих отношений: идея об отношениях с точки зрения развития ребенка; через призму личности матери, ее влияния на ребенка, ее самореализации и стереотипов; взаимодействие родителя и ребенка через равенство (влияние родителей на ребенка и ребенка на взрослых) [1; 3].

Отметим, что многие авторы использующие понятие «родительские отношения», трактуют его широко, чаще раскрывая через комплекс всех отношений, складывающихся в семье, отражающих взаимосвязь родителя и ребенка. Можно сказать, что это совокупность эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способы поведения с ним. Традиционно выделяют компоненты: эмоциональная связь; степень вовлеченности, мотивы воспитания; стиль общения с ребенком и способы взаимодействия; варианты разрешения проблемных ситуаций, последовательность в воспитании [4].

Психическая общность младенца и матери трактуется Л.С. Выготским через понятие «пра-мы»: «первоначальное сознание психической общности, которое предшествует возникновению сознания собственной личности (т.е. сознания дифференцированного и выделенного «я»)» [2, С. 83]. Система «пра-мы» существует до момента начала выделения ребенком себя из первоначальной общности.

В призм ранней помощи наиболее полно взаимоотношения родителей и ребенка, на наш взгляд, характеризует термин «со-бытийная общность», введенный В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым «Со-бытие» они понимают как совместно распределенная деятельность взрослого и ребенка, актуальная на данный жизненный момент, создающая условия для последующего развития. Общность, которая при внешней противопоставленности выступает как внутреннее гармоничное единство матери и ребенка, где зарождаются важные человеческие способности и основа самосознания. Таким образом, процесс ухода матерью за ребенком в психологическом смысле является языком со-бытия ребенка и взрослого [6].

Развивая данную позицию, исследователи связывают ранний период с процессом формирования родительской компетентности. Гармоничное со-бытие – основа для формирования у родителей педагогической позиции. Для самостоятельной деятельности ребенку нужен взрослый, способный в нужный момент преобразовывать со-бытийную общность в следующую ступень отношений, актуализировать сформированную родительскую позицию [5].

Таким образом, при рассмотрении места и роли детско-родительских отношений в процессе ППС семьи ребенка с нарушениями в развитии или риском их возникновения в раннем возрасте, мы оперируем понятием «детско-родительская общность». Это понятие, как нам видится, более точно отражает специфику взаимодействия и общения между матерью и ребенком, на которое опираются специалисты, реализующие программы ранней помощи.

Учитывая мнение, представленных авторов, под детско-родительской общностью мы понимаем гармоничные отношения матери и ребенка, основанные на их внутреннем единстве при внешней противопоставленности, в которых формируются основные психические функции ребенка, закладывается основа самосознания и самостоятельной деятельности ребенка. При рассмотрении данного понятия необходимо его встроить в общую систему детско-родительских

отношений, поскольку эта ступень отношений матери и ребенка является основой становления личности, создает условия для успешного развития ребенка.

Детско-родительскую общность как первичный компонент становления детско-родительских отношений, по нашему представлению, характеризуют следующие особенности: со-бытийный принцип взаимодействия; изначально социальный характер; развивающая функция; неразрывное эмоциональное единство; формирование ряда детско-родительских компетенций.

Детско-родительская общность предполагает сложившиеся чувства матери к ребенку. Для гармоничного развития также необходимо безусловное принятие ребенка. Формируется принятие себя как родителя, эмпатия к роли «матери», уверенность в своих возможностях относительно принимаемых решений по вопросам воспитания. Стремление матери к телесному взаимодействию с ребенком и создание положительного эмоционального фона общения – важный компонент детско-родительской общности. Переход от одного уровня детско-родительских отношений к другому в детско-родительской общности осуществляется за счет качественных изменений основных компонентов взаимодействия: потребностей, мотивов, средств коммуникации. Нарушение взаимосвязи с матерью находит отражение в нарушениях формирования базисных подструктур личности, в будущем «выливается» в поведенческие проблемы, в дезадаптацию и другие проблемы.

Еще большее значение формирование детско-родительской общности имеет в семьях, где рождается ребенок с нарушениями в развитии. Ориентир на обозначенные компоненты детско-родительской общности – обязательное условие для включения семьи в процесс реабилитации, поскольку ИПС ребенка раннего возраста и его семьи предполагает, с одной стороны, готовность и запрос на помощь от родителей, а с другой, партнерские отношения, в которых мать или близкий/значимый взрослый в ежедневных жизненных ситуациях является основным транслятором приемов и методик, предлагаемых специалистами. В семьях, где детско-родительская общность не сложилась, оказание помощи будет невозможным.

Прежде, чем формировать в условиях ранней помощи детско-родительскую общность в конкретной семье, необходимо определить специфику ее состояния, через оценку особенностей сформированности ее компонентов/составляющих. А также готовность участников к ИПС. Исходя из того, что анализ имеющихся исследований позволяет однозначно утверждать, что в семьях детей с нарушениями в развитии раннего возраста, детско-родительская общность естественным путем не формируется, а без нее работа по преодолению нарушений не эффективна, нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось определение специфики сформированности детско-родительской общности и причин ее отсутствия или нарушения. Результаты исследования выступили отправной точкой для определения стратегии и тактики дальнейшей работы по формированию детско-родительской общности в семьях детей с нарушениями развития раннего возраста.

В исследовании приняли участие 30 семей, воспитывающих детей с нарушениями развития от 1 года до 1,5 лет обратившихся в центр ранней помощи при КГБУЗ «Детская городская поликлиника № 3, г. Барнаул».

При выборе диагностических методик были учтены выделенные структурные компоненты детско-родительской общности, возрастные особенности детей. В связи с этим определены две линии диагностики: исследование уровня развития навыков у ребенка и исследование психологического состояния матери, возможности эмоционального единения с ребенком, готовность выстраивать взаимодействие с ним. Для реализации первой линии была выбрана методика оценки развития ребенка по шкалам KID и RCDI, использовались в паре, последовательно, для выявления наличного уровня развития ребенка в возрасте от 1 года до 1,5 лет, или детей, развитие которых в отдельных областях соответствовало этому диапазону, что позволяло оценить развитие ребенка сразу по нескольким областям комплексно и выявить несформированные функции и навыки внутри каждой области. При реализации второй линии использовались диагностические методики для изучения родительской позиции и эмоционального состояния родителей, тест в адаптации Н.В. Паниной – «индекс жизненной удовлетворенности», и опросник А.Я. Варга, В.В. Столина – родительское отношение, соответственно, направленные на изучение особенностей родительского отношения к ребенку, его установок, некорректного влияния членов семьи друг на друга, нарушений при выполнении ролей в семье и помех для ее целостности [1]. Результаты этих методик подтверждались еще двумя методами получения информации: беседой с родителями, направленной на выявление основных проблем ребенка и наблюдением за поведением ребенка и родителя во время приема и взаимодействия в игре.

После анализа всех полученных данных, в рамках нашего исследования было выявлено отставание в развитии детей по шкалам KID, что и позволило говорить о сложностях сформированности детско-родительской общности, при этом рассматривались маркеры, свидетельствующие либо об отдельных проблемах, либо о полной не сформированности. Анализ полученных данных показал, что все дети продемонстрировали задержку в развитии относительно биологического возраста всех функций, с преобладанием отдельных в зависимости от типа нарушения.

Для большинства семей сложности в развитии были связаны с проблемами включенности родителей во взаимодействие с ребенком. Так, имеющиеся нарушения, не подкрепленные определенными педагогическими компетенциями, не позволяли родителям осуществлять развивающую функцию, что сказывалось на состоянии когнитивной, моторной, речевой и социальной функций их детей. При низком уровне развития данных сфер выявлялась недостаточная активность совместной деятельности родителей и ребенка в ежедневных жизненных ситуациях. Эти выводы также подтверждались данными, полученными во время беседы и наблюдения.

Определение индекса жизненной удовлетворенности позволило оценить эмоциональную составляющую, имеющую важное значение для рассмотрения детско-родительской общности, поскольку одной из особенностей последней является эмоциональное единство матери и ребенка. Выявленное значительное снижение индекса жизненной удовлетворенности у родителей относительно статистической нормы говорит о трудностях формирования у родителя гармоничного эмоционального фона во взаимодействии с ребенком. Наиболее значимое снижение показателей выявлялось по параметрам – последовательность в достижении целей, согласованность между поставленными и достигнутыми целями, общий фон настроения. Это означало, что для родителей характерно пассивное примирение с жизненными неудачами, покорное принятие того, что происходит в их жизни, большинство родителей не получали полноценного удовольствия от жизни, на это влиял страх за будущее ребенка, неуверенность в собственных действиях и страх перед неизвестностью, при этом чаще других стилей воспитания выявлялись «авторитарная гиперсоциализация», «симбиоз», «маленький неудачник», что говорило о теплоте родителей, заботе о ребенке, отсутствии желания создавать дистанцию, но в то же время о том, что родители считали своего ребенка неспособным к самостоятельности, занижали его способности, хотя и проявляли к нему интерес. Следовательно, на эмоциональном уровне родители испытывали досаду, обиду за то, что ребенок не тот, о котором они мечтали и возлагали свои надежды и скрывали это за видимой заботой, вниманием, заинтересованностью, что также подтверждает искажение процесса формирования детско-родительской общности. Эти выводы подкрепляются и результатами, полученными в процессе беседы и наблюдения. У большинства родителей наблюдалось искаженное,

некритичное восприятие действительности, неадекватный уровень самооценки, внутрисемейный конфликт. Эмоциональное состояние родителей в совокупности со сложностями, связанными с нарушением ребенка, не позволяли им войти в эмоциональное единство. Поэтому родители в силу комплекса причин не осуществляли в необходимом объеме социализацию действий ребенка, искажения в типе воспитания препятствовали переходу ребенка к самостоятельным действиям. Указанная специфика свидетельствует о том, что родители не выступали «мостиком» между несовершенным миром ребенка и миром взрослых, что напрямую препятствовало формированию детско-родительской общности. В 70% случаев отмечалась готовность семей к сотрудничеству в рамках психолого-педагогического сопровождения, адекватность эмоциональных контактов со специалистами. Положительно и то, что наряду с матерью в этот процесс включались и ближайшие родственники (папы, прадедушки). Всем родителям была необходима помощь при формировании родительских компетенций.

Работа по формированию детско-родительской общности проводилась на базе того же центра, что и диагностика, было сформировано две равноценные группы семей – экспериментальная и контрольная. Работа с контрольной группой осуществлялась в соответствии с нормативно-правовыми документами центра, а в работе с экспериментальной группой в основу формирования детско-родительской общности была положена идея, что в процессе ППС преодолевается превалирование акцента с работы специалистов с ребенком на работу с родителями. В рамках исследования был реализован комплекс мероприятий, в первую очередь, направленный на установление партнерских отношений между родителями и специалистами службы сопровождения, влияющий на социализацию, эмоциональное единство, изменение роли и позиции родителя при проведении занятий ребенком-родитель-специалист. Для проработки личностных проблем был организован родительский клуб, с целью систематизации работы в соответствии с задачами формирования детско-родительской общности. В ходе эксперимента родители экспериментальной группы активно включались во все формы работы сопровождения и имели возможность транслировать ключевые идеи по формированию детско-родительской общности в ежедневных жизненных ситуациях. По мере ППС семьи использовались различные виды деятельности, способствующие преодолению особенностей взаимодействия родителей и детей, значимых для формирования детско-родительской общности, при этом происходила постоянная корректировка индивидуальной программы. Так, занятия в лекотеке и групповые занятия решали задачи по совершенствованию коммуникативного взаимодействия взрослого и ребенка. Эти же задачи решались и на занятиях в группах социальной адаптации.

После реализации комплекса мероприятий, была проведена оценка его результативности с использованием тех же диагностических средств, что и до начала работы.

Сравнение показателей повторной диагностики экспериментальной и контрольной групп, показали результативность реализованного комплекса мероприятий и положительные изменения в детско-родительской общности, что существенно повлияло на положительную динамику коммуникативных навыков и навыков самообслуживания ребенка. В контрольной группе в этих сферах изменения были незначительны. Также наблюдалась динамика и в других сферах, но она напрямую зависела от степени тяжести проявления нарушения. Положительную динамику в экспериментальной группе показали и результаты методик, изучающих родительскую позицию и эмоциональное состояние родителей: снизились и эмоциональная напряженность, и уровень тревожности, изменилось отношение к ситуации. Повышение индекса удовлетворенности отразилось на эмоциональном фоне детско-родительской общности, что проявилось в готовности и потребности в со-бытийной деятельности, эмоционально положительном отношении к ребенку (принятии), преодолении психологической дистанции с ним, повышении ценности произошедших сдвигов в развитии ребенка, в отличие от контрольной группы. В ходе наблюдения все диады экспериментальной группы продемонстрировали легкость при включении в совместную деятельность, отсутствие ограничений в проявлении самостоятельности, зафиксированы положительные изменения и в организации ежедневных жизненных ситуаций, что свидетельствовало о повышении педагогической компетентности родителей. Но все же в части случаев наблюдалось отчуждение родителей при взаимодействии с детьми во время оценки особых потребностей, фиксировались трудности в сотрудничестве родителей со специалистами, при этом видимой причиной являлось недостаточное понимание родителями того, что такое партнерство со специалистами.

Выводы. Таким образом, повышение уровня сформированности детско-родительской общности в экспериментальной группе подтверждается положительной динамикой после реализации комплекса мероприятий.

Литература:

1. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Я. Варга. – Москва, 1987. – 29 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо-Пресс: Смысл, 2003. – 1136 с.
3. Приходько, О.Г. Полифункциональное психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития / О.Г. Приходько, О.В. Югова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2022. – № 204. – С. 140-149
4. Сырвачева, Л.А. Специфика родительских отношений и их влияние на психическое развитие дошкольников с перинатальным поражением ЦНС: монография / Л.А. Сырвачева, Л.П. Уфимцева. – Красноярск, 2014. – 316 с.
5. Сапогова, Е.Е. Ребенок и знак: психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника: монография / Е.Е. Сапогова. – Тула, 1993. – 264 с.
6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / [В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев]; под ред. В.Г. Щур. – Москва: Школа-Пресс, 2000. – 416 с.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и цифровизации Сурхаев Магомед Абдулаевич

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Жданова Светлана Николаевна

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор);

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Полозова Татьяна Петровна

АНОВО «Московский международный университет» (г. Москва)

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается понятие «интеллектуальный капитал» и его ценность в качестве актива высшего учебного заведения. Основой для рассмотрения данной темы служит изучение существующей ситуации и тенденций в соответствующих областях. Интеллектуальный капитал является одним из важнейших ресурсов любой кампании, и современные высшие учебные заведения не стали исключением. В современных условиях финансовая эффективность ВУЗа во многом зависит от разумного управления его интеллектуальной собственностью. Конкурентоспособность учебных заведений напрямую зависит не только от материальных, но и нематериальных активов, известных как интеллектуальный капитал. Анализ опыта функционирования современных вузов показывает, что существенный вклад в формирование интеллектуального капитала вносят цифровые технологии и активы вуза, формирующие цифровую образовательную среду, а так же профессорско – преподавательский состав, реализующий образовательную деятельность в цифровой среде своего вуза. В этой связи главной задачей современных вузов является постоянное наращивание и обновление имеющейся цифровой среды, обучение персонала и адаптация студентов к обучению в условиях цифровизации.

Ключевые слова: интеллектуальный капитал, цифровые технологии, образовательная среда, конкурентоспособность, высшие учебные заведения, эффективность ВУЗа.

Annotation. The article examines the concept of «intellectual capital» and its value as an asset of a higher education institution. The basis for the consideration of this topic is the study of the current situation and trends in relevant areas. Intellectual capital is one of the most important resources of any campaign, and modern higher education institutions are no exception. In modern conditions, the financial efficiency of a university largely depends on the sound management of its intellectual property. The competitiveness of educational institutions directly depends not only on tangible but also intangible assets, known as intellectual capital. An analysis of the experience of modern universities shows that digital technologies and university assets, which form a digital educational environment, as well as the teaching staff, who carry out educational activities in the digital environment of their university, make a significant contribution to the formation of intellectual capital. In this regard, the main task of modern universities is the constant expansion and updating of the existing digital environment, staff training and students' adaptation to learning in the context of digitalization.

Key words: intellectual capital, digital technologies, educational environment, competitiveness, higher education institutions, university efficiency.

Введение. Актуальность данной проблемы связана, прежде всего, с тем, что в последние годы мы являемся свидетелями важных изменений во всех социальных сферах и, прежде всего, в экономике. Интеллектуальный капитал (далее - ИК) стал её неотъемлемой частью, что приводит к необходимости обосновать повышение его значимости. Вместе с тем методы оценки ИК ВУЗов часто касаются исключительно научной деятельности, но не рассматривают социальные и педагогические аспекты, лежащие в основе интеллектуального капитала, который составляет базу развития учебного заведения университета.

Одна из характеристик высших учебных заведений, которая отличает их от других – это мощный ИК. Он служит основой для оценки рейтинга учебного заведения. Очевидно, что интеллектуальный капитал по своей сути присущ наукоемким видам деятельности, среди которых центральное место занимает университетская деятельность. Несмотря на сложный политический климат, российские вузы продолжают участвовать как в отечественных, так и в международных рейтингах, которые во многом определяются их интеллектуальным капиталом. Рейтинг университета помимо финансовой составляющей влияет и на его имидж. Значительное место в этой системе отводится университетам, которые не только предоставляют новую информацию и продукцию, но и готовят специалистов, необходимых для работы во всех отраслях промышленности.

Изложение основного материала статьи. В сфере ИК значимость университетов заключается в их непосредственном участии в развитии человеческого капитала и генерировании новых знаний. Следовательно, необходимо подробно изучать методологию сбора данных об ИК университетов. Рейтинг высших учебных заведений основан на ряде показателей, которые охватывают образовательную, исследовательскую, международную и финансовую деятельность университетов. немаловажным аспектом оценки является также уровень оплаты труда преподавателей.

Говоря об ИК и его ценности в качестве актива высшего учебного заведения, мы можем опираться на исследования российских учёных, активно изучающих сущность интеллектуального капитала, его составляющие, процессы его формирования и стратегии управления им. Элементами ИК, оказывающими прямое влияние на инновационность продукта и процесса, являются человеческий и реляционный («relational») капиталы.

Зачастую ИК – это результат взаимодействия нескольких организаций, в связи с чем новейшие теории бизнес-стратегий все чаще рассматривают сеть взаимоотношений организаций в качестве единицы анализа её конкурентных преимуществ. Таким образом, мы имеем дело со своего рода стратегическими союзами, деятельность которых направлена на создание нематериальных активов.

Американские учёные Дэвид С. Кросон и Ричард Л. Нолан утверждают, что интеллектуальный капитал может рассматриваться как главная отличительная черта производства и что управление этими нематериальными активами является определяющим фактором роста компании [16].

В конкурентном глобальном мире существование учебной организации напрямую зависит от инновационной программы, представленной информационными системами и соответствующими навыками сотрудников. Гибкость и

эффективность, образованность и квалификация, ориентация на клиента и коммуникация – краеугольные камни новых представлений об успешности организации.

В девяностые годы прошлого столетия было дано большое количество определений ИК [17]. Но, каким бы не было определение интеллектуального капитала, основная мысль сводится к тому, что ИК – это сумма всех знаний или идей, которыми обладают члены компании и которые применяются на практике, чтобы обеспечить ей конкурентные преимущества на рынке. Все активы предприятия (компании), независимо от их размера, представляют собой интеллектуальный капитал, если они приносят пользу компании, делая ее более эффективной и конкурентоспособной.

И.И. Просвирина называет интеллектуальным капиталом «все активы, представляющие собой совокупность знаний персонала компании, а также результат воплощения этих знаний в других неосязаемых активах» [8, С. 95].

Представление автора о структуре ИК вуза показано на приведённом ниже Рисунке 1 [8].



Рисунок 1. Общая структура интеллектуального капитала

Г.С. Мерзликина придерживаются мнения о том, что ИК, как и материальный и социальный, входит в состав инновационного капитала [5, С. 389-423].

Российский учёный П.Ю. Макаров уверен, что вопрос о точном составе ИК остается открытым, однако задаются критерии для отнесения тех или иных явлений к данной категории [4].

В целом, по мнению исследователей Ю.В. Сорокопуд, Е.А. Орловой, Н.М. Шкурко, в структуре интеллектуального капитала вуза можно выделить следующие компоненты, представленные на Рисунок 2 [11].

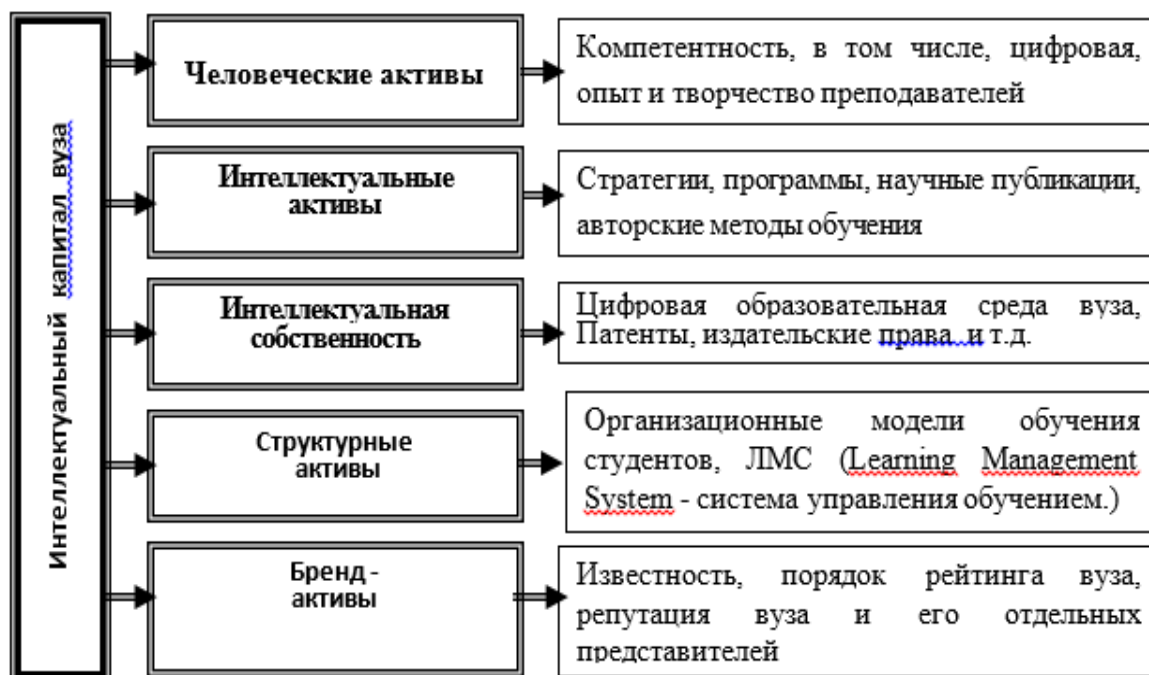


Рисунок 2. Структура интеллектуального капитала вуза

Исследователи (А.Н. Руденко [9] и др.) выделяют следующие ведущие компоненты интеллектуального капитала вуза, которые показаны в Таблице 1.

Ведущие компоненты интеллектуального капитала вуза

Человеческий капитал:	Структурный капитал:	Потребительский капитал:
– уровень образования; – творческие способности; – навыки; – опыт; – индивидуальный интеллект преподавателей и студентов, отношение ППС к профессиональной педагогической и научной деятельности; – организационная и профессиональная культура вуза; – инновационная активность ППС и студентов.	– вузовские интеллектуальные активы (разработанная работниками вуза информационная образовательная среда, сделанные научные открытия и выполненные разработки преподавателей и студентов); – интеллектуальная собственность кафедр и их работников (патенты, авторские права и др.); – технологическое и программное обеспечение образовательного процесса.	– маркетинг отношений ППС кафедр со студентами; – связи кафедр с потенциальными студентами; – информация об обучающихся; – потенциал ВУЗа, полученный благодаря приобретенному опыту; – нематериальные активы кафедр (интеллектуальная собственность и знания, вложенные в студентов ВУЗа); – выигранные Гранты и сделанные на их основе разработки прикладного характера.

Как отмечают исследователи (А.Н. Руденко [9] и др.) ведущими носителями интеллектуального капитала вуза являются: ППС, сотрудники вуза, студенты.

По мнению учёных О.В. Селиверстовой и Н.С. Фроловой [10], вузовский ИК – это ключевой ресурс, который выражается в «компетентностных активах ППС кафедр, в активах рынка труда, на которые ориентируется современная высшая школа, в активах ее инфраструктуры, помогающая стимулировать и развивать научную мысль, а также обеспечивать эффективную деятельность ВУЗа в соответствии с экономическими требованиями рынка» [10. С. 68].

При этом в структуре ИК вуза с каждым годом возрастает вклад цифровых технологий и цифровых компетенций ППС.

Как отмечают Т.Г. Везилов [2], М.М. Ниматулаев, Ш.А. Оцоков [4], М.А. Сурхаев, Х.А. Гербеков [9], Н.М. Чанкаева [10], Е.Ф. Усманова, Е.М. Хохлова [13] и др. современные вузы стали широко использовать в образовательном процессе цифровые, в том числе, Интернет-технологии, реализовывать онлайн-курсы, размещённые на образовательных платформах - таких как Интуит, Национальная платформа «Открытое образование», Лекториум, Универсариум, Stepik и др.

В каждом вузе цифровая среда во многом определяет качество реализуемых услуг, уровень преподавания, и, по сути, является «визитной карточкой» вуза. Преподавание в условиях цифровой образовательной среды потребовало реализацию в вузах системы интернет-сопровождения образовательного процесса [7; 12].

Эффективное интернет-сопровождение в процессе практической реализации требует соблюдения двух основных условий [2] (Рисунок 3).

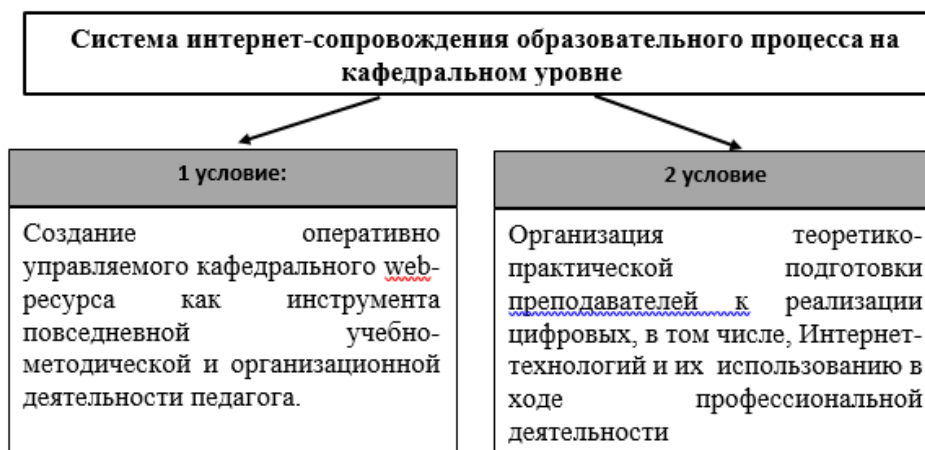


Рисунок 3. Условия реализации системы интернет-сопровождения образовательного процесса на кафедральном уровне

В связи с этим возникает вопрос о необходимости существования профессионалов, подготовленных в области знаний, необходимых для достижения поставленных целей. Движущей силой любой компании, в том числе, вуза являются, прежде всего, её сотрудники. Любая компания, управляющая знаниями, может делать это ещё лучше, если принимает во внимание работающих в них людей. Тем самым можно отметить, что центральным звеном в структуре интеллектуального капитала вуза является профессорско – преподавательский состав. В настоящее время приоритетное значение играет цифровая компетентность педагогических кадров.

Как отмечают авторы – исследователи М.М. Ниматулаев, Ш.А. Оцоков, М.А. Сурхаев [4] цифровая компетентность педагогических кадров складывается из следующих основных компонентов:

- сформированные навыки поиска и обработка информации;
- сохранение безопасности при работе в цифровой образовательной среде;
- умение работать с персональными и иными данными;
- умение осуществлять образовательный процесс в цифровой образовательной среде;
- умение поддерживать коммуникации в цифровой образовательной среде;
- обеспечение собственного саморазвития и развития студентов в цифровой образовательной среде.

В целях наращивания интеллектуального капитала вуза необходимо, с одной стороны, иметь квалифицированный вспомогательный персонал, занимающийся проблемами формирования и развития цифровой среды вуза, с другой стороны - постоянно осуществлять повышение квалификации преподавателей, направленное, прежде всего, на повышение цифровой грамотности ППС в целом.

Как показывает опыт вузов страны [1; 2], такие курсы должны быть направлены на реализацию следующих задач (Рисунок 4):

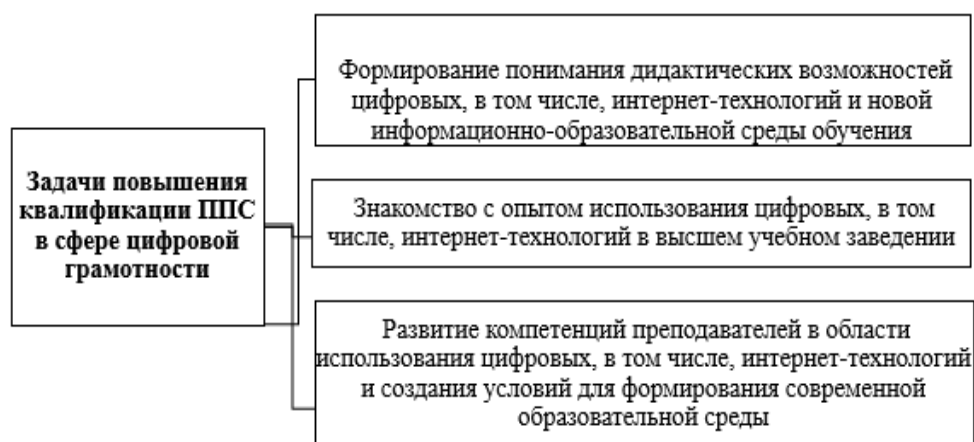


Рисунок 4. Задачи повышения квалификации ППС в сфере цифровой грамотности

При этом контент курсов должен постоянно обновляться с учётом современных трендов в области цифровой дидактики. Тем самым от величины интеллектуального капитала конкретного вуза будет зависеть его конкурентноспособность и востребованность на рынке образовательных услуг. Как уже отмечалось выше, центральным носителем интеллектуального капитала является профессорско – преподавательский состав, который должен обеспечить высокий уровень образования в условиях цифровой образовательной среды.

Выводы. Управление ИК крайне необходимо в современных условиях, поскольку адекватная учебная политика и квалифицированный персонал по управлению человеческими ресурсами являются основными источниками ценности в современных условиях.

Управление ИК предполагает эффективный контроль функционирования каждым из компонентов интеллектуального капитала, который является базой организационного капитала вуза, в свою очередь человеческий и организационный капиталы взаимодействуют в данном процессе.

Многие исследователи [12-15], к мнению которых присоединяются, считают, что ИК ВУЗов вносит существенный вклад в совокупный интеллектуальный капитал страны, формирует её имидж и во многом определяет достижения в научной сфере.

В то же время, ИК университета – это индикатор его эффективности и конкурентноспособности. Этим задачам служит инновационное и научное развитие вуза. Расширение внешних связей связано с установлением партнерских отношений между вузами, компаниями и фондами; развитием сотрудничества; академической мобильностью студентов и преподавателей. Иными словами, университеты, имеющие конкурентные преимущества на рынке – это те учебные заведения, которые способны обеспечить эффективное развитие и управление ИК.

Анализ опыта функционирования современных вузов показывает, что существенный вклад в формирование ИК вносят цифровые технологии и активы вуза, формирующие цифровую образовательную среду, а так же профессорско – преподавательский состав, реализующий образовательную деятельность в цифровой среде своего вуза. В этой связи главной задачей современных вузов является постоянное наращивание и обновление имеющейся цифровой среды, обучение персонала и адаптация студентов к обучению в условиях цифровизации.

Литература:

1. Бочкарева, И.А. Трудности интернет-сопровождения образовательного процесса в магистратуре педагогического вуза / И.А. Бочкарева // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2015. – № S2. – 31 с.
2. Везилов, Т.Г. Опыт реализации онлайн - технологий в образовательной практике магистратуры педагогического вуза / Т.Г. Везилов // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 76-79
3. Котов, С.В. Аккумуляция человеческого капитала в высшее образование / С.В. Котов, А.Л. Блохин – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2017. – 90 с.
4. Макаров, П.Ю. Интеллектуальный капитал в понятийно-категориальном аппарате экономической науки: критическое осмысление и систематизация. / П.Ю. Макаров // Вопросы экономики. – 2022. – Т. 4. – С. 5-25
5. Мерзликина, Г.С. Исследование интеллектуального капитала для умного производства / [Г.С. Мерзликина]; под ред. А.В. Бабкина // Стратегическое управление развитием цифровой экономики на основе умных технологий. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021 – С. 389-423
6. Ниматулаев, М.М. Информационные технологии и цифровая компетентность учителя / М.М. Ниматулаев, Ш.А. Ококов, М.А. Сурхаев и др. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 18. – № 2. – С. 70-76
7. Полюшкевич, О.А. Интеллектуальный капитал университета / О.А. Полюшкевич // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2018. – № 5. – С. 25-27
8. Просвирина, И.И. Интеллектуальный капитал и интеллектуальные активы компании. / И.И. Просвирина // Экономика и управление. – 2006. – № 1. – С. 94-99
9. Руденко А.Н. Интеллектуальный потенциал студенчества в современной России / А.Н. Руденко. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2024. – 164 с.

10. Селиверстова, О.В. Интеллектуальный капитал вуза, как один из компонентов образовательных услуг: международный опыт финансирования и развития научного потенциала высшей школы / О.В. Селиверстова, Н.С. Фролова // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 3(22). – 68 с.
11. Сорокопуд, Ю.В. Формирование интеллектуального капитала как средство повышения имиджа и конкурентноспособности вуза / Ю.В. Сорокопуд, Е.А. Орлова, Н.М. Шкурко // Научные исследования и образование. – 2015. – № 1(19). – С. 230-232
12. Сурхаев, М.А. Совершенствование ФГОС ВО для подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий и развитию цифровой компетентности / М.А. Сурхаев, Х.А. Гербеков, Ш.А. Опоков и др. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 18. – № 1. – С. 100-106
13. Усманова, Е.Ф. Влияние цифровых технологий на трансформацию образовательных практик: от традиционных методов к инновационным подходам / Е.Ф. Усманова, Е.М. Хохлова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 42-43
14. Устинова, О.Е. Интеллектуальный капитал: подходы к определению ценностно-смыслового содержания / О.Е. Устинова // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2017. – Т. 7. – № 2А. – 200 с.
15. Чанкаева, Н.М. Использование чат-ботов в обучении математике студентов педагогического вуза / Н.М. Чанкаева, М.А. Сурхаев, Х.А. Гербеков // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 18. – № 3. – С. 102-107
16. Nolan, R.L. Creative destruction: A six-stage process for transforming the organization / R.L. Nolan, D.C. Croson. – Boston: Harvard Business School Press, 1995. – 144 p.
17. Stewart, T.A. Intellectual Capital: The new wealth of organization / T.A. Stewart – New York: Crown Currency, 2010. – 270 p.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального

и хореографического образования Тагариева Ирма Рашитовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Башкирский государственный педагогический институт имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

аспирант Тянь Фаньюй

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Башкирский государственный педагогический институт имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОСВОЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ ХОРЕОГРАФИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КИТАЯ

Аннотация. Освоение классической хореографии в образовательных учреждениях Китая представляет собой многогранный процесс, объединяющий различные формы и методы обучения, адаптированные под культурные и образовательные традиции страны. Этот процесс не ограничивается лишь физическим выполнением движений, но также включает в себя элементы теории, историю танца и развитие художественного восприятия. В Китае хореография практикуется как в рамках профессиональных учебных заведений, так и в культурных центрах, где обучаются любители, что создает разнообразие подходов к обучению. Классическая хореография в образовательных учреждениях Китая представляет собой уникальное переплетение традиционных ценностей и современных педагогических подходов. Разнообразие форм и методов обучения, применяемых в данной области, способствует глубокому вовлечению обучающихся в процесс освоения танца как искусства, а также позволяет развивать их физические, эмоциональные и творческие способности. В статье проанализированы различные формы обучения, включая индивидуальные, групповые и практические занятия. Оценивается эффективность различных методов: практического метода, игрового метода и метода импровизации, а также влияние культурного фона на восприятие и освоение классического танца. Авторы делают выводы о том, что освоение классической хореографии в Китае представляет собой многогранный процесс, в который входит использование разнообразных форм и методов, каждый из которых важен для работы с обучающимися, способных не только танцевать, но и понимать прекрасное искусство в его наиболее глубоком проявлении.

Ключевые слова: танцевальное искусство, формы и методы обучения, педагогика танца, классическая хореография.

Annotation. The study of classical choreography in Chinese educational institutions is a multifaceted process that combines various forms and methods of teaching adapted to the cultural and educational traditions of the country. This process is not limited to the physical execution of movements, but also includes elements of theory, dance history and the development of artistic perception. In China, choreography is practiced both within professional schools and in cultural centers where amateurs are trained, creating a diversity of approaches to learning. Classical choreography in educational institutions in China represents a unique interweaving of traditional values and modern pedagogical approaches. The variety of teaching forms and methods used in this field promotes deep engagement of students in the process of mastering dance as an art, and allows them to develop their physical, emotional and creative abilities. In this study, different forms of teaching were analyzed, including individual, group and practical classes. The effectiveness of different methods is assessed: the practical method, the game method and the improvisation method, as well as the influence of the cultural background on the perception and mastery of classical dance. The authors conclude that mastering classical choreography in China is a multifaceted process that includes the use of a variety of forms and methods, each of which is important for working with students who are able not only to dance, but also to understand the beautiful art in its most profound manifestation.

Key words: dance art, forms and methods of teaching, dance pedagogy, classical choreography.

Введение. Классическая хореография занимает особое место в культурной традиции Китая. Страна с богатым и многообразным наследием уже на протяжении многих веков ценит выразительность тела как средство коммуникации и передачи эмоций, упражнения и практики, характерные для этого вида танца, способствуют улучшению координации, гибкости, силы и общей физической подготовки обучающихся.

Классическая хореография, являясь важной частью танцевального образования, имеет огромное значение для развития физической координации и художественной выразительности обучающихся. Во всех образовательных учреждениях Китая формы и методы преподавания классического танца имеют большое практическое значение для повышения качества обучения и общего развития обучающихся. Классическая хореография занимает особое место в системе образования,

представляя собой не только способ художественного самовыражения, но и средство формирования эстетического восприятия у подрастающего поколения. В силу своей глубокой исторической и культурной значимости, классическая хореография становится важной частью образовательного процесса в разнообразных учреждениях, от специализированных танцевальных академий до средних школ.

Изучение форм и методов освоения классической хореографии является актуальной и значимой темой, отражающей тенденции в обучении и воспитании в Китае. Оно открывает новые горизонты для культурного диалога, способствуя обмену опытом, совершенствованию собственных компетенций. «Сегодня необходимо постоянно совершенствовать свои знания, умения и компетенции, владеть способами самообразования, быть способным мобильно ориентироваться в происходящих изменениях и большом объеме информации», в том числе в сфере хореографического искусства [1, С. 35].

Таким образом цель статьи состоит в определении и внедрении эффективных форм и методов обучения классическому танцу, что позволит подготовить новое поколение «мастеров» в области танцевального искусства, способных сохранить и развить богатое наследие китайского танца, тем самым обогащая мировую хореографию и культурное разнообразие искусства.

Изложение основного материала статьи. Сосредоточение внимания авторов на формах и методах освоения классической хореографии обучающимися в образовательных учреждениях Китая не случайно, это продиктовано тенденциями поиска эффективных и продуктивных форм и методов в системе современного художественного образования, в том числе в области хореографического образования. Исследование проводилось с использованием комплексного подхода, что позволило получить более полное представление о практике преподавания и восприятия классической хореографии.

Собранные данные были проанализированы с помощью контент-анализа, который позволили выявить наиболее эффективные методы и формы преподавания и обучения, связанные с освоением классического хореографического процесса. В ходе анализа мы изучили соотношение между используемыми формами и методами в практике работы с обучающимися, что позволило оценить их эффективность. Кроме того, рассмотрение культурно-исторических контекстов, влияющих на восприятие и рецепцию классической хореографии в Китае важно не только для понимания образовательного процесса в Китае, но и для понимания культурного процесса в Китае в целом. Такой комплексный подход к исследованию в контексте обозначенной цели статьи дает достаточно полное представление о современном развитии танцевального образования в Китае и его влиянии на освоение обучающимися классической хореографии.

В Китае применяются следующие формы совместной работы учителя и детей при обучении классической хореографии: индивидуальная и групповая. При этом все занятия имеют практическую направленность. На таких занятиях обучающиеся осваивают базовые техники танца, изучают элементы классической постановки, дыхательные практики, а также разрабатывают координацию и гибкость. Занятия по классическому танцу проводятся регулярно и систематично, что способствует формированию прочной основы классических навыков. Учителя, как правило, используют методику «от простого к сложному», начиная с основных позиций и движений, постепенно переходя к более сложным комбинациям. Важным аспектом этих занятий является постепенное увеличение сложности упражнений, что позволяет учащимся развивать свои навыки и уверенность. Задача педагога – не дать угаснуть творческому интересу воспитанника, всячески его укреплять и развивать [2, С. 44].

При обучении детей хореографии применяются индивидуальные и групповые формы работы. Практические формы работы буквально «вплетены» во весь учебный процесс. Они способствуют развитию творческой активности и самостоятельности учащихся [3, С. 17].

Индивидуальная форма организации работы учащихся на занятиях предполагает, что каждый учащийся получает задание, которое должно выполняться независимо, специально подобранное для него в соответствии с его образовательными способностями [4, С. 15]. Применение индивидуальной формы работы с обучающимся занимает ведущее место в обучении танцу, предоставляя возможность каждому ребенку развивать собственное творчество, технику и индивидуальный стиль. Этот подход акцентирует внимание на персональных потребностях и особенностях каждого танцора, позволяя глубже исследовать их уникальность и выразительность. В рамках индивидуальных занятий по хореографии дети часто отрабатывают технику и изучают различные стили и жанры танца, чтобы максимально раскрыть свои способности. Во время индивидуальных занятий учитель может детально проанализировать движения обучающихся и дать индивидуальные рекомендации по улучшению координации, растяжки и музыкальности, чтобы углубить их понимание танца как вида искусства.

Групповая форма организации учебной работы учащихся в Китае предполагает деление учащихся на группы с целью решения конкретных учебных задач; каждой группе назначается конкретная задача, и она выполняется совместно под непосредственным руководством педагога. В процессе занятия формируются небольшие группы (от 3 до 5 человек) для осуществления совместной учебной работы. При этом, использование таких форм работы способствует развитию командной работы обучающихся, влияет на развитие сплоченности в коллективе, что также является немаловажной задачей при организации процесса обучения классическому танцу.

Одним из ключевых аспектов группового обучения является возможность организации синхронной работы. В классической хореографии, где акцент делается на точности движений и их гармоничном исполнении, умение танцевать в ансамбле крайне важно. Это требует полной концентрации, дисциплины и координации, что развивает чувство ответственности за общий результат. Групповые формы обучения позволяют также широко использовать различные техники взаимодействия. Например, хореографы могут организовывать занятия, где акцент ставится на создание небольших групп с уникальными задачами, такими как исследование отдельных стилей, концепций или тем. Это может вести к более самостоятельному поиску и творческому освоению, что является важным элементом в обучении танцу.

Методы преподавания классической хореографии, используемые в процессе работы в Китае это следующие методы: практический; игровой; словесный; наглядный; импровизационный.

Самый важный и необходимый на наш взгляд, это практический метод, используемый на каждом занятии. Преподавание классической хореографии с использованием практического метода включает в себя множество элементов, таких как повторение основных движений, работа над механикой движений и применение техники в контексте хореографических произведений. Этот метод позволяет обучающимся не только осваивать базовые элементы и шаги, но и понимать, как они применяются в сочетании с музыкальным сопровождением, динамикой, а также эмоциональным наполнением.

Одним из главных аспектов использования практического методов является «оттачивание» основные, базовых классических танцевальных элементов и сочетаний. Дети выполняют определенные движения в различных вариациях, применяя их в танцевальных комбинациях, что помогает закрепить полученные навыки, улучшить память и вникнуть в структуру танцевального произведения. Важным моментом является использование принципа «учить через практику»:

например, обучающимся предлагают исполнить хореографический номер под руководством учителя, который периодически останавливает выполнение для пояснения нюансов или корректировки.

Основной целью игрового метода является создание атмосферы, способствующей свободе самовыражения и исследованию различных танцевальных форм. Чтобы сделать занятия более интересными, учителя могут внедрять разнообразные игровые элементы, такие как конкурсы, ролевые игры, импровизации и коллективные задания. Например, детям может быть предложено создать свои собственные хореографические миниатюры на основе изученных движений, что позволяет развивать не только технику, но и творческие способности [5].

Словесный метод, используемый в процессе работы с детьми при освоении классической хореографии также необходим, так как он предполагает более глубокое погружение детей в историю появления и развития классического танца, дает возможность анализировать те или иные танцевальные движения с учетом историко-культурного контекста и времени его появления, осваивать те или иные жанры и стили классической хореографии. Методами [6]. Словесное объяснение движений и техник помогает обучающимся лучше понять суть каждого элемента. Учитель может детально описывать, как правильно выполнять тот или иной шаг, какие мышцы задействовать, на какое положение тела следует делать акцент. Например, такие моменты, как осанка, положение рук и ног, важно передавать именно через словесные инструкции, уточняя, какие ощущения при этом должны возникать у танцора. Это особенно актуально в классической хореографии, где многие движения требуют точности и строгости исполнения.

Необходим в процессе работы с детьми и наглядный метод, который также широко используется в Китае. Наглядный метод играет ключевую роль в процессе организации обучения хореографов, проведения репетиций. Он позволяет танцорам лучше понимать и усваивать сложные движения, а также выражать свои эмоции и художественные идеи. Наглядный метод включает разнообразные визуальные и практические элементы, которые могут значительно улучшить восприятие танца как искусства.

Одним из наиболее распространенных разновидностей наглядных методов сегодня является использование видео. Записывая репетиции или профессиональные выступления, обучающиеся получают возможность увидеть свои собственные танцевальные движения и, таким образом, проанализировать технику танца и выразительность движений. Кроме того, просмотр выступлений известных танцевальных коллективов помогает обучающимся познакомиться с различными стилями и хореографическими техниками и стимулирует их творческий потенциал.

Другой важный метод – обучение на основе визуальных образов и демонстраций. Учителя могут продемонстрировать каждое движение, акцентируя внимание на его технических аспектах и эмоциональной составляющей. Визуальная демонстрация позволяет учащимся лучше понять, как правильно выполнять хореографические комбинации, сочетая физические аспекты с художественными. Это также помогает развить чувство ритма, пластики и координации.

Метод импровизации – необходим как метод, развития творчества. Если вспомнить историю, то импровизация зародилась как одна из первоначальных форм художественного творчества. Импровизационный метод в преподавании классической хореографии представляет собой эффективный, творческий и вдохновляющий метод, который помогает развивать креативность, индивидуальность и артистизм обучающихся. Этот метод акцентирует внимание не только на технике и формальных аспектах танца, но и на внутреннем состоянии танцора, его эмоциональной выразительности и способности воспринимать и интерпретировать музыку и движения в своем уникальном стиле.

Занятия с применением метода импровизации могут начинаться с простых заданий, например, основанных на использовании определенных движений или эмоций, которые обучающиеся должны выразить в танце. Учителя могут предложить темы или образы, вдохновленные музыкой, природой или даже литературными произведениями, что дает возможность детям экспериментировать и находить собственные пути интерпретации. Важно, чтобы на таких занятиях атмосфера была поддерживающей, чтобы каждый обучающийся чувствовать себя свободно и уверенно, минимизируя страх ошибок или осуждения.

Выводы. Обучение классической хореографии в образовательных учреждениях Китая и многих других стран предполагает обучение каждого обучающегося в соответствии с его способностями. Учителя помогают обучающимся выявить свои сильные стороны и области для дальнейшего развития, тем самым поддерживая их интерес и желание развиваться. Многие образовательные учреждения также организуют обмен между обучающимися и образовательными учреждениями за рубежом, что значительно обогащает образовательную программу и расширяет кругозор обучающихся.

Система танцевального образования в Китае активно адаптируется к современным реалиям, сочетая традиционные методы обучения с новыми подходами. Это включает в себя использование технологий, слияние различных танцевальных стилей и применение проектного обучения, которое позволяет обучающимся не только изучать классическую хореографию, но и развивать свое творческое мышление. Важным аспектом является ориентация на индивидуальные потребности и особенности учеников. Использование различных форм организации занятий, таких как индивидуальные уроки и групповые занятия, помогает создать более комфортную и продуктивную образовательную среду. Это, в свою очередь, отражается на скорости успешного освоения техники классического танца и повышении интереса обучающихся к предмету.

Таким образом, освоение классической хореографии в Китае представляет собой многогранный процесс, в который входит использование разнообразных форм и методов, каждый из которых важен для работы с обучающимися, способных не только танцевать, но и понимать прекрасное искусство в его наиболее глубоком проявлении.

Литература:

1. Левина, И.Р. Проектирование образовательной и социальной среды вуза как условие нововведения / И.Р. Левина, Т.И. Политаева, Д.М. Юланова // Преподаватель XXI века. – 2017. – № 4-1. – С. 34-40. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32312486> (дата обращения: 25.06.2025)
2. Полонский, В.В. Методика работы с хореографическим коллективом: учебное пособие для средних специальных и высших учебных заведений / В.В. Полонский. – Смоленск: СГУ, 2002. – 75 с.
3. Айзенберг, Э.А. Методика преподавания хореографических дисциплин для студентов хореографических отделений колледжей культуры и искусства: Учебное пособие / Э.А. Айзенберг – Стерлитамак: Наука, 2019. – 37 с.
4. Анзорова, Т.Л. Формы организации учебной деятельности / Т.Л. Анзорова // Вопросы науки и образования, 2020. – № 31(115). – С. 14-16
5. Прохорова, Т.С. Особенности игровых методов обучения / Т.С. Прохорова, М.С. Шейхова // Экономика и социум, 2018. – № 6(49). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-igrovyyh-metodov-obucheniya> (дата обращения: 25.06.2025)
6. Карпенко, В.Н. Формы и методы педагогической работы в хореографическом коллективе, их воздействие на развитие творческих способностей личности / В.Н. Карпенко, А.А. Пекшин // Культура. Духовность. Общество, 2014. – № 14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-pedagogicheskoy-raboty-v-horeograficheskom-kollektive-ih-vozdeystvie-na-razvitiye-tvorcheskih-sposobnostey-lichnosti> (дата обращения: 25.06.2025)

УДК 378.147.34

кандидат педагогических наук, доцент Фатуева Юлия Наилевна
Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Целью данной работы выступает вопрос обучения иноязычной лексике на основе концептного подхода. Указанный подход подразумевает использование лингвистических работ, связанных с изучением концептов, выделения их структуры и лексем-репрезентатов. В статье представлено понимание концепта представителями различных направлений: лингвистики, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, психолингвистики. В работе приводятся основные выводы современных методистов о роли концептов в процессе преподавания иностранных языков. Доказана эффективность использования концептов в лингводидактических целях, в частности, для расширения словарного запаса. Обосновывается необходимость сравнения концептов в родном и изучаемом языке для формирования толерантности. Приведены рекомендации по отбору концептов и дидактических материалов при работе с ними. Представлены примеры приемов работы с концептами на занятиях со студентами. Контроль усвоения лексики в рамках концептного подхода предлагается осуществлять посредством заданий продуктивного характера, при котором обучаемые используют лексемы-репрезентаты концептов в своей собственной речевой деятельности. В результате показано, что применение концептного подхода будет способствовать развитию не только самих лексических навыков, но и готовности и способности к эффективному ведению межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: концептный подход, концепт, обучение иностранному языку студентов, культура, межкультурная коммуникация, обучение лексике.

Annotation. The purpose of this work is the issue of teaching foreign language vocabulary based on a conceptual approach. This approach involves the use of linguistic works related to the study of concepts, highlighting their structure and lexeme representations. The article presents the understanding of the concept by representatives of various fields: linguistics, linguacultural studies, cognitive linguistics, psycholinguistics. The paper presents the main conclusions of modern methodologists about the role of concepts in the process of teaching foreign languages. The effectiveness of using concepts for linguodidactic purposes, in particular, for expanding vocabulary, is proven. The need to compare concepts in the native and studied languages for the formation of tolerance is substantiated. Recommendations on the selection of concepts and didactic materials when working with them are given. Examples of techniques for working with concepts in classes with students are presented. The control of vocabulary assimilation within the framework of the conceptual approach is proposed to be carried out through productive tasks, in which students use lexemes-representations of concepts in their own speech activity. As a result, it is shown that the application of the conceptual approach will contribute to the development of readiness and ability to effectively conduct intercultural communication.

Key words: conceptual approach, concept, teaching a foreign language to students, culture, intercultural communication, vocabulary teaching.

Введение. Методика преподавания иностранных языков как наука всегда старается соответствовать социальным, культурным, политическим процессам, происходящим как в стране, так и на международной арене, выделяя и уточняя цели иноязычного обучения. В настоящее время целью иноязычного образования в вузе является подготовка специалиста к осуществлению профессиональной деятельности на иностранном языке в ситуациях межкультурной коммуникации. Данное факт предполагает акцент на не просто формирование коммуникативной компетенции студентов, а на их способность и готовность эффективно взаимодействовать с представителями других культур, с учетом норм и правил межкультурной коммуникации. Для достижения этой цели студент, используя иностранный язык, должен понимать все смыслы употребляемых в коммуникации слов, даже если эти смыслы скрыты на первый взгляд.

Изложение основного материала статьи. Одним из решений проблемы понимания скрытых смыслов слов является использование концептного подхода при обучении лексике иностранного языка в вузе. Концептный подход в лингводидактике подразумевает использование знаний о концептах, их лексической экспликации. Исследователи разных областей (лингвисты, лингвокультурологи, когнитивные лингвисты, психолингвисты) дают свои трактовки данного понятия. В.П. Нерознак называет концептом особый абстрагированный образ, отражающий фрагмент национальной картины мира с помощью слов [5]. Ю.С. Степанов утверждает, что «концепт – это основная культурная единица ментального мира человека» [6, С. 248], он включает в себя ценностные ориентации как конкретного носителя культуры, так и всего языкового общества в целом.

В лингвокультурологическом направлении А. Вежбицкая определяет концепт как «объект идеального мира, который имеет имя, определяется с помощью набора семантических данных и отражает культурные представления о действительности» [2, С. 549]. Лингвокогнитивный подход рассматривает связь между концептами и языком как неразрывную. Язык не является инструментом создания концептов, а выступает как канал для их передачи во время общения. Концепты, заложенные в ментальном мире каждого человека, нуждаются в языковой интерпретации для эффективного обмена информацией. Язык предоставляет различные возможности для вербализации концептов: от отдельных слов до целых текстов, каждый из которых может по-своему раскрывать и определять смысл концепта. В психолингвистике концепт оперирует как основное перцептивно-когнитивное составляющее коммуникативной деятельности человека, «подчиняющееся закономерностям психической жизни человека и вследствие этого по ряду параметров отличающееся от понятий и значений как продуктов научного описания с позиций лингвистической теории» [4].

Обращение к концептам большого количества ученых из разных областей лингвистики сделало их привлекательными и для представителей лингводидактики, которые пришли к пониманию, что традиционного подхода к изучению иностранного языка, фокусирующегося на значении слов, становится недостаточно для полноценного погружения в культуру и мировоззрение носителей этого языка. Отсутствие глубокого понимания культурного контекста и когнитивных особенностей носителей языка потенциально может приводить к межкультурной коммуникативной неудаче и даже конфликтам. Следует учитывать, что не все смыслы концепта находят прямое отражение в языковых единицах.

Так, в лингводидактике С.С. Василенко вводит понятие концептной компетенции, говоря о ней как о цели обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений и определяет ее как «совокупность знаний, навыков и умений, связанных с изучением концептов родного и иностранных языков, освоением ядерного и периферийного значения концептов, а также способностью правильно употреблять и интерпретировать понятия, толерантно относиться к явлениям в чужой культуре в случае расхождения с культурными ценностями и нормами родной культуры» [1, С. 153].

Л.П. Тарнаева говорит о продуктивности использования положений теории концепта при иноязычной подготовке специалистов особенно в области перевода. По мнению исследователя «выделение концепта в качестве одного из ключевых компонентов содержания обучения переводчиков создаст возможности для разработки методики преодоления трудностей перевода, вызванных расхождениями в способах концептуализации действительности носителями разных лингвокультур» [7, С. 211].

Мы полагаем эффективным использования концептов и знаний о них не только в блоках теоретических лингвистических дисциплин, но и в практических курсах иностранного языка в вузе. Обращение к концептам и их изучение позволит не просто работать с лексикой, но все куда глубже, проникать в истинные сущностные смыслы понятий, понимать их значение для представителей того или иного социума, вскрывать скрытые смыслы, понимать их в соответствии с коммуникативной ситуацией, что будет в итоге способствовать цели иноязычной подготовки, а именно развитию способности и готовности продуктивно взаимодействовать с представителями других культур, с учетом норм и правил межкультурной коммуникации.

Чтобы использовать концепт в лингводидактических целях необходимо понимать его структуру. Многие исследователи говорят о полевым характере его структуры и выделяют ядро концепта, его главную инвариантную часть, отражающее его базовые признаки и периферию концепта, представленную кругами вокруг ядра разной степени удаленности и включающую в себя более вариативные, менее обязательные признаки концепта, культурные коннотации, ассоциации, эмоционально-оценочные компоненты. Например, для концепта «дом» лексемы, выражающие ядро это – «здание», «место жительства» и прочее, а периферия – «семья», «уют» и прочее. Следует отметить, что место жизни (страна с ее политическими, экономическими, географическими, историческими особенностями) определяет образ мысли народа. Именно свои уникальные смыслы представитель культуры и вкладывает в то или иное понятие, которое чаще всего выражено лексическими единицами, которые представляют ядро. И наоборот, говоря о чем-то, на первый взгляд, отвлеченном (используя лексические единицы, репрезентирующие периферию), носитель той или иной культуры может вести речь как раз о тех понятиях, которые образуют ядро концепта. Поэтому для постижения адекватного понимания глубинных смыслов и необходимо использовать концептный подход при обучении лексике.

Традиционное обучение лексике, когда студенту предъявляется большой список слов, часто даже в алфавитном порядке, без объяснения их глубинных культурных смыслов не будет способствовать проникновению в культуру носителей языка. И наоборот, если лексический материал выстроить как структуру концепта, показав ядро и периферию, указав сочетаемостные связи, продемонстрировав деривационный потенциал ядерных лексем, проанализировав фразеологические единицы и поговорки, а также сравнив концепт (его лексическую экспликацию) в культуре изучаемого языка и родного языка, то можно говорить о формировании концептной компетенции студентов, которая будет являться инструментом для ведения эффективной межкультурной коммуникации.

Следует особо подчеркнуть, что знакомство с концептом подразумевает использование только аутентичных источников информации (текстовые, аудио и видеоматериалы). Современные технические средства дают преподавателю возможность постоянно обновлять дидактический материал, демонстрируя студентам как сегодня происходит общение в стране изучаемого языка. Диалог культур, который стоит в цели иноязычного образования, подразумевает актуальные навыки общения. Данное положение никак не отменяет необходимость знакомства студентов с классической литературой и даже разбором концептов (в том числе авторских концептов), представленных в романах прошлых веков, но все же акцент обучения мы предлагаем делать именно на современном иностранном языке. Язык меняется со временем, меняются и смыслы, заключенные в тех или иных лексических единицах, поэтому важно обучать именно современному иностранному языку, который можно использовать для ведения диалога культур адекватного на сегодняшний день.

Для практической реализации использования концептного подхода при обучении лексике студентов, мы предлагаем отбирать лингвокультурные концепты в соответствии с учебно-тематическим планом. Лингвокультурные концепты отражают ценностные ориентиры, нормы, идеологию, убеждения народа. Лингвокультурные концепты представляют собой некие уникальные ориентиры для каждого носителя культуры, задающие убеждения, шаблоны поведения (в том числе речевого поведения), мышления, отношения к другим людям и окружающей среде, фундамент национального мировосприятия. А.Д. Ефимова говорит, что любой, даже базовый концепт обладает «в той или иной степени этнокультурной маркированностью. Если концепт является универсальным или транснациональным, то он включает базовую инвариантную часть и этнокультурный компонент (сочетаемость и комбинаторику признаков в ядре и на периферийной зоне концепта, внутреннюю форму слова, когнитивную деривацию, метафорические и метонимические переносы, ассоциативные связи с другими концептами, символизацию, наличие прецедентных личностей и прецедентных текстов)» [3, С. 400].

Сами лексические единицы, составляющие тот или иной концепт целесообразно брать из исследований современных лингвистов. Готовые материалы значительно экономят время преподавателя, которому остается выбрать из лексических единиц те, которые соответствуют языковому уровню студентов того или иного года обучения. Если отработка лексем-репрезентатов ядра может идти с помощью традиционных упражнений на развитие лексических навыков, то «освоение лексических единиц периферии концепта бросает определенный вызов методике преподавания иностранных языков и подразумевает применение новых методов обучения, так как предполагает глубокий анализ поговорок, фразеологизмов, шуток, высказываний, песен, сказок, известных всем представителям культуры страны изучаемого языка, но не известных при изучении языка в отрыве от культуры. Важно не просто знать и понимать данные лексические единицы, но осознавать их причастность к концепту как части культуры» [8, С. 870]. Образы, созданные в детстве прочно проникают в сознание человека. Поэтому знакомство с наиболее популярными детскими сказками, песенками, потешками необходимо для формирования глубокого проникновения в культуру носителей того или иного языка. Очень часто главные действующие герои песенок и сказок становятся именами нарицательными в культуре, кроме того их образ жизни или выделенные черты, особенности или поступки обретают в культуре дополнительные смыслы, порой непонятные для представителей другой культуры.

Для понимания концепта и его роли в изучаемом языке необходимо сравнить его репрезентацию в другом языке (это может быть как родной язык, так и второй иностранный). Именно при сравнении одного и того же концепта в разных языках (и культурах) происходит высветление его особенностей. Понимание и принятие этих особенностей способствует формированию толерантности к другой культуре, особенно когда обучающиеся берут на себя роль носителя другой культуры и проигрывают общение в диалогах. Мы предлагаем сравнивать концепты как на уровне структуры, так и на уровне значений ядерных единиц, представленных в словарях. Для сравнительного контрастивного анализа необходимо использовать несколько толковых словарей по каждому изучаемому языку. Определение основных и дополнительных значений слова и сравнение их в разных языках поможет при анализе многозначности слова и установления его значений в порядке частотности употребления. Также интересными будут задания на установление ассоциаций, анализ синонимов и антонимов лексем-репрезентатов ядра концепта, а также анализ их деривационного потенциала.

Контроль усвоения лексики в рамках концептного подхода мы предлагаем осуществлять с помощью заданий продуктивного характера в диалогической форме. Данный контроль направлен на выявление как обучаемые воспринимают, интерпретируют и используют репрезентаты концептов в своей речевой деятельности; на выявления степени сформированности концептуальной картины мира, как они понимают взаимосвязи между концептами и их отражение в языке. Кроме того, контроль показывает преподавателю насколько эффективным было его обучение для последующей доработки и / или корректировки методов и приемов по формированию концептной компетенции студентов. Для этого мы предлагаем задания типа «обсудите с другом-иностранцем какое жилье вы арендуете на определенный период (2 недели / год) для той или иной цели (отдых / работа)» (при изучении концепта «дом»), «поделитесь со своим другом из страны изучаемого языка какое влияние оказывает погода на ваши хобби / работу» (при изучении концепта «погода»), «обсудите с другом из страны изучаемого языка, что вы собираетесь поставить на ваш совместный стол к празднику Рождества / Нового года / Пасхи» (при изучении концепта «еда»).

Выводы. Таким образом, использование концептного подхода при обучении студентов иноязычной лексике позволяет развивать умения распознавать концепты и их значения в естественных контекстах, создавать более реалистичную языковую среду на занятиях, формировать толерантное отношение к культурным различиям, а также формировать способность корректно использовать и интерпретировать различные смыслы иноязычной картины мира, что даст возможность подготовить специалистов действительно готовых и способных к эффективному ведению межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Василенко, С.С. Концептная компетенция как цель обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений / С.С. Василенко // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5. – С. 151-155
2. Вежицкая, А. Семантические универсалии и описание языков: Монография / А. Вежицкая, А.Д. Шмелев, Т.В. Булыгина. – Москва: Языки русской культуры, 1999. – 790 с.
3. Ефимова, А.Д. Типы лингвокультурных концептов и их ценностные характеристики (на примере лингвокультурных типажей «щеголи» в английской и русской лингвокультурах) / А.Д. Ефимова // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1(2). – С. 390-403
4. Залевская, А.А. Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории слова: монография / А.А. Залевская. – М. Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 328 с.
5. Нерознак, В.П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма / В.П. Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск, 1998. – С. 80-85
6. Степанов, Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации / Ю.С. Степанов. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 248 с.
7. Тарнаева, Л.П. Теория концепта в свете лингводидактических проблем / Л.П. Тарнаева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 7(37). – Ч. 1. – С. 208-212
8. Фатуева, Ю.Н. Методические основы обучения студентов использованию концепта WEATHER в процессе иноязычной коммуникации (на примере языкового вуза) / Ю. Н. Фатуева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – № 9. – С. 866-873

Педагогика

УДК 371.3

доктор педагогических наук, профессор Федотова Ольга Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

МОДЕЛИРОВАНИЕ, КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность применения метода моделирования в образовательном процессе. Выдвинута и подтверждена гипотеза о том, что не всегда точное моделирование некоторых ситуаций является целесообразным. Обоснована эффективность использования метода моделирования в образовательном процессе образовательных организаций МВД России, в частности при воссоздании экстремальных ситуаций (ситуаций повышенного риска для жизни и здоровья). Дано авторское определение понятию «репрезентация в образовательном процессе». Выдвинута гипотеза о том, что в процессе моделирования может совершенствоваться не только модель, но и субъект моделирования.

Ключевые слова: МВД, обучающийся, образовательная организация министерства внутренних дел Российской Федерации, модель, репрезентация, релевантность, референсность, экстремальная ситуация, риск, моделирование.

Annotation. The article considers the relevance of the modeling method in the educational process. The hypothesis is put forward and confirmed that accurate modeling of some situations is not always advisable. The effectiveness of using the modeling method in the educational process of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, in particular, in recreating extreme situations (situations of increased risk to life and health), is substantiated. The author's definition of the concept of «representation in the educational process» is given. The position is confirmed that not only the model, but also the subject of modeling can be improved in the modeling process.

Key words: Ministry of Internal Affairs, student, educational organization of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, model, representation, relevance, reference, extreme situation, risk, modeling.

Введение. Современный образовательный процесс является очень гибкой структурой, предусматривающей массу форм, методов, подходов для максимального усвоения обучающимся необходимых знаний, формирования, закрепления и совершенствования необходимых навыков и умений в той сфере, которую слушатель выбрал для получения будущей профессии.

Что касается методов обучения, то существует множество определений этого термина.

Определения могут различаться в деталях, но сходятся в принципиальных аспектах: метод обучения всегда подразумевает организованную деятельность учителя и ученика для достижения целей обучения [3].

Методы обучения можно разделить на традиционные и нетрадиционные.

Рассмотрим наиболее часто применяющиеся методы и варианты их классификации. На практике их гораздо больше. Методы обучения с течением времени: могут меняться (традиционные – нетрадиционные); часть методов уходит в прошлое (метод – «подражание»), как малоэффективные или утратившие эффективность; объединяться или частично включать в себя элементы других методов – дополняя и совершенствуя друг друга.

В нашем исследовании мы уделим внимание такому, на наш взгляд, эффективному для формирования, закрепления и совершенствованию навыков и умений методу, как «Моделирование».

Метод «Моделирования» имеет глубокие корни в образовательном процессе и использовался ещё на заре воспитательного и образовательного процесса. С течением времени указанный метод совершенствовался и приобретал все новые формы внедрения, а также использовался, как составляющая других образовательных методов.

Что касается взаимодействия с другими методами обучения, то выбранный нами для детального изучения метод является составляющей таких методов, как:

В Репродуктивном методе обучения моделируются ситуации практической или научной деятельности, в которых, на основе полученных посредством теоретических методов обучения знаний, слушатель формирует и совершенствует необходимые для будущей профессиональной деятельности навыки и умения [5].

Деловая игра – воссоздание предметного и социального содержания будущей и профессиональной деятельности специалиста.

В этом методе осуществляется воспроизведение (моделирование) процесса труда руководящих работников, специалистов учреждений и организаций. В рамках, так называемой, учебной игры, происходит моделирование игрового пространства, имитирующего деятельность различных государственных институтов и организаций. Может моделироваться деятельность «героев» и «антигероев» (сотрудники правоохранительных органов и преступники, соответственно).

Метод тренинга – обучение в тренировочном режиме. В данном случае могут моделироваться определенные условия (для спортсменов – преодоление конкретной дистанции, полосы препятствий и т.д.).

Основная задача Соревновательного метода метода – создание своеобразного стрессового состояния у участников образовательного процесса, в котором необходимо принимать правильные решения и применять имеющиеся навыки и умения максимально быстро и эффективно, для достижения поставленной задачи. Такой эффект может достигаться путем постановки одной и той же учебной задачи двум обособленным группам. Группа или отдельный ученик, выполнивший задание правильно первым – получает наивысший балл.

Мы привели лишь часть методов обучения, где «Моделирование» может применяться в качестве составляющего элемента.

Моделирование – это метод обучения, который предполагает создание моделей и работу с ними. Моделирование в широком смысле слова - это замена действий с реальными предметами и действиями, с их образцами, моделями, муляжами, макетами, а также с их графическими заменителями: рисунками, чертежами, схемами и т.п. [2].

Философский анализ метода моделирования детально представлен в работах Маркса В. Вартофского, одного из видных представителей современной философии. Вартофский указывал на то, что модель является не просто копией некоторого состояния системы, а представляет собой предполагаемую форму деятельности, так называемую «репрезентацию будущей практики» [2].

По мнению М. Вартофского, модели – это предлагаемые возможные истины. Выдвижение гипотез об истинности – человеческое средство получения знания. Модель – избирательное абстрактное копирование человеком определенных свойств мира. Фактически модель рассматривается как конструкция, в которой мы располагаем символы нашего опыта или мышления таким образом, что в результате получаем систематизированную репрезентацию этого опыта или мышления, как средство их понимания или объяснения другим людям. Репрезентация - специфический человеческий способ познания [2].

Для доступности изложения идей нашего исследования, следует раскрыть такое понятие, как «Репрезентация».

В течение времени трактовка термина *representation* претерпевала изменения и излагалась в различных интерпретациях [4].

М. Вартофский предлагает объединить термины: «теория», «гипотеза», «модель», «аналогия» в один термин «репрезентация». Это слово понимается в двух связанных между собой смыслах:

а) оно означает отношение «похожести» или «сходства», благодаря которому в одной вещи легко угадывается сходство с другой;

б) оно дополнительно означает, что одна из вещей может в определенных аспектах «замещать», «представлять» или «репрезентировать» другую [2].

Рассматривая значение термина «Репрезентация» в образовательном процессе, можно сделать заключение, что это процесс создания модели (моделирование) того или иного объекта (субъекта, ситуации, действия), обладающей референсными, для образовательного процесса значениями, относительно моделируемого объекта (субъекта, ситуации, действия), с целью формирования необходимых для обучающегося знаний, умений и навыков. Причем под процессом моделирования понимается не только физическое воспроизведение объекта (субъекта, ситуации, действия), но и предшествующий ему мыслительный (вычислительный) процесс. Причем итоговый «продукт» репрезентации может меняться в зависимости от субъекта, её осуществляющего. На релевантность репрезентируемого объекта (субъекта, ситуации, действия), могут существенно влиять совокупность различных качеств субъекта (группы субъектов), таких как:

- объем познаний, в той или иной отрасли науки;
- объем знаний о репрезентируемом объекте (субъекте, ситуации, действии);
- общая эрудированность субъекта и многое другое.

Исходя из вышесказанного, можно трактовать Репрезентацию в образовательном процессе, как субъективный процесс сознания модели объекта (субъекта, ситуации, действия), обладающей референсными для образовательного процесса значениями и относительно релевантной моделируемому объекту, для достижения целей обучения.

Следует отметить, что репрезентация способна не только создавать модель выбранного объекта (субъекта, ситуации, действия), но и совершенствовать, как её саму, так и субъект её моделирующий. Механизм такого процесса представлен на Рисунке 1.



Рисунок 1. Репрезентацию в образовательном процессе

Опишем вышеуказанный механизм совершенствования. В процессе репрезентации объекта*, субъект его репрезентирующий, осуществляет поиск и систематизацию информации, необходимой для релевантного создания модели с референсными для учебного процесса значениями. Уже на этом этапе происходит совершенствование субъекта репрезентации. Далее – модель создана, протестирована и внедрена в учебный процесс. В процессе использования могут быть выявлены изъяны в её «конструкции». Осуществляется повторная репрезентация объекта*, с учетом выявленных недостатков (пострепрезентация). Также совершенствование модели может осуществляться в следствие появления у репрезентируемого объекта* новых свойств или рекомендаций лиц, осуществляющих непосредственную трудовую деятельность в объекте*. В следствие пострепрезентации происходит второй этап совершенствования субъекта репрезентации, путем работы с обновленной моделью. Этот процесс совершенствования продолжается до тех пор, пока модель не утратит актуальность для обучения.

В своем исследовании мы изучим метод моделирования с привязкой к учебному процессу образовательных организаций, готовящих специалистов для силовых структур нашего государства, в частности, образовательных организаций МВД России.

Сотрудники правоохранительных органов, по долгу службы, могут подвергаться социальным рискам, т.е. попадать в ситуации, по итогам которых существует риск получения как психологических травм, так и реальных (физических) травм/ранений, вплоть до летального исхода. Снизить вышеуказанные риски позволяет обучение поведению в экстремальных ситуациях, путем моделирования указанных, формирование, закрепление и совершенствование алгоритмов действий в таких ситуациях.

Репрезентация моделируемого объекта почти всегда должна стремиться к точному набору всех присущих ему свойств и качеств, за исключением отдельных случаев.

Стремление субъекта репрезентации создать точную копию моделируемого объекта не всегда обосновано и целесообразно. Если репрезентация касается, например, воссоздания условий ткацкого предприятия (специальное помещение, разделение его на сектора, оборудование швейным оборудованием и т.д.), то чем ближе будет сходство с реальной моделируемой обстановкой, тем эффективнее будет процесс обучения и погружения в указанную профессию.

Точная репрезентация объекта профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов не всегда возможна и целесообразна. В частности, это касается репрезентации экстремальных ситуаций, таких как моделирование вооруженного противостояния. Возможно почти со стопроцентной точностью смоделировать:

- обстановку (элементы зданий, сооружений, конструкций);
- различные раздражающие/«сбивающие» факторы (условия недостаточной или ограниченной видимости, мерцающее освещение, физические и психологические нагрузки);
- дать обучающемуся боевое оружие с боеприпасами;
- одеть обучающегося в средства индивидуальной защиты (бронежилет, защитный шлем, противогаз и т.д.);
- обозначить противника посредством картонных или стальных мишеней.

Единственное, что не может быть репрезентировано – вооруженный противник, оказывающий реальное сопротивление (с помощью холодного или огнестрельного оружия). В этом случае стремление субъекта репрезентации наделять модель точными свойствами не только не целесообразно, но и не безопасно. Задача состоит в том, чтобы создать модель, обладающую референсными для данной ситуации значениями. Т.е. создать модель, посредством которой будут формироваться и совершенствоваться необходимые компетенции, путем погружения обучающегося в ситуацию, приближенную к той, которая может возникать в реальной практической деятельности, но с минимальным риском для жизни и здоровья обучающегося.

Не следует также наделять модель избыточными свойствами, т.е. свойствами объекта репрезентации, которыми он не обладает в реальной профессиональной деятельности. Такая модель будет направлена на формирование навыков и умений, которые будущий специалист не сможет применить на практике. Объем времени, отводимого на получение той или иной профессии строго регламентирован и такая организация учебного процесса будет отнимать у обучающегося, так необходимое для получения важных профессиональных знаний, умений и навыков время.

Выводы. В нашем исследовании мы сформулировали понятие термина «Репрезентация в образовательном процессе», как субъективный процесс сознания модели объекта (субъекта, ситуации, действия), обладающей референсными для образовательного процесса значениями и относительно релевантной моделируемому объекту, для достижения целей обучения.

Обосновали тезис о том, что стремление к 100% репрезентации объекта моделирования не всегда уместно и безопасно.

Также пришли к выводу, что метод моделирования актуален в образовательном процессе образовательных организаций МВД России, в частности при моделировании экстремальных ситуаций.

Выдвинули и подтвердили гипотезу, что репрезентация может выступать эффективным способом совершенствования, как модели, так и субъекта репрезентации.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – Москва: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Вартофский, М.В. Модели. Репрезентация и научное понимание / пер. с англ.; под ред. И.Б. Новика, В.Н. Садовского. – Москва: Прогресс, 1988. – 507 с.
3. Гинзбург, К. Репрезентация: слово, идея, вещь [Текст] / К. Гинзбург // Новое литературное обозрение, №33 (5/1998). – С. 27-31
4. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Методы физического воспитания – Соревновательный метод. – URL: <https://www.fizkulturaizport.ru/fizvospitanie/teoriya/274-metody-fizicheskogo-vospitaniya.html?start=3> (дата обращения: 14.08.2025)
6. Моделирование как метод обучения. – URL: https://studme.org/370120/pedagogika/modelirovanie_metod_obucheniya (дата обращения: 14.08.2025)
7. Наumenko, О.А. Моделирование как метод обучения в начальной школе / О.А. Наumenko // Материалы международного научного форума "Образование. Наука. Культура": Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура». В 5 ч., Гжель, 20 ноября 2019 года. Том Ч. 2. – Гжель: Гжельский государственный университет, 2020. – С. 347-348. – EDN LLQQYZ
8. Обвинцев, А.А. Модель учебно-научно-инновационного комплекса военного вуза в структуре инновационной системы военного профессионального образования / А.А. Обвинцев, Е.И. Бунина // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2012. – № 4. – С. 69-72
9. Skillbox Media | Образование 4.0. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/kakie-byvayut-metody-obucheniya-ot-klassicheskikh-do-sovremennykh/> (дата обращения: 12.08.2025).
10. УО «Бобруйский государственный аграрно-экономический колледж»: сайт. – URL: <http://bgaek.by/?lnohdjekfcbaaiek> (дата обращения: 23.08.2025).
11. Штофф, В.А. О роли модели в познании / В.А. Штофф. – Ленинград: ЛГУ, 1963. – 128 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент Фетисов Александр Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);

кандидат филологических наук, доцент Червенко Оксана Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Азовский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);

кандидат исторических наук, доцент Кудинова Юлия Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ НОВЫХ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ЗАПОРОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Аннотация. Статья посвящена готовности педагогов новых субъектов Российской Федерации к организации патриотического воспитания в школе (на примере Запорожской области). Проанализированы понятия «готовность педагога» и «патриотическое воспитание». Повышение готовности педагогов к организации патриотического воспитания в новых субъектах РФ имеет ключевое значение в контексте интеграции в образовательное пространство РФ, что способствует формированию патриотических ценностей и гражданской идентичности у обучающихся. Представлены результаты анкетирования 453 педагогов образовательных организаций Запорожской области на тему организации патриотического воспитания в школах Запорожской области. Для дальнейшего повышения эффективности воспитательной работы необходимо создание системной методической поддержки, разработка новых, интерактивных форм и повышение квалификации педагогов с учетом выявленных потребностей. Это способствует успешной интеграции образовательного пространства новых субъектов в общероссийскую систему и формированию гражданской идентичности у подрастающего поколения. В статье представлен опыт разработки и внедрения программы повышения квалификации для педагогов «Организация воспитательного процесса в общеобразовательных организациях на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества». Сделан вывод о значении формирования готовности педагогов к организации патриотического воспитания в новых субъектах Российской Федерации, что служит залогом успешной социализации и воспитания подрастающего поколения в интересах государства.

Ключевые слова: воспитание, патриотическое воспитание, педагоги, формирование готовности, новые субъекты Российской Федерации.

Annotation. The article is devoted to the readiness of teachers from new subjects of the Russian Federation to organize patriotic education in schools (using the example of the Zaporizhzhia region). The concepts of "teacher's readiness" and "patriotic education" are analyzed. Increasing teachers' readiness to organize patriotic education in the new subjects of the Russian Federation is of key importance in the context of integration into the educational space of the Russian Federation, which contributes to the formation of patriotic values and civic identity among students. The results of a survey of 453 educators from educational organizations in the Zaporizhzhia region on the topic of organizing patriotic education in schools of Zaporizhzhia region are presented. To further enhance the effectiveness of educational work, it is necessary to create systemic methodological support, develop new interactive forms, and improve the qualifications of educators taking into account the identified needs. This contributes to the successful integration of the educational space of new entities into the all-Russian system and the formation of civic identity among the younger generation. The article presents the experience of developing and implementing a professional development program for educators titled 'Organization of the educational process in general educational organizations based on preserving and promoting the memory of defenders of the Fatherland'. A conclusion has been drawn about the importance of preparing teachers for the organization of

patriotic education in the new subjects of the Russian Federation, which serves as a guarantee of successful socialization and education of the younger generation in the interests of the state.

Key words: education, patriotic education, teachers, readiness formation, new subjects of the Russian Federation.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2025-0030)

Введение. Преобразования, происходящие в Российской Федерации, связаны, в том числе, с административно-территориальными изменениями и включением новых субъектов в состав страны. В этих условиях обеспечение системного патриотического воспитания в образовательных организациях приобретает новое значение – как инструмент формирования патриотических ценностей, гражданской идентичности и устойчивого развития общества. Задача педагогов из новых субъектов Российской Федерации – создать условия для включения учащихся в общероссийское образовательное и культурное пространство, преодолевая барьеры разрозненности и обеспечивая интеграцию на основе патриотических ценностей.

По данным Министерства образования и науки Запорожской области в 2024 году система образования Запорожской области представлена 176 общеобразовательными школами, количество обучающихся в которых составляет 41 769 школьников. Качество образования неразрывно связано с уровнем профессионализма и мастерства педагогических кадров: в 2024 году 1505 педагогических работников прошли аттестацию, 75 педагогов приняли участие во Всероссийских конкурсах профессионального мастерства различной направленности, педагоги имеют возможность пройти курсы повышения квалификации [6].

В соответствии с Федеральным законом от 17.02.2023 № 19-ФЗ «Об особенностях правового регулирования отношений в сферах образования и науки в связи с принятием в Российскую Федерацию...» устанавливаются нормы, обеспечивающие соответствие образовательных и образовательно-квалификационных уровней, ученых степеней и ученых званий, соответствие прав обучающихся, приведение деятельности образовательных организаций, научных организаций на новых территориях в соответствие с законодательством России [7]. Возрастание роли патриотического воспитания в школьном образованном процессе является следствием изменения нравственных идеалов в обществе [11; 12].

Таким образом, рассмотрение вопроса о формировании готовности педагогов новых субъектов Российской Федерации к организации патриотического воспитания в школе является крайне актуальным для современной научной и образовательной практики. Изменение требований к профессионализму педагога продиктовано сменой образовательной парадигмы, в основе которой заложен человеческий ресурс и качественное становление личности субъектов образования, определяющее её самоактуализацию и саморазвитие в профессиональном и общекультурном аспектах [2]. В условиях интеграции новых субъектов в образовательное пространство РФ важным является повышение готовности педагогов к организации патриотического воспитания, что способствует снижению рисков социального отчуждения, формированию единого образовательного пространства и гражданской идентичности обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В современной науке нет единой точки зрения на явление готовности к профессиональной деятельности.

Л.М. Попов вслед за Б.Ф. Ломовым выделяет следующие составляющие: профессиональная «я-концепция», мотивация, личностные свойства и качества, деятельностно-значимые свойства и качества [8]. Л.Ю. Субботина выделяет пять компонентов профессиональной готовности: социально-перцептивный, мотивационно-ценностный, когнитивно-оценочный, организационно-личностный и эмоционально-чувственный [9].

Готовность, как утверждает Л.А. Кандыбович, формируется под влиянием внешних и внутренних условий осознанного или неосознанного принятия информации [4]. Исследуя проблему подготовки студентов к педагогической деятельности, К.М. Дурай-Новикова [3] рассматривает профессиональную готовность как закономерный результат процессов профессиональной ориентации, профессионального самоопределения и профессиональной идентификации, итогов профессионального образования и самообразования.

На современном этапе любой педагог должен обладать профессиональной готовностью к организации патриотического воспитания [10]. А.К. Быков, осуществляя всесторонний анализ системы патриотического воспитания в настоящее время, разделил обновленную систему ценностей современного патриотического воспитания на четыре сферы: духовно-патриотическую, нравственно-патриотическую, государственно-патриотическую и историко-патриотическую [1]. Такое деление определяет сложный системный характер, комплексность, интегративность и целостность системы патриотического воспитания.

Вслед за Т.М. Масловой, готовность к организации патриотического воспитания мы рассматриваем как интегративное качество личности учителя, которое основывается на владении правовыми, теоретическими, практическими, методическими, психолого-педагогическими компетенциями, направленными на воспитание мотивов, ценностей и установок и определяющими отношение учащихся к Родине и Отечеству [5].

Среди педагогов образовательных организаций Запорожской области было проведено анкетирование на тему организации патриотического воспитания в школах Запорожской области, в котором приняли участие 453 педагога образовательных организаций Запорожской области (представители 89 школ), с педагогическим стажем от 1 года до 50 лет.

На вопрос «Актуальна ли в наше время проблема патриотического воспитания детей?» 93,8% педагогов отметили актуальность проблемы патриотического воспитания детей, что свидетельствует о практически единодушном признании важности формирования у подрастающего поколения гражданских и нравственных ценностей, связанных с любовью и преданностью Родине. Высокий процент положительных ответов отражает осознание педагогами своей роли и ответственности в реализации патриотического воспитания как неотъемлемой части образовательного процесса и воспитательной работы. При этом 2,6% респондентов выразили отрицательное мнение, что может быть связано с разным пониманием современного содержания и методов патриотического воспитания, либо с сомнениями в эффективности существующих практик. 3,5% педагогов затруднились ответить, что свидетельствует о наличии неопределенности или потребности в дополнительной профессиональной поддержке и разъяснении методических аспектов патриотического воспитания. Такой процент затруднений подчеркивает важность повышения квалификации, обмена опытом и развития инновационных педагогических стратегий по данной тематике.

Ответы педагогов на вопрос «Необходимо ли, на Ваш взгляд, использовать в патриотическом воспитании школьников материалы о защитниках Отечества?» распределились следующим образом: «да» – 98,5%, «затрудняюсь ответить» и «нет» – менее 1%. 98,5% респондентов ответили утвердительно, что свидетельствует об осознании педагогами важности использования в воспитательном процессе конкретных примеров героизма и патриотизма, воплощённых в личностях защитников Отечества.

Следующим в анкете был вопрос «Какие формы патриотического воспитания школьников используются в Вашей образовательной организации?» Наиболее распространёнными формами являются классные часы (14,6%), торжественные линейки (13,5%) и просмотр кинофильмов (13,2%), что говорит о традиционном подходе к патриотическому воспитанию, основанном на информационно-познавательных и эмоционально-насыщенных мероприятиях, что позволяет системно знакомить школьников с историей страны, формировать уважение к государственным символам и героям.

Значительную роль играют военно-спортивные игры (9,6%) и конкурсы военно-патриотической песни (8,1%), которые способствуют не только усвоению знаний, но и развитию командного духа, физической выносливости и творческих способностей, вовлекают детей в активную деятельность, связанную с патриотической тематикой.

Умеренное использование форм викторин (7,7%), патриотического волонтерства (4,8%) и вахты памяти (4,6%) свидетельствует о стремлении педагогов включать интерактивные, социально значимые и памятные мероприятия, направленные на углубление понимания исторического наследия и развитие гражданской позиции учащихся.

В целом данные результаты указывают на разноплановость и многообразие применяемых форм патриотического воспитания, что положительно сказывается на эффективности воспитательного процесса. Вместе с тем, относительно низкое представление некоторых активных и социальных форм, таких как патриотическое волонтерство и вахта памяти, подчёркивает потенциал для более широкого развития и интеграции комплексных мероприятий, способствующих практическому проявлению патриотизма у школьников. Рекомендуется продолжать совершенствовать и расширять спектр образовательных и воспитательных форм, адаптируя их к интересам и уровню активности учащихся, а также активно использовать возможности сотрудничества с общественными организациями и местным сообществом для повышения действенности патриотического воспитания.

Ответы на вопрос «В каких формах патриотического воспитания используются материалы о защитниках Отечества?» распределились таким образом: классный час – 16,8%, просмотр кинофильмов – 13,5%, торжественная линейка – 12,8%, выставки – 12%, военно-спортивные игры, экскурсии – 7,5%, конкурс военно-патриотической песни – 6,8%, встречи с земляками – 6,4%, вахта памяти – 4,5%, патриотическое волонтерство – 4,5%.

Далее педагогам было необходимо оценить по 10-балльной шкале степень владения компетенциями для организации патриотического воспитания на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества? (0 – слабо представлены, 10 – владею указанной компетенцией в полной мере).

Таблица 1

Оценка педагогами владения компетенциями для организации патриотического воспитания на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0%	0,2%	0,7%	0,9%	1,1%	6,6%	3,5%	12,8%	25,2%	23%	26%

В целом результаты отражают высокую профессиональную заинтересованность педагогов в вопросах патриотического воспитания и подтверждают необходимость дальнейшей модернизации образовательных программ, разработки современных и эффективных форм и методов работы, а также системной поддержки педагогов в реализации данной задачи. Это также требует активного взаимодействия образовательных организаций с государственными и общественными институтами, направленного на создание условий для успешного воспитания гражданственности и патриотизма у детей и молодежи в современных условиях.

Высокие оценки (8-10 баллов) выбрали 74,2% педагогов (25,2% – 8 баллов, 23% – 9 баллов, 26% – 10 баллов). Это свидетельствует о том, что большинство респондентов считает себя достаточно компетентными и готовыми к организации патриотического воспитания с акцентом на сохранение и популяризацию исторической памяти о защитниках Отечества. Высокая самооценка может отражать значительный опыт работы, наличие профессиональных знаний и умений применять современные педагогические методы в данной области.

Средние оценки (5-7 баллов) дали 23% педагогов (6,6% – 5 баллов, 3,5% – 6 баллов, 12,8% – 7 баллов). Эта часть респондентов демонстрирует умеренную уверенность в своих компетенциях, что может указывать на желание развиваться и совершенствоваться, а также на необходимость дополнительного профессионального обучения и обмена опытом для повышения уровня навыков.

Низкие оценки (0-4 балла) высказали менее 3% опрошенных, что говорит о небольшой доле педагогов, которые чувствуют недостаток знаний или опыта в данной сфере и нуждаются в целенаправленной поддержке и дополнительном развитии компетенций.

В целом, данные результаты свидетельствуют о позитивной самооценке педагогов в области патриотического воспитания на основе сохранения памяти о защитниках Отечества при наличии некоторого резерва для повышения профессионального мастерства. Рекомендуется продолжать развитие образовательных программ повышения квалификации, внедрение методических материалов и организацию практико-ориентированных тренингов, которые помогут педагогам укрепить свои компетенции и повысить качество патриотического воспитания в образовательных организациях.

Следующий вопрос «Что Вам не хватает для организации патриотического воспитания на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества?» показал следующие вопросы: 35,6% – «мотивации обучающихся и их эмоционального отклика», 33,3% – «методических материалов для проведения мероприятий», 15,1% – «знаний нормативно-правовой базы», 8,4% – «методической компетентности», 7,6% – «предметных знаний». В совокупности эти данные отражают многогранные вызовы, с которыми сталкиваются педагоги при организации патриотического воспитания на конкретной тематике – сохранении и популяризации памяти о защитниках Отечества. Высокий запрос на мотивацию обучающихся говорит о необходимости применять эмоционально насыщенные, интерактивные и творческие методы, способствующие вовлечению детей и подростков. Нехватка методических материалов и компетенций подчеркивает важность системной методической поддержки педагогов, создания современных учебно-воспитательных комплексов и проведения профильных курсов повышения квалификации.

Далее следовал вопрос «Какие методические разработки были бы Вам полезны для организации патриотического воспитания на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества? (выберите несколько вариантов ответа)?».

Наиболее востребованными ответами оказались:

Методические разработки классных часов (21,2%) – это отражает запрос педагогов на готовые структурированные материалы для систематического проведения тематических занятий, которые позволяют сочетать информирование с воспитательной работой в привычном формате школьной деятельности.

Методические разработки форм воспитательной деятельности с применением игровых технологий (20,5%), включая квесты, викторины и военно-спортивные игры – данный значительный процент свидетельствует об интересе к интерактивным, активным и нестандартным формам работы, которые способствуют более глубокому эмоциональному вовлечению школьников и развитию командного духа.

Методические разработки общешкольных мероприятий (16,5%) указывают на необходимость организации масштабных, коллективных акций и событий, объединяющих всех участников образовательного процесса и способствующих формированию общей патриотической культуры школы.

Менее востребованы, но также важны:

Методические рекомендации по организации предметно-пространственной среды (9,2%), что отражает понимание значимости создания атмосферы, визуальных и тематических акцентов в школе, поддерживающих патриотическое воспитание в ежедневном пространстве.

Методические рекомендации по организации школьного музея (9%) – ограничения в этой области могут быть связаны с недостатком опыта или ресурсов, но наличие такого запроса говорит о желании педагогов использовать музейные формы для популяризации истории защитников Отечества.

Методические рекомендации по организации социального партнерства (6,8%) показывают осознание педагогами важности взаимодействия с внешними организациями, общественными и ветеранскими структурами, которые могут обогатить тематическую работу и сделать её более содержательной и живой.

В совокупности результаты отражают желание педагогов иметь комплексное методическое сопровождение, способствующее организации эффективного и разнопланового патриотического воспитания, охватывающего разные формы и уровни взаимодействия с учащимися. Это соответствует современным тенденциям в педагогике, где на первый план выходят интерактивные методы, вовлечение школьников в активную деятельность, а также создание насыщенной воспитательной среды, включающей как учебные, так и внеклассные мероприятия. Таким образом, для повышения эффективности патриотического воспитания целесообразно развивать и распространять разнообразные методические материалы: от классных часов и игровых форм до масштабных общешкольных проектов, а также обеспечивать поддержку в организации специализированных пространств и сотрудничества с социальными партнерами.

Заключительным был вопрос «Хотели бы Вы улучшить свои компетенции в сфере организации патриотического воспитания на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества и пройти соответствующие курсы повышения квалификации?». Так, 75,5% респондентов выразили положительное отношение и готовы пройти специализированные курсы, что отражает заинтересованность в углублении знаний, расширении методического арсенала и повышении эффективности воспитательной работы, что свидетельствует о понимании важности патриотического воспитания как одного из приоритетных направлений в образовательной деятельности и о готовности внедрять современные подходы и инновационные методы.

Около 18,3% педагогов затруднились ответить, что может говорить о неопределённости в отношении формата, содержания курсов или собственных возможностей для прохождения дополнительного обучения. Также этот показатель может отражать потребность в более подробном информировании о программах повышения квалификации, доступных ресурсах и требованиях.

Небольшой процент – 6,3% педагогов выбрали отрицательный ответ, что может объясняться субъективными факторами (например, уверенностью в уже имеющемся уровне компетенций, недостатком времени или отсутствием интереса к данной теме). Этот показатель не снижает общий позитивный настрой педагогов.

В целом, результаты опроса подтверждают актуальность и востребованность программ повышения квалификации в области патриотического воспитания среди педагогов. Для успешной реализации рекомендовано разработать и предложить современные, практико-ориентированные курсы, учитывающие реальные потребности и предпочтения педагогов, а также обеспечить доступность и гибкость обучения (в том числе онлайн-форматы).

Готовность педагога к патриотическому воспитанию – это системное личностно-профессиональное образование, включающее мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты:

1) Мотивационный (наличие осознанной установки на воспитание гражданской идентичности, интерес к российской истории, культуре, ценностям).

2) Когнитивный (владение знаниями о патриотическом воспитании, нормативно-правовых актах РФ, особенностях формирования гражданственности у учащихся).

3) Деятельностный (практическое владение формами, методами, приёмами патриотической работы с учащимися разного возраста и уровня социализации).

4) Рефлексивный (умение критически осмысливать результаты собственной деятельности, идентифицировать сложности интеграции в новую образовательную среду).

Формирование готовности педагогов к организации патриотического воспитания можно представить как многоступенчатый процесс, который включает диагностику исходного уровня компетентности с учётом профессионального и мировоззренческого портрета педагога; проектирование программ повышения квалификации – акцент на интерактивные формы, современные технологии, опыт лучших региональных и федеральных практик; практическую апробацию – внедрение тематических уроков, мероприятий, сотрудничество с общественными организациями, поддержку школьных музеев, проведение квестов, патриотических акций; рефлексии и обратную связь – регулярное обсуждение результатов, выявление затруднений, планирование дальнейшего профессионального роста.

Критериями готовности педагогов к организации патриотического воспитания являются:

- уровень мотивационной включённости в патриотическую работу;
- владение современными технологиями патриотического воспитания;
- открытость к сотрудничеству с социальными партнерами;
- эффективность реализуемых воспитательных проектов;
- степень вовлечённости обучающихся и изменение их отношения к вопросам истории и гражданской идентичности.

В рамках формирования готовности педагогов к организации патриотического воспитания была разработана и внедрена на базе Азовского государственного педагогического университета для педагогов школ Запорожской области программа повышения квалификации «Организация воспитательного процесса в общеобразовательных организациях на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества». Программа была реализована в очно-заочной форме и рассчитана на 72 часа. Цель реализации программы – совершенствование профессиональных компетенций педагогов в сфере патриотического воспитания на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества. Категория слушателей – педагогические работники и специалисты в области образования. Программа состоит из трех основных модулей:

Модуль 1. Теоретические основы патриотического воспитания в образовательной организации.

Модуль 2. Сохранение и популяризация памяти о защитниках Отечества как основа патриотического воспитания в образовательной организации.

Модуль 3. Технологии патриотического воспитания на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества.

По итогам обучения по программе повышения квалификации «Организация воспитательного процесса в общеобразовательных организациях на основе сохранения и популяризации памяти о защитниках Отечества» каждый педагог защитил проект мероприятия патриотической направленности на основе инновационных педагогических технологий.

Выводы. Интеграция новых субъектов, таких как Запорожская область, в образовательное пространство РФ требует системного подхода к патриотическому воспитанию, направленного на формирование единой гражданской идентичности. Педагоги здесь выступают ключевым звеном, призванным обеспечивать включение обучающихся в общероссийский культурно-образовательный контекст посредством патриотического воспитания. Анализ практики образовательных учреждений региона и результаты опросов педагогов показывают высокую осведомленность и признание актуальности задачи патриотического воспитания. Большинство педагогов активно используют различные формы и методы – от классных часов и торжественных линеек до военно-спортивных игр и конкурсов песен. Однако выявлены и резервы для расширения интерактивных и социально ориентированных форм. Формирование готовности педагогов новых субъектов Российской Федерации к организации патриотического воспитания в школе включает не только профессиональную подготовку, но и развитие особой педагогической культуры, объединяющей гражданскую ответственность, стремление к методическим инновациям и способность к личностной рефлексии. Научное сопровождение этого процесса на примере Запорожской области раскрывает ведущие механизмы интеграции педагогов в образовательное пространство РФ, что служит залогом успешной социализации и воспитания подрастающего поколения в интересах единства и процветания России. Современные вызовы требуют обновления содержания и технологий воспитательной работы с учётом культурно-исторических особенностей региона и социального опыта учащихся.

Литература:

1. Быков, А.К. Проблемы патриотического воспитания / А.К. Быков // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 37-42
2. Горбунова, Н.В. Психологическое здоровье педагога как фактор профессионального долголетия / Н.В. Горбунова, А.С. Фетисов // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2(62). – С. 500-516
3. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – Москва, 1983. – 32 с.
4. Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1996. – 175 с.
5. Маслова, Т.М. О готовности педагогов к патриотическому воспитанию школьников / Т.М. Маслова // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. – 2009. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-gotovnosti-pedagogov-k-patrioticheskomu-vospitaniyu-shkolnikov> (дата обращения: 22.07.2025)
6. Министерство образования и науки Запорожской области: официальная страница Вконтакте. – URL: <https://vk.com/minoinzo> (дата обращения: 13.07.2025)
7. Об особенностях правового регулирования отношений в сферах образования и науки в связи с принятием в Российскую Федерацию Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов – Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: федеральный закон от 17 февраля 2023 г. № 19-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439909 (дата обращения: 13.07.2025)
8. Попов, Л.М. Психологическая готовность и методы ее формирования / Л.М. Попов, И.М. Пучкова, П.Н. Устин // Ученые записки Казанского ун-та. – 2015. – Т. 157. – С. 215-225
9. Субботина, Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности / Л.Ю. Субботина // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – С. 295-298
10. Фетисов, А.С. Патриотические ценности будущих преподавателей гуманитарного профиля: сущность, содержание и структура / А.С. Фетисов, А.А. Педанов // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2023. – № 13. – С. 7-14
11. Фетисов, А.С. Факторы воспитания патриотизма в современной образовательной системе России / А.С. Фетисов, Т.В. Мелещенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 313-316
12. Фетисов, А.С. Экскурсия как метод формирования чувства патриотизма у учащихся средней школы / А.С. Фетисов, М.А. Кононов // Образование и общество. – 2025. – № 1(150). – С. 38-41

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник

отдела научных исследований Литвинова Елена Робертовна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ»

Аннотация. Опираясь на научно-методическую литературу и собственный профессионально-педагогический опыт, авторы статьи исследуют ряд вопросов, связанных с проектированием программы развития системы профессиональных и личностных качеств у педагогических работников, занятых в организациях среднего профессионального образования (СПО). При этом в расчёт ими принимаются как особенности текущей ситуации в данной сфере, так и положения федерального проекта «Профессионалитет». На основе результатов изучения его содержания предлагается ряд модернизаций, которые могут быть внесены в программы повышения квалификации преподавателей и особенно мастеров производственного обучения. Демонстрируется, какие компетенции должны быть у них сформированы для достижения соответствия выпускников современным требованиям. Внимание также уделяется формам и методам организации

соответствующего процесса, которые с большой вероятностью могут быть успешно реализованы уже сегодня. В статье делается вывод о том, что проект «Профессионалитет» содержит ряд важных инициатив, практическое воплощение которых позволит добиться соответствия хода и результатов обучения по программам СПО современным требованиям. Одним из условий достижения успеха в такой деятельности является пересмотр подходов к повышению квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, федеральный проект «Профессионалитет», учащийся организации среднего профессионального образования, педагог организации среднего профессионального образования, повышение квалификации.

Annotation. Based on scientific and methodological literature, so as their own professional and pedagogical experience, the article authors explore issues related to the design of a program for the teachers employed in secondary vocational education organizations professional and personal qualities system development. At the same time, they take into account both the specifics of the current situation in this area and the federal project «Professionalism» provisions. Based on the results of its content study, some upgrades are proposed that can be introduced into the professional development programs for teachers and especially for industrial training masters. It demonstrates which competencies they should have in order to achieve graduates' compliance with modern requirements. Attention is also paid to the forms and methods of organizing the relevant process, which are likely to be successfully implemented today. The article concludes that the Professionalism project contains a number of important initiatives, the practical implementation of which will make it possible to ensure that the course and results of vocational training programs meet modern requirements. One of the conditions for achieving success in such activities is to review approaches to professional development of teaching staff.

Key words: secondary vocational education, federal project «Professionalism», student of the secondary vocational education organization, teacher of the secondary vocational education organization, advanced training.

Введение. Современная система профессионального образования должна обладать характеристиками, позволяющими ей отвечать на ряд серьёзных вызовов (Рисунок 1).

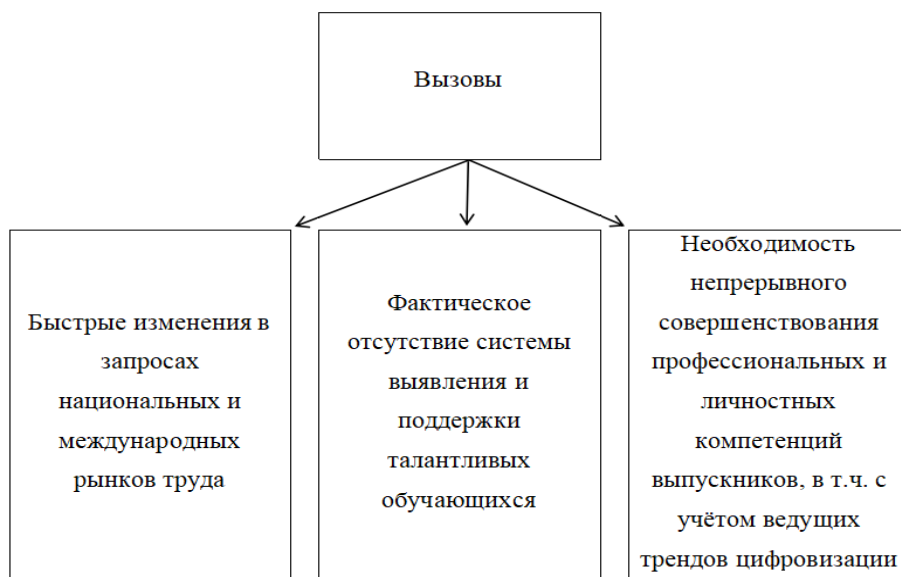


Рисунок 1. Вызовы, стоящие перед системой профессионального образования в настоящее время

В этой связи определённый интерес вызывают метаморфозы, имеющие место в современном профессиональном образовании разных стран (Таблица 1).

Таблица 1

Изменения, фиксирующиеся в системах профессионального образования различных государств за последние десятилетия

Государство	Изменения, в системе среднего профессионального образования
Индонезия	Трансформация требований к компетентности мастеров производственного обучения. Её структура, согласно нормативно-правовым актам различного уровня, действующим на территории данной страны, должна интегрировать методическую (Pedagogical), отраслевую (Content) и цифровую (ICT) составляющие.
Финляндия	Позиционирование компетентных педагогов профессионального обучения как носителей знаний, умений и навыков, подразделяющихся на методические, применимые в области консультирования, взаимодействия, руководства, партнёрства, исследовательские, а также имеющие отношение к оценочной деятельности.
Российская Федерация	Создание централизованной системы подготовки профессионально-технических и профессионально-педагогических кадров для системы СПО.

Таким образом, можно согласиться с А.И. Лыжиным и А.В. Феоктистовым [5], утверждающими, что на данный момент во многих странах пересматривается взгляд на компетентностный портрет педагогов, занятых в организациях среднего профессионального образования. Т.Л. Клячко и Е.А. Полушкина [2], на наш взгляд, справедливо утверждают: данная тенденция прямо и непосредственно связана с эволюцией рынка труда и мировой экономики в целом. При этом

федеральный проект «Профессионалитет» [7], принятый к реализации в РФ, содержит важные в этом смысле инициативы. Вопросы, связанные с разработкой программ профессионального развития педагогов системы СПО в условиях его реализации, будут исследованы ниже.

Изложение основного материала статьи. Непосредственно перед рассмотрением проблем проектирования развития компетенций педагогов системы среднего профессионального образования в условиях реализации рассматриваемого проекта следует уделить внимание содержащимся в нём инициативам (Рисунок 2).



Рисунок 2. Ключевые инициативы федерального проекта «Профессионалитет»

Учёт соответствующих положений проекта [7] позволит проектировать программы совершенствования профессиональных и личностных качеств педагогов так, чтобы по завершении их освоения преподаватели и, прежде всего, мастера производственного обучения могли действовать в описанной В.И. Блиновым с соавторами [1] ситуации. Она, в свою очередь, характеризуется тем, что в современных условиях зачастую бывает непросто провести чёткую грань между отдельными отраслями будущей трудовой деятельности учащихся. Действительно, на протяжении последних десятилетий профессиональная активность специалистов среднего звена становилась всё более многозадачной. Соответственно, усложнялось и выделение каких-либо стандартизированных комплексов профессиональных компетенций, на развитие которых у обучающихся должны быть направлены усилия педагогов. При этом для успешной реализации профессиональных обязанностей работнику придётся непрерывно осваивать новые трудовые функции. Современные исследования (Н.А. Копылова, Ш.А. Оцоков, М.А. Слепнева [4], И.Р. Сташкевич, О.В. Башарина [6]) показывают, что выпускники организаций СПО зачастую воспринимают подобную ситуацию как нестабильность, отсутствие или туманность перспектив развития.

Со стороны педагогического работника подобная негативная тенденция может быть минимизирована в том случае, если программой по совершенствованию его компетенций будет предусмотрено развитие способности к действиям в условиях упоминаемых проектом образовательно-производственных кластеров [7]. Используя их возможности, педагог сможет осуществлять подготовку специалистов среднего звена, соответствующих запросам современных отраслей производства, реализуя при этом дуальную практико-ориентированную модель обучения.

С этой целью, считают, Е.А. Комарницкая и Е.А. Шашенкова [3], в соответствующей программе должно быть предусмотрено развитие у педагога десяти компетенций (Таблица 2).

Таблица 2

Компетенции, обеспечивающие эффективную деятельность педагогического работника организации СПО в условиях образовательно-производственного кластера

Компетенции	Способность к реализации постоянных поисков возможностей для профессионального и личностного самосовершенствования
	Профессиональная рефлексия
	Умение реализовывать учебную и воспитательную деятельность в соответствии со стандартами WorldSkills
	Навыки организации и реализации дуального обучения
	Знание правовых норм, связанных со сферами профессиональной деятельности, к которым осуществляется подготовка
	Умение оперировать этими нормами
	Способность предлагать инновационные идеи и креативные подходы, обеспечивающие их реализацию в ходе повседневной педагогической практики
	Навык интеграции знаний из разных областей для формирования у обучающихся представлений об эффективных поисках путей решения профессиональных и иных задач
	Умение руководить студенческими проектами, прежде всего практикоориентированными
	Компетенции, обеспечивающие эффективное применение информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) по ходу профессионально-педагогической деятельности

Результаты анализа данных, приведённых в Таблице 2, заставляют нас согласиться с позицией Q. Gao [8], согласно которой повышение эффективности реализации педагогами профессионального обучения своих обязанностей во многом связано с развитием их цифровой компетентности. Соответствующими программами с необходимостью должна быть предусмотрена его реализация на систематической основе. В данном случае ряд авторов (Т.Л. Клячко, Е.А. Полушкина [2], И.Р. Сташкевич, О.В. Башарина [6]) обоснованно говорят об эффективности онлайн-курсов. В свою очередь, при их проектировании и последующей организации необходимо предусмотреть возможность для регулярного обновления содержательной стороны.

Далее, признавая вслед за В.И. Блиновым и его соавторами [1] факт возрастания значимости технических компетенций в процессе реализации профессионально-педагогической деятельности, необходимо указать на важность выделения в структуре инженерного знания инженерно-педагогического. Данная компетенция, по меткому выражению Q. Gao [8], «имеет выходы» на все виды человеческой деятельности, способствуя тем самым «педагогизации» большинства отраслей деятельности современного человека.

Таким образом, планируя совершенствование компетенций педагогов системы СПО в условиях реализации федерального проекта «Профессионалитет», необходимо уделить повышенное внимание развитию данной черты их профессионального портрета. При этом, считают Е.А. Комарницкая и Е.А. Шашенкова [3], целесообразно выделить в ней трёх составляющих (Таблица 3).

Таблица 3

Структура инженерно-педагогического знания

Инженерно-педагогическое знание	Система актуальных знаний педагога, касающихся его профессионально-педагогической деятельности и смежных с ней областей
	Способность к их практической реализации
	Особый вид деятельности, реализуемой в рамках учебно-воспитательного процесса, обеспечивающий максимально эффективное взаимодействие между его участниками

Формирование данной компетенции требует учёта на страницах соответствующей программы возможностей для интеграции педагогической, психологической и технико-технологической составляющих деятельности педагога. В этой связи перспективным представляется обращение к трём взаимосвязанным формам организации профессионально-педагогического образования (Рисунок 3).

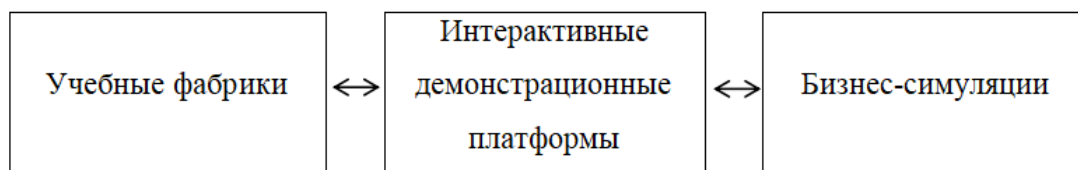


Рисунок 3. Формы организации профессионально-педагогического образования, способствующие развитию инженерно-педагогического знания

Овладев данным знанием, прежде всего, через посредство отражённых на Рисунке 3 форм организации деятельности, преподаватели системы СПО с большой вероятностью смогут эффективно работать со студентами в условиях оптимизации образовательных программ, предусмотренной федеральным проектом «Профессионалитет» [7]. По мнению Н.А. Копыловой и её соавторов [4], реализация таких программ также будет эффективной, если запланировать обучение педагогов основам нейропедагогики.

Такие авторы, как Т.Л. Клячко, Е.А. Полушкина [2], И. Лыжин, А.В. Феоктистов [5] определяют данную категорию как своеобразный симбиоз педагогики и нейронаук. Действительно, на основе знаний, полученных в ходе многолетних исследований, касающихся структуры и функционирования человеческого мозга, образовательное и дидактическое воздействие, оказываемые на будущих специалистов среднего звена могут быть существенно оптимизированы. Кроме того, овладение преподавателем и мастером производственного обучения соответствующими знаниями, умениями и навыками откроет им путь к эффективному использованию нейротехнологий в повседневной образовательной деятельности.

Q. Gao [8] называет два основных формата деятельности, возможности которых следует учесть при проектировании повышения квалификации педагога системы СПО для обучения его основам нейропедагогики. Такая работа может осуществляться в традиционном, аудиторном формате. Однако, более перспективной в этом плане представляется организация в пространстве ОО сотрудничества между преподавателями различных дисциплин [8]. Это с большой вероятностью будет способствовать снятию барьеров, исторически сложившихся между разными областями научного знания, а, следовательно, углублению их взаимопроникновения.

Выводы. Таким образом, проект «Профессионалитет» содержит ряд важных инициатив, практическое воплощение которых позволит добиться соответствия хода и результатов обучения по программам СПО современным требованиям. Одним из условий достижения успеха в такой деятельности является пересмотр подходов к повышению квалификации педагогических работников.

Программой по совершенствованию компетенций педагогов должно быть предусмотрено развитие способности к действиям в условиях образовательно-производственных кластеров. Также важно уделить внимание формированию цифровой компетентности. Ещё одно направление, которое необходимо запланировать – становление инженерно-педагогического знания. Следует учесть и возможности для обучения основам нейропедагогики.

Литература:

1. Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, О.Ф. Клинк [и др.]. – Москва: Федеральный институт развития образования, 2016. – 256 с.
2. Клячко, Т.Л. Среднее профессиональное образование. Образовательные эксклюзии и вопросы трудоустройства выпускников СПО: социологический аспект / Т.Л. Клячко, Е.А. Полушкина // Мониторинг среднего профессионального образования. – Москва: РАНХиГС, 2021. – С. 1-26

3. Комарницкая, Е.А. Совершенствование системы непрерывной подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения / Е.А. Комарницкая, Е.А. Шашенкова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 4(7). – С. 11-28
4. Копылова, Н.А. Мобильная поддержка иноязычного профессионального образования в профильной сфере / Н.А. Копылова, Ш.А. Оцоков, М.А. Слепнева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 38-40
5. Лыжин, А.И. Профессионально-педагогические кадры: новые технологии подготовки / А.И. Лыжин, А.В. Феоктистов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 2(5). – С. 19-29
6. Сташкевич, И.Р. Конкурс электронных образовательных ресурсов как инструмент развития цифровых компетенций работников профессиональных образовательных организаций / И.Р. Сташкевич, О.В. Башарина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 33-36
7. Федеральный проект «Профессионалитет» // Министерство просвещения Российской Федерации. – 2024. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/ (дата обращения: 01.08.2025)
8. Gao, Q. Professional development and ICT literacy of college teachers based on FPGA and image target recognition education / Q. Gao // Microprocessors and Microsystems. – 2021. – № 80. – P. 103-349

Педагогика

УДК 796

преподаватель Филонов Иван Викторович

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗАХ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ, В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается методика развития двигательных качеств курсантов ведомственных вузов Министерства внутренних дел в процессе физического воспитания. Особое внимание уделяется комплексному подходу к формированию и совершенствованию таких физических способностей, как сила, выносливость, скорость, гибкость и координация, с учетом специфики профессиональной деятельности будущих сотрудников правоохранительных органов. Анализируются современные методы и средства физической подготовки, вопросы индивидуализации тренировочного процесса, а также применение современных технологий контроля физической подготовленности. Отмечается важность мотивационного и психологического аспектов в процессе физического воспитания, что способствует формированию устойчивого интереса к занятиям и повышению общей эффективности тренировок. Представленные результаты исследований подтверждают эффективность систематического и научно обоснованного подхода к развитию двигательных качеств, способствующего формированию высококвалифицированных специалистов, готовых к выполнению сложных профессиональных задач в условиях повышенных физических и психологических нагрузок. Предложенные рекомендации могут быть использованы для совершенствования программ физической подготовки в ведомственных учебных заведениях МВД.

Ключевые слова: методика развития, двигательные качества, физическое воспитание, курсанты, ведомственные вузы, Министерство внутренних дел, физическая подготовка, индивидуализация тренировок, мотивация, контроль физической подготовленности.

Annotation. The article considers the methodology of developing the motor qualities of cadets of departmental universities of the Ministry of Internal Affairs in the process of physical education. Special attention is paid to an integrated approach to the formation and improvement of such physical abilities as strength, endurance, speed, flexibility and coordination, taking into account the specifics of the professional activities of future law enforcement officers. The article analyzes modern methods and means of physical training, issues of individualization of the training process, as well as the use of modern technologies for monitoring physical fitness. The importance of motivational and psychological aspects in the process of physical education is noted, which contributes to the formation of a sustained interest in classes and increases the overall effectiveness of training. The presented research results confirm the effectiveness of a systematic and scientifically based approach to the development of motor qualities, contributing to the formation of highly qualified specialists who are ready to perform complex professional tasks under conditions of increased physical and psychological stress. The proposed recommendations can be used to improve physical training programs in departmental educational institutions of the Ministry of Internal Affairs.

Key words: development methodology, motor qualities, physical education, cadets, departmental universities, Ministry of Internal Affairs, physical training, individualization of training, motivation, control of physical fitness.

Введение. Физическое воспитание курсантов ведомственных вузов Министерства внутренних дел является неотъемлемой частью подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов. Высокий уровень физической подготовленности обеспечивает успешное выполнение профессиональных задач, связанных с необходимостью быстрого реагирования, преодоления физических препятствий и поддержания здоровья в условиях интенсивной деятельности. В современных условиях возросших требований к физическим качествам сотрудников МВД актуальной становится разработка и внедрение эффективных методик развития двигательных качеств, учитывающих специфику профессиональной деятельности и индивидуальные особенности курсантов.

Несмотря на значительный научный и практический интерес к вопросам физической подготовки в ведомственных учебных заведениях, существует ряд проблем, связанных с недостаточной адаптацией традиционных методик к профессиональным требованиям МВД. Текущие программы зачастую не учитывают комплексность развития всех необходимых двигательных качеств, недостаточно индивидуализированы и не всегда опираются на современные методы контроля физической подготовленности. Это приводит к снижению эффективности тренировочного процесса, ограничивает возможности формирования высокопрофессиональных кадров, способных выдерживать физические и психологические нагрузки службы.

Исследование методики развития двигательных качеств курсантов МВД имеет важное теоретическое и прикладное значение. Оно способствует углублению знаний о специфике физической подготовки в правоохранительной сфере, позволяет разработать научно обоснованные подходы к планированию тренировочного процесса, повысить эффективность физического воспитания и качество подготовки кадров. Полученные результаты могут использоваться для совершенствования учебных программ в ведомственных вузах, повышения уровня профессиональной готовности и укрепления здоровья будущих сотрудников МВД.

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы показывает, что физическая подготовка курсантов рассматривается в контексте комплексного развития основных двигательных качеств – силы, выносливости, скорости, гибкости и координации (Белов, Князев, 2018; Иванов, 2019). Особое внимание уделяется вопросам периодизации тренировочного процесса и индивидуализации занятий (Козлов, 2021; Михайлова, 2022), а также применению современных технологий контроля физического состояния (Смирнов, 2020). Психологические аспекты физического воспитания также находят отражение в исследованиях, подчеркивающих важность мотивации и стрессоустойчивости (Петренко, 2019). Несмотря на наличие обширных теоретических разработок, выявляется необходимость адаптации и интеграции данных подходов в систему физического воспитания именно курсантов МВД с учетом их профессионально-ориентированных требований (Чернов, 2018; Шестаков, 2021).

Изложение основного материала статьи. Методика развития двигательных качеств курсантов учащихся ведомственных вузов Министерства внутренних дел в процессе физического воспитания представляет собой комплексную систему, направленную на формирование и совершенствование физических способностей, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач. В современных условиях повышенных требований к физической подготовке сотрудников правоохранительных органов особое значение приобретает систематическое и научно обоснованное развитие двигательных качеств, включающее силу, выносливость, скорость, гибкость и координацию движений. Эффективность методики определяется не только выбором средств и методов тренировки, но и особенностями организации учебного процесса, учетом возрастных, половых и индивидуальных характеристик курсантов, а также спецификой задач, стоящих перед ведомственными вузами Министерства внутренних дел.

Физическое воспитание курсантов, как интегрированный процесс, направлен на подготовку к профессиональной деятельности, предполагающей высокий уровень двигательной активности в экстремальных условиях, что требует комплексного подхода к развитию физических качеств. Наиболее значимым фактором является систематичность тренировок и их направленность на повышение функциональных возможностей организма, что достигается посредством рационального построения программы занятий, включающей разнообразные упражнения, способствующие развитию всех основных двигательных качеств. Помимо традиционных средств физической подготовки, таких как бег, силовые упражнения и гимнастика, методика предполагает внедрение специальных упражнений, имитирующих профессионально значимые движения, что повышает адаптацию организма к специфическим нагрузкам [1].

Важным аспектом является учет этапов учебного процесса и соответствующая адаптация тренировочных нагрузок, что позволяет оптимизировать процесс развития двигательных качеств и предотвращать переутомление. Начальный этап характеризуется формированием базовых навыков и адаптацией организма к физическим нагрузкам, в то время как последующие этапы направлены на повышение уровня силы, выносливости и других качеств с использованием прогрессивных методов тренировки. В процессе занятий активно применяется контроль физической подготовленности, что обеспечивает обратную связь и возможность коррекции тренировочного процесса в соответствии с динамикой развития двигательных качеств.

Применение современных технологий и методов контроля, таких как тестирование функционального состояния, мониторинг сердечно-сосудистой системы и анализ двигательных показателей, позволяет повысить точность оценки физического состояния курсантов и эффективность методики. Особое внимание уделяется индивидуализации тренировочного процесса, поскольку уровень физической подготовленности и мотивация к занятиям могут существенно варьироваться среди учащихся. Индивидуальный подход способствует максимальной реализации потенциала каждого курсанта и повышению общей эффективности физического воспитания.

Одним из ключевых вопросов является обеспечение мотивационной составляющей, направленной на формирование устойчивого интереса к занятиям физической культурой и осознание значимости развития двигательных качеств для профессиональной деятельности. Воспитание дисциплины, самоконтроля и ответственности за свое здоровье дополняет физическую подготовку и способствует формированию комплексной личности, способной эффективно выполнять служебные задачи. Важным элементом методики является также создание благоприятного психологического климата, поддерживающего стремление к самосовершенствованию и коллективной работе [2].

Для анализа эффективности различных подходов к развитию двигательных качеств курсантов были проведены исследования, включающие сравнительный анализ результатов физического тестирования в разные периоды учебного года. Показатели, характеризующие уровень силы, выносливости, скорости и гибкости, демонстрируют положительную динамику при условии применения систематичных и научно обоснованных тренировочных программ [3]. В табл. 1 приведены результаты оценки физической подготовленности курсантов по основным двигательным качествам в начале и конце учебного года.

Таблица 1

Изменение основных двигательных качеств курсантов за учебный год [4]

Двигательное качество	Начало учебного года	Конец учебного года	% прироста
Сила	70	85	21.4%
Выносливость	65	80	23.1%
Скорость	75	88	17.3%
Гибкость	60	72	20.0%
Координация	68	80	17.6%
Общий уровень	67.6	81	19.8%

Данные таблицы свидетельствуют о значительном улучшении всех основных двигательных качеств, что подтверждает эффективность применяемой методики. Особое внимание уделялось развитию выносливости и силы, так как эти качества играют ключевую роль в профессиональной деятельности сотрудников МВД.

Методика предусматривает использование не только физических упражнений, но и специальных средств, способствующих развитию координации и быстрых реакций, что особенно важно в условиях, требующих оперативного принятия решений и выполнения сложных двигательных задач. Значимым компонентом является также психологическая подготовка, направленная на формирование устойчивости к стрессовым ситуациям и улучшение концентрации внимания в процессе выполнения физических упражнений [5].

Таблица 2 демонстрирует сравнительный анализ эффективности различных видов тренировочных нагрузок на развитие выносливости среди курсантов, отражая особенности применения аэробных и анаэробных упражнений.

Влияние видов тренировочных нагрузок на развитие выносливости [6]

Вид нагрузки	Средний показатель выносливости	Изменение (%)	Вывод
Аэробная тренировка	78	+25	Высокая эффективность в улучшении общей выносливости
Анаэробная тренировка	70	+15	Эффективна для развития скоростно-силовой выносливости
Смешанный тип	82	+30	Максимальный прирост при комбинированном подходе
Пассивный отдых	60	-5	Снижение показателей при отсутствии тренировок
Тренировка по пульсу	75	+20	Улучшение кардиореспираторной выносливости
Интервальная тренировка	80	+28	Значительное улучшение функциональной выносливости

Результаты указывают на превосходство смешанного типа нагрузки, сочетающего аэробные и анаэробные упражнения, что свидетельствует о необходимости комплексного подхода к развитию выносливости в системе физического воспитания курсантов. Важно отметить, что применение различных видов тренировок способствует формированию более устойчивых и разнообразных двигательных способностей, что повышает общую подготовленность [7].

Особое значение в методике развития двигательных качеств имеет организация тренировочного процесса с учетом принципов периодизации, рационального распределения нагрузок и восстановления. Разработка индивидуальных программ, учитывающих исходный уровень физической подготовленности, позволяет повысить эффективность занятий и снизить риск травматизма. Кроме того, интеграция современных информационных технологий и средств мониторинга способствует оптимизации тренировочного процесса и своевременному выявлению отклонений в развитии двигательных качеств [8].

В Таблица 3 представлены данные о динамике показателей силы и координации в процессе внедрения индивидуализированных программ тренировок, что подтверждает значимость персонализированного подхода.

Таблица 3

Динамика развития силы и координации при индивидуализированном подходе [9]

Показатель	Начало эксперимента	Через 3 месяца	Через 6 месяцев	Вывод
Сила (баллы)	68	77	85	Стабильный рост силы при индивидуальном подходе
Координация (баллы)	70	78	82	Улучшение координации, способствующее повышению профессиональной готовности
Средний темп роста	—	+13.2%	+23.5%	Индивидуализация повышает темп развития двигательных качеств

Результаты демонстрируют, что персонализированные программы позволяют добиться более высоких показателей по сравнению с традиционными методами, что обусловлено учетом индивидуальных особенностей и адаптацией тренировочных нагрузок. Такие подходы способствуют не только повышению физической подготовленности, но и формированию у курсантов устойчивых навыков самоконтроля и планирования тренировочного процесса [10].

Следует отметить, что методика развития двигательных качеств курсантов ведомственных вузов МВД является сложным и многогранным процессом, требующим интеграции современных научных знаний и практических навыков. Систематическое применение комплексных, индивидуализированных и научно обоснованных программ физического воспитания способствует формированию высококвалифицированного, физически подготовленного кадрового состава, способного эффективно выполнять служебные задачи в условиях повышенных физических и психологических нагрузок. Развитие двигательных качеств рассматривается не только как физическая, но и как воспитательная задача, способствующая формированию личностных качеств, необходимых для профессиональной деятельности в органах внутренних дел.

Выводы. Методика развития двигательных качеств курсантов ведомственных вузов МВД представляет собой важную составляющую профессиональной подготовки, требующую системного подхода и научного обоснования. Результаты анализа и обобщения современных исследований подтверждают необходимость комплексного и индивидуализированного подхода к физическому воспитанию, включающего современные методы контроля и учета психологических факторов. Внедрение таких методик позволит повысить эффективность развития физических качеств, сформировать высокий уровень профессиональной готовности и обеспечить устойчивость к физическим и психологическим нагрузкам службы в органах внутренних дел. Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на экспериментальную проверку и оптимизацию разработанных подходов с учетом специфики ведомственных вузов.

Литература:

1. Белов, В.В. Теория и методика физического воспитания в системе МВД / В.В. Белов, А.Ю. Князев. – Москва: Академия, 2023. – 312 с.
2. Грицай, Н.В. Физическая подготовка курсантов: методические основы / Н.В. Грицай // Вестник МВД. – 2020. – № 4. – С. 45-52
3. Иванов, С.П. Особенности развития двигательных качеств у курсантов ведомственных вузов / С.П. Иванов // Спортивная наука и практика. – 2019. – Т. 14. – № 2. – С. 78-85
4. Козлов, А.М. Периодизация тренировочного процесса в физическом воспитании курсантов / А.М. Козлов // Физическая культура и спорт. – 2021. – № 3. – С. 33-40
5. Лебедев, В.И. Современные методы оценки физической подготовленности / В.И. Лебедев // Научный журнал ФКиС. – 2024. – Т. 22. – № 1. – С. 14-20

6. Михайлова, Е.Н. Индивидуализация тренировочного процесса в ведомственных вузах МВД / Е.Н. Михайлова // Физическая культура: образование и наука. – 2022. – № 1. – С. 56-63
7. Петренко, А.В. Психологические аспекты физического воспитания в системе МВД / А.В. Петренко // Психология и спорт. – 2019. – Т. 8. – № 4. – С. 102-109
8. Смирнов, Д.А. Технологии мониторинга физической подготовленности курсантов / Д.А. Смирнов // Технические науки. – 2020. – № 5. – С. 88-95
9. Чернов, Ю.Л. Формирование двигательных качеств в профессиональной подготовке сотрудников МВД / Ю.Л. Чернов // Физическая культура: теория и практика. – 2024. – № 6. – С. 24-30
10. Шестаков, И.В. Методика развития выносливости у курсантов ведомственных учебных заведений / И.В. Шестаков // Вестник спортивной науки. – 2021. – Т. 15. – № 3. – С. 67-74

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Фирсов Кирилл Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева» (г. Астрахань);

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа г. Нариманов» (г. Астрахань);

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Фирсова Мария Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева» (г. Астрахань)

ОБНОВЛЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме дополнительного образования детей и школьников. Поясняется обоснование обновленных возможностей школьной системы дополнительного образования путем интеграции с другими организациями данного типа. Представлены результаты исследования динамики вовлеченности обучающихся в школьную систему дополнительного образования за 2022 г. – 2025 г. На основе количественного и качественного анализа данных мониторинга сделаны выводы о возрастных и гендерных особенностях вовлеченности обучающихся, а также о предпочтениях выбора направленности деятельности. В процессе проведенного исследования был сделан вывод о том, что существует определенная возрастная динамика вовлеченности в школьную систему дополнительного образования: повышается количество детей от дошкольной ступени к основной, но снижается с переходом к полной системе общего образования. Выявлено также, что предпочтения направленности познавательной деятельности в условиях дополнительного образования с возрастом меняются и отмечается устойчивость их выбора среди обучающихся. Гендерный состав обучающихся в значительной степени зависит от направленности деятельности.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, школьная система дополнительного образования, обучающиеся, вовлеченность обучающихся в школьную систему дополнительного образования, возрастные и гендерные особенности вовлеченности обучающихся в школьную систему дополнительного образования.

Annotation. The article is devoted to the problem of children's additional education. The justification of the updated opportunities of the school system of additional education by integration with other organizations of additional education is explained. The results of the study of the dynamics of students' involvement in the school system of additional education for 2022-2025 are presented. Based on the quantitative and qualitative analysis of monitoring data, conclusions are drawn about the age and gender characteristics of students' involvement, as well as about the preferences for choosing the direction of activity. In the course of the research, it was concluded that there is a certain age-related dynamics of involvement in the school system of additional education: the number of children increases from preschool to basic, but decreases with the transition to a full system of general education. It is also revealed that the preferences of the orientation of cognitive activity in conditions of additional education change with age and the stability of their choice among students is noted. The gender composition of students largely depends on the focus of their activities.

Key words: additional education for children, school system of additional education, students, students' involvement in the school system of additional education, age and gender characteristics of students' involvement in the school system of additional education.

Введение. На воспитание подрастающего поколения, как граждан российского общества, оказывает влияние множество факторов. Практика показывает, что результативность данного процесса повышается, если обеспечиваются специально организованные условия через систему дополнительного образования (далее – ДО).

Определенные причины привели к сокращению сети организаций дополнительного образования путем присоединения их к другим образовательным организациям:

Во-первых, это позитивно повлияло на обновление возможностей школьной системы ДО.

Во-вторых, усилило роль школы в социализации подрастающего поколения посредством реального вовлечения детей в социально одобряемые мероприятия и значимые воспитательные события.

Тем самым, обновленные возможности школьной системы ДО способствуют ограничению неконтролируемого отрицательного влияния стихийности разных факторов на развивающуюся личность и компенсируют дефицит семейного воспитания.

Дополнительное образование законодательно закреплено в государственных документах и определяется как «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [6, С. 4].

Реагируя на новые вызовы времени, государство стремится ввести изменения на уровне государственной образовательной политики путем принятия Концепции развития ДО до 2030 года (далее «Концепция»). В подтверждение этому указано, что «Концепция» направлена на комплекс задач развития ДО детей в Российской Федерации, одна из которых включает «обновление содержания и методов обучения при реализации дополнительных общеобразовательных программ...» [2, С. 8].

Ориентируясь на государственные приоритеты, школа стремится обновить возможности, используя уникальный потенциал ДО, включая его как полноценную составляющую часть образовательного процесса.

С учетом основных тенденций развития отечественной системы ДО в целом, школьная система ДО сохраняет ориентацию на «обновление содержания и методов на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей российского общества и государства; реализацию эффективных моделей интеграции общего и ДО» [4, С. 7].

Безусловно, школьная система ДО призвана поддерживать добровольную познавательную деятельность детей, соответствующую индивидуальным интересам и возможностям, выбор вида деятельности, темпа и объема освоения программ в соответствии с законодательно установленными требованиями, которые закреплены в соответствующих федеральных документах [3; 4; 5; 7].

В свою очередь, поиск ресурсов для реализации приоритетных государственных целей и задач позволяет осуществить некоторое обновление возможностей школьной системы ДО на локальном уровне через содержание, формы и средства и, как следствие, на повышение вовлеченности детей.

При исследовании феномена «вовлеченность» Павлова Е.В. и Краснорядцева О.М. отмечают его многомерность и подчеркивают, что может рассматриваться «как состояние, как процесс, как ситуация, как инвестирование времени и энергии в деятельность, как проявление сверх-нормативной активности...» [5, С. 71].

Применительно к нашему исследованию вовлеченность определялась через виды деятельности, в которые включен обучающийся.

Актуальность темы исследования обоснована необходимостью решения основных задач «Концепции», направленных на достижение ожидаемых результатов ее реализации. Цель настоящей статьи заключается в выявлении особенностей вовлеченности обучающихся в школьную систему ДО на основе обновления ее возможностей.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе Муниципального казенного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа г. Нариманов» Астраханской области, включающего ступени дошкольного, начального, основного и общего образования с общим количеством детей 1300 человек. Применяемая школьная система ДО предусматривала реализацию программ по общепринятым направленностям деятельности (художественной, социально-гуманитарной, физкультурно-спортивной, технической, туристско-краеведческой) с охватом детей и молодежи от 4-18 лет.

В ходе исследования использовались отчеты данной школы за 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025 учебные годы. Результаты мониторинга вовлеченности детей в школьную систему ДО представлены на гистограмме (Рисунок 1). На основе сравнительного анализа данных выявлены возрастные особенности вовлеченности детей в школьную систему ДО.

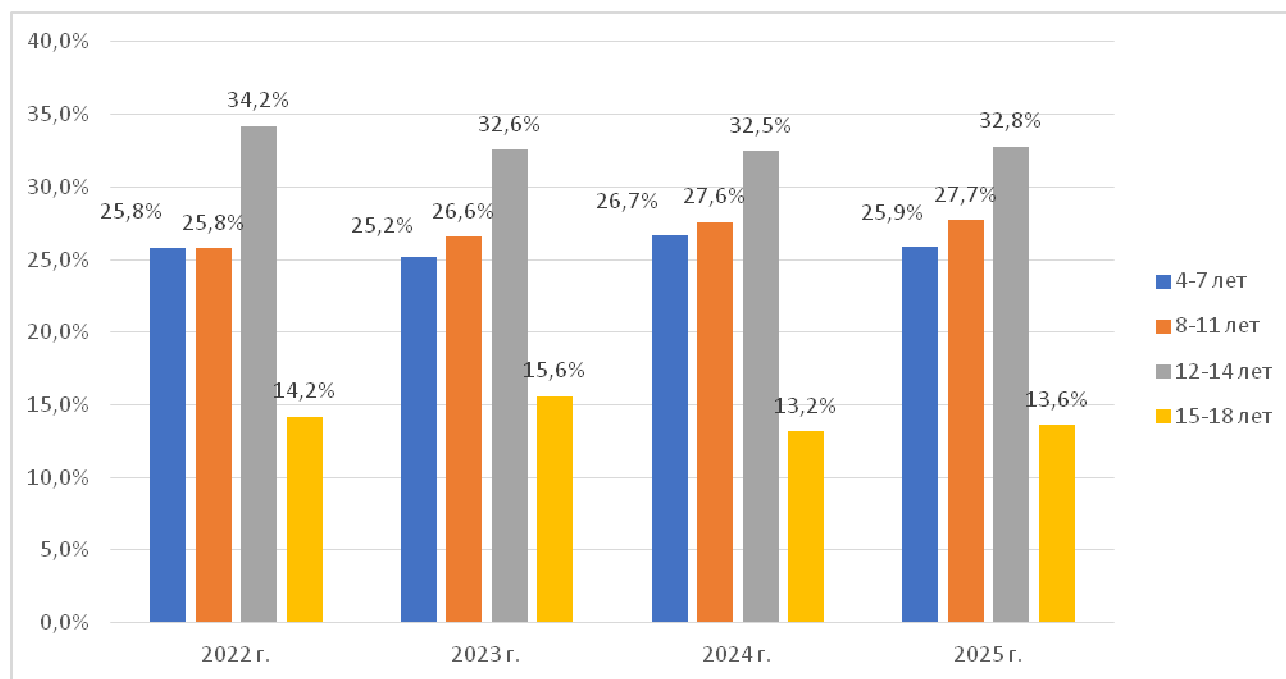


Рисунок 1. Вовлеченность обучающихся по возрасту в школьную систему ДО

Так, по результатам гистограммы (Рисунок 1), наблюдается устойчивое повышение количества вовлеченных дошкольников от 4 лет до 7 лет в школьную систему ДО соответственно по годам мониторинга (25,8% – 208 чел.; 25,2 % – 216 чел.; 26,7% – 222 чел.; 25,9% – 229 чел.). Но при этом, следует отметить, что процентное соотношение детей данного возраста относительно общего количества вовлеченных распределяется в пределах 25,2% – 26,7%. Необходимо подчеркнуть, что контингент данной группы включает детей, как посещающих детский сад, так и тех, которые находятся на домашнем воспитании. Это объясняется тем, что родители не только с учетом интереса ребенка, но и с собственными пожеланиями выбирали в основном программы социально-гуманитарной направленности (подготовка к школе, развитие речи и др.), художественной (сказки, изо, хореографию, декоративно-прикладное искусство и др.), физкультурно-спортивной (шашки, шахматы, футбол, настольный теннис и др.).

Отмечается также стабильное повышение вовлеченности в школьную систему ДО среди младших школьников от 8 лет до 11 лет соответственно по годам мониторинга (25,8% – 208 чел.; 26,6% – 228 чел.; 27,6% – 230 чел.; 27,7% – 249 чел.). Однако их процентное соотношение к общему количеству вовлеченных обучающихся определяется в пределах 25,8% – 27,7%. Следует подчеркнуть, что младшие школьники чаще выбирают познавательно-развивающие программы социально-гуманитарной направленности (животные и растения родного края, мир Вселенной и др.), физкультурно-спортивной (шахматы, баскетбол, футбол, теннис и др.), художественной (рукоделие, эстетическое познание мира и др.). Некоторые из них выбирают не одну программу и даже разной направленности, но предпочитают краткосрочные.

Не смотря на то, что наблюдается мерцающее количество детей по вовлеченности в возрасте от 12 лет до 14 лет в школьную систему ДО соответственно по годам мониторинга (34,2% – 276 чел.; 32,6% – 280 чел.; 32,5% – 276 чел.; 32,8% – 286 чел.), фиксируется их устойчивое доминирование в процентном отношении к общему количеству вовлеченных детей (32,5% – 32,8%). Замечено, что у младших подростков интерес проявляется практически к программам всех направленностей деятельности, доминируют программы более длительного срока освоения и с активными формами деятельности.

При мерцающем количестве подростков в возрасте от 15 лет до 18 лет, вовлеченных в школьную систему ДО соответственно по указанным годам (14,2% – 14 чел.; 15,6% – 134 чел.; 13,2% – 110 чел.; 13,6% – 120 чел.) выявлено наименьшее их процентное соотношение относительно общего количества детей в пределах (13,2% – 15,6%). На наш взгляд, эта тенденция порой объясняется загруженностью старшеклассников подготовкой к ЕГЭ, нигилизмом всего предлагаемого, маргинальной позицией принятия отдельных видов деятельности. Возможно это обосновывается и некоторыми особенностями Z поколения, предпочтением общения в соцсетях, проведением времени за компьютером и в интернете. Но при этом, старшие подростки стабильно выбирают все программы физкультурно-спортивной направленности, технической и туристско-краеведческой. Вероятнее всего на предпочтение выбора оказывает влияние форма активности и общения.

Систематизация и сравнительный анализ сводных результатов мониторинга позволяет сделать вывод о возрастных особенностях вовлеченности детей в школьную систему ДО.

По имеющимся данным рейтинг вовлеченности обучающиеся по возрасту может быть представлен следующем образом:

- 1) 12-14 лет;
- 2) 8-11 лет;
- 3) 4-7 лет;
- 4) 15-18 лет.

В целом, отмечается возрастная динамика вовлеченности в школьную систему ДО, а именно: повышается от дошкольной ступени к основной, но снижается с переходом от к полной. Максимальное количество детей приходится на возраст от 12 до 14 лет. Выявлено также, что с возрастом меняются предпочтения направленности деятельности и отмечается устойчивость их выбора среди обучающихся. Следует заметить, что наши выводы подтверждают общую закономерность вовлеченности детей в дополнительное образование, выявленную по результатам других исследователей [7].

На основе отчетов данной школы была составлена Таблица 1, отражающая сводные результаты мониторинга вовлеченности детей в школьную систему ДО по годовым точкам.

Кроме возрастных особенностей для нас представлял интерес изучение гендерных особенностей вовлеченности детей в школьную систему ДО. Сравнительный анализ результатов мониторинга вовлеченности детей в школьную систему ДО, указанных в Таблице 1 позволяет выявить следующее.

В ходе исследования по годовым точкам мониторинга выявляется мерцающая вовлеченность детей в школьную систему ДО соответственно (806 чел. – 858 чел. – 832 чел. – 884 чел.), что подтверждается и процентным отношением (62% – 66% – 64% – 68%). Но в целом, постепенно приближается к необходимому федеральному показателю «Концепции» 82% к 2030 году. При этом, в общем, выявлено мерцающее количество мальчиков, вовлеченных в школьную систему ДО соответственно по годам (408 чел. – 430 чел. – 402 чел. – 431 чел.).

Таблица 1

Сводные результаты мониторинга вовлеченности детей в школьную систему ДО

2022			2023			2024			2025		
Всего (чел.)	Мал. (чел.)	Дев. (чел.)	Всего (чел.)	Мал. (чел.)	Дев. (чел.)	Всего (чел.)	Мал. (чел.)	Дев. (чел.)	Всего (чел.)	Мал. (чел.)	Дев. (чел.)
806	408	398	858	430	428	832	402	430	884	431	453
62%			66%			64%			68%		
от общ.			от общ.			от общ.			от общ.		
Художественная направленность											
308	140	168	336	150	186	336	148	188	360	150	210
Физкультурно-спортивная направленность											
304	184	120	313	181	132	294	180	114	296	196	100
Социально- гуманитарная направленность											
128	28	100	142	42	100	141	22	119	152	22	130
Техническая направленность											
53	48	5	53	49	4	48	45	3	53	50	3
Туристско-краеведческая направленность											
13	8	5	14	8	6	13	7	6	23	13	10

Однако количество девочек (398 чел. – 428 чел. – 430 чел. – 453 чел.) демонстрирует их постепенное увеличение.

Анализ вовлеченности детей по направленностям деятельности выявил в общем стабильное увеличение обучающихся соответственно по годам: художественной (308 – 336 – 336 – 360), физкультурно-спортивной (304 – 313 – 294 – 296), социально-гуманитарной (128 – 142 – 141 – 152), технической (53 – 53 – 48 – 53) и туристско-краеведческой (13 – 14 – 13 – 23). Таким образом, в основном, обучающиеся предпочитают программы художественной и физкультурно-спортивной направленности.

Дальнейший анализ вовлеченности обучающихся по каждой направленности деятельности позволил выявить следующие моменты. Установлено, что художественной направленности по программам освоения доминирует включенность девочек. Отметим, что эта особенность проявляется традиционно [3].

Наиболее популярные в рамках данной направленности являются программы «Рукоделие», «Сказки», «Умелые ручки», «Карусель», направленные на эстетическое познание мира, а так же «Чудесная мастерская», «Фантазия», связанные с декоративно-прикладным искусством, что чаще находит отклик среди девочек. Однако программы «В мире музыки», «Танцевальная мозаика», «В мире театра» интересны, как мальчикам, так и девочкам.

На основе проведенного сравнительного анализа по физкультурно-спортивной направленности деятельности зафиксирована вовлеченность выше среди мальчиков. Это неудивительно, поскольку в большинстве случаев мальчики ориентированы на классические виды спортивных игр «Футбол», «Волейбол», «Баскетбол», «Бокс», «Тхэквондо», «Универсал» (обучение борьбе и защите) и другие. У девочек вовлеченность ниже и ограничивается в основном выбором программ «Настольный теннис», «Детский фитнес» (с элементами гимнастики), «Хореография».

Несмотря на значительно низкую вовлеченность обучающихся в социально-гуманитарную направленность деятельности школьной системы ДО, по сравнению с другими, выявлено доминирование количества девочек по сравнению с мальчиками. Программы «Рука в руке» (волонтерское движение), «Классики» (адаптация к школе), «Звуковичок» (развитие речи и интонации), «Дизайн и мода», «Этнокулинария». Спектр таких программ больше интересует девочек.

В рамках технической направленности однозначно обнаружена высокая вовлеченность среди мальчиков. Программы «Начальное техническое моделирование», «Робототехника», «Физика в быту». Однако по данной направленности деятельности замечены единичные представители девочек.

Туристско-краеведческая направленность деятельности в школьной системе ДО является мало востребованной среди обучающихся. При этом программы более популярны среди мальчиков и в редких случаях среди девочек «Велотуристы», «Спортивное ориентирование», «Туристы-краеведы».

Выводы. На основе полученных данных исследования можно сделать следующие выводы. В целом, отмечена возрастная динамика вовлеченности в школьную систему ДО, а именно: повышается количество детей от дошкольной ступени к основной, но снижается с переходом к полной.

Выявлено также, что предпочтения направленности деятельности с возрастом меняются и отмечается устойчивость их выбора среди обучающихся. Гендерный состав обучающихся в значительной степени зависит от направленности деятельности.

Литература:

1. Бочавер, А.А. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль, ценности / А.А. Бочавер, О.Е. Вербилович, К.В. Павленко [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 4. – С. 32-40
2. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/> (дата обращения: 29.07.2025)
3. Косарецкий, С.Г. Участие школьников в дополнительном образовании: информационный бюллетень / С.Г. Косарецкий, М.Е. Гошин, И.Ю. Иванов. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. – 52 с.
4. Основные тенденции развития дополнительного образования детей / науч. ред. Т.А. Мерцалова; С.Г. Косарецкий, К.М. Анчиков [и др.]. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва: НИУ ВШЭ, 2023. – 228 с.
5. Павлова, Е.В. Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды / Е.В. Павлова, О.М. Красноярцева // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 81. – С. 52-78
6. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.07.2025)
7. Собкин, В.С. Дополнительное образование и активность приобщения к художественной культуре в структуре свободного времени современных российских подростков / В.С. Собкин, Е.А. Калашникова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2024. – Т. 21. – № 1. – С. 265-287

Педагогика

УДК 355.541.1

кандидат психологических наук **Фролов Алексей Анатольевич**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

заместитель начальника кафедры огневой подготовки **Горайнов Василий Владимирович**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

начальник кафедры огневой и тактико-специальной подготовки **Редько Сергей Станиславович**

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СТРЕЛКОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ БЕСПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЫ В СИСТЕМЕ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД

Аннотация. В статье анализируется опыт применения электронных стрелковых тренажеров беспулевой стрельбы на практических занятиях по огневой подготовке сотрудников органов внутренних дел. Рассматриваются характеристики и возможности наиболее популярных тренажеров, встречающихся в образовательных организациях и территориальных подразделениях МВД России. Определяются положительные и отрицательные стороны их использования и перспективы дальнейшего применения в системе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: огневая подготовка, боевое ручное стрелковое оружие, электронный тренажер беспулевой стрельбы, профессиональная подготовка.

Annotation. The article analyzes the experience of using electronic shooting simulators of zero shooting in practical classes on fire training of employees of internal affairs bodies. The characteristics and capabilities of the most popular simulators found in educational organizations and territorial divisions of the Ministry of Internal Affairs of Russia are considered. The positive and negative aspects of their use and the prospects for further application in the training system are determined.

Key words: fire training, combat hand-held small arms, electronic simulator of zero shooting, professional training.

Введение. Профессиональная подготовка современного сотрудника полиции в настоящее время преимущественно осуществляется в образовательных организациях системы МВД России. При поступлении на службу в ОВД РФ граждане проходят обучение по специализированным программам профессиональной подготовки в целях получения базовых профессиональных теоретических знаний в области права и действующего законодательства (административного, уголовного, гражданского и др.), а также практических умений и навыков, необходимых для самостоятельного несения службы в различных ситуациях оперативно-служебной деятельности (физической подготовки, огневой подготовки, тактико-

специальной подготовки). При получении высшего образования по очной форме весь необходимый арсенал знаний для самостоятельного несения службы будущие сотрудники полиции (курсанты и слушатели) получают непосредственно в ходе обучения. Кроме того, профессиональные знания, умения и навыки, уже действующие сотрудники полиции обязаны поддерживать в процессе исполнения повседневных обязанностей в рамках посещения занятий по профессиональной, служебной и физической подготовке [8; 11; 13; 14].

Целью огневой подготовки как дисциплины специализированного блока профессиональной подготовки является формирование навыков безопасного и умелого обращения и применения огнестрельного оружия в экстремальных ситуациях оперативно-служебной деятельности (отражение группового или вооруженного нападения, задержания опасного преступника, освобождение заложников и т.п.) [7].

В качестве основных средств, используемых на практических занятиях по огневой подготовке в территориальных органах и подразделениях внутренних дел МВД России, выступает боевое ручное стрелковое оружие – короткоствольное и длинноствольное, состоящее на вооружении в органах внутренних дел МВД России. Вместе с тем, во всех образовательных организациях, а также ряде крупных управлений внутренних дел, наряду с боевым ручным стрелковым оружием эффективно используются электронные стрелковые тренажеры беспулевой стрельбы. Многолетний опыт непосредственного использования подобного оборудования в рамках проведения практических занятий по огневой подготовке, а также спортивно-стрелковой подготовки сотрудников-спортсменов по служебно-прикладным видам спорта, многочисленные наблюдения и отзывы сотрудников подразделений профессиональной подготовки выявили как положительные, так и отрицательные стороны.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что практика и опыт использования стрелковых тренажеров по огневой подготовке в подразделениях МВД России (территориальных органах и образовательных организациях) и иных силовых структурах является довольно обширной. Так, А.Г. Литвиненко, Е.В. Логвинов, Т.Б. Васильева, И.В. Фролова отмечают положительное влияние использования стрелковых тренажеров беспулевой стрельбы типа «ЛТ-110 ПМ», «СКАТ», «Стрелец-2» на этапе разучивания базовых двигательных действий и освоении технических элементов производства прицельного выстрела – прицеливание и удержание «ровной мушки», правильное принятие изготочки и хвата оружия, задержка дыхания и спуск курка [2; 5; 12].

Использование тренажеров данной группы не выступает жизненной необходимостью, но способно повысить эффективность обучения. Сам по себе процесс формирования любого навыка, а тем более такого сложного как навык по производству меткого выстрела – это процесс многократного выполнения однообразных правильных движений, занятие трудоемкое, скучное для недостаточно мотивированного слушателя и сложно оцениваемое по качеству выполняемых действий, особенно в условиях занятий с большой группой [3].

В части оснащения подобные стрелковые комплексы укомплектованы лицензионным программным обеспечением, имитаторами оружия, мишенями-мониторами, а также оптико-электронными системами для отображения координат прицеливания в мишень. Зачастую тренажеры оснащены аудиосистемами, позволяющими воспроизводить звук выстрела. Данный элемент добавляет реалистичности в работе с тренажером, а также позволяет тренировать психологическую готовность обучаемого во время стрелковой подготовки по неподвижным мишеням, с различного расстояния от 25 до 100 м (расстояние имитируется программой).

Также следует отметить, что стрелковые тренажеры данного типа довольно неприхотливы к габаритам помещений, необходимых для установки оборудования. Минимальные требования к размеру помещения вполне реалистичны – 3-х 7-х 2,5-х метра. В процессе стрельбы на экране отображается точка попадания со своим порядковым номером. Программное обеспечение отслеживает весь процесс стрельбы вплоть до ухода прицельного приспособления с экрана и заносит результаты работы слушателя в базу данных занятия. Более продвинутые версии электронных тренажеров уже содержат дополнительный теоретико-проверочный материал: обучающие фильмы, по теме использования 5,45-мм АК-74 и 9-мм пистолета Макарова, их сборки, разборки, истории создания, тесты по данным темам, а также информация по эксплуатации самого тренажера.

Таким образом, использование стрелковых тренажеров беспулевой стрельбы типа «ЛТ-110 ПМ», «СКАТ», «Стрелец-2», предназначенных для освоения базовых навыков и технических элементов, является максимально полезным для подготовки профессиональных стрелков и обучению навыку производства меткого выстрела в образовательных организациях системы МВД России.

Типовая форма организации и проведения практических занятий по огневой подготовке предполагает наличие двух преподавателей в группе более пятнадцати человек [8]. Один из преподавателей выполняет функции руководителя стрельб и всегда находится на огневом рубеже со сменой, выполняющей упражнения стрельб. Отвлечение его внимания на какие-либо мероприятия, связанные с организацией учебного процесса на других учебных местах просто не допустимо. Все его внимание должно быть сосредоточено на работе со сменой обучаемых, выполняющей упражнения стрельб с боевым оружием [1]. Второй преподаватель выполняет функции помощника руководителя стрельб и обеспечивает эффективную работу сотрудников на остальных учебных местах: контроль дисциплины на занятии, ведение учета боеприпасов, организация отработки нормативов, выполнение действий с учебным оружием холостую (тренировка без патрона). Следует отметить, что в группе, состоящей из двадцати и более человек это сделать довольно сложно, так как в основном на огневом рубеже находиться не более пяти-шести человек и оставшиеся работают на трех-четырех учебных местах. Становится очевидным, что в такой обстановке эффективно отследить работу правильности выполнения базовых технических действий с оружием и одновременно качественно осуществлять контроль на других учебных местах, а также осуществлять контроль за движением боеприпасов очень затруднительно. Применение в этой ситуации электронных тренажеров, помогающих формировать правильные двигательные действия, является оправданным и эффективным методом, существенно повышающим качество выполняемой работы с оружием и снижающим нагрузку на второго преподавателя. Тренажер позволяет использовать учебное время более продуктивно: во-первых, стрельба с использованием тренажера наглядна – обучаемый видит на электронной мишени не только результат, но и процесс своей работы. Осуществляющий контроль его действий преподаватель так же может обратиться к мишени на экране, оценив количество и качество произведенных выстрелов в холостую, указав на ошибки, допущенные при работе на тренажере. При этом у преподавателя сохраняется контакт с остальной группой, осуществляющей работу на других учебных местах [3].

Еще одним положительным фактором применения подобных тренажеров выступает снижение монотонности учебного процесса при формировании навыка производства меткого выстрела. Данный аспект напрямую влияет на мотивацию слушателей к эффективной работе на занятии. Монотонность и однообразие, а также отсутствие визуально наблюдаемого прогресса при работе с учебным оружием является серьезным препятствием, ограничивающим качество учебного процесса. Включение в эту деятельность игрового элемента в виде отображаемого на экране монитора результата выстрела в холостую позволяет значительно разнообразить выполняемую работу [6].

Другие исследователи (Д.А. Коряковцев, А.В. Плешков, В.И. Гурылев) подтверждают положительное влияние электронных стрелковых тренажеров беспулевой стрельбы на освоение базовых навыков и технических элементов производства прицельного выстрела, но также выделяют и дополнительные возможности при использовании стрелковых тренажеров типа «Рубин» [4].

Преимуществами данного тренажера является минимальное время настройки тренажера, экономия боеприпасов (тренажер не предполагает расхода патронов), моделирование ситуаций в широком диапазоне, стрельба как по неподвижным, так и двигающимся мишеням. При этом, ведение огня на тренажере полностью безопасно, так как стрельба осуществляется виртуально, а используемое оружие только внешне имеет конструктивное сходство с боевым. Внутреннее устройство оружия представлено высокотехнологичным электронным механизмом. Вся система четко отслеживает весь процесс тренировки, записывая и отображая, результаты для каждого стрелка, а также обеспечивая автоматизированный подсчет очков и анализ занятия. Также доступно звуковое сопровождение процесса стрельбы. Содержание разнообразных сюжетов позволяет повысить интерес к занятиям у обучающихся и воссоздать реалистичность служебной обстановки в процессе исполнения служебных обязанностей в экстремальных ситуациях применения огнестрельного оружия. Вариант лазерного тира «Рубин тир Кадет» позволяет одновременное выполнение упражнений четырьмя стрелками [9].

Вторая группа тренажеров отличается своей реалистичностью в моделировании обстановки и ситуации применения огнестрельного оружия. Очевидно, что смоделировать ситуацию с ответным огнём со стороны преступника, используя только мишень, невозможно. Использование боевого оружия в ситуации близкой к реальной зачастую становится невозможным из-за материально-технической сложности и высокой стоимости рассматриваемой конструкции тира. В подобных ситуациях огромным помощником выступают тренажеры, позволяющие создать необходимую ситуационную обстановку в отработываемой задании группе. Рассматривая причины, обуславливающие необходимость создания реалистичных ситуаций, становится очевидным, что сотрудник воспринимает мир субъективно, через свои внутренние ощущения. Важным фактором этого восприятия, выступает психоэмоциональный всплеск, возникающий на фоне стрессовой ситуации и психологической нагрузки на сотрудника в реальной боевой обстановке. Именно эти аспекты составляют разницу в стрельбе по мишени и по противнику. Таким образом, необходимо добиться изменения психоэмоционального состояния у стрелка в процессе ведения огня при моделировании различных ситуаций с применением оружия [10]. Многие преподаватели и руководители занятий по огневой подготовке добиваются подобного эффекта за счет установления жестких оценочных критериев. Другим способом изменения психоэмоционального фона у стреляющего выступает создание соревновательного эффекта. Оба способа эффективно работают и при выполнении упражнений на беспулевых электронных тренажерах. Очевидно, что стрельба из имитатора оружия по виртуальному противнику, а еще и в соревновательном режиме моделирует, пусть и не точно, необходимые ощущения, которые возникнут у него в боевой обстановке. В таких условиях обучаемый способен оценить работу с оружием под воздействием стрессовых факторов на тренажере и сравнить их с идеальными критериями стрельбы по бумажной мишени в тире. Очевидно, что боевой опыт приобретает только в соответствующей обстановке. Однако, подобные условия работы на беспулевых электронных тренажерах позволяют в достаточной степени сформировать представления о реальной ситуации и приблизить уровень готовности стрелка к необходимому минимуму для выживания в условиях огневого контакта с преступником. В ситуациях огневого контакта сотрудник полиции зачастую находится в ситуационно невыгодном положении – он на виду у преступника и первый выстрел всегда за противником. В подобных ситуациях спасти сотрудника может только соответствующая высокая боевая подготовка, в формировании которой больше значение могут сыграть электронные тренажеры беспулевой стрельбы.

Вместе с тем, помимо перечисленных достоинств, использование стрелковых тренажеров беспулевой стрельбы имеет и свои отрицательные стороны. Одним из существенных минусов, не позволяющих произвести массовое распространение тренажеров среди всех подразделений МВД России, является их высокая стоимость. Цена оснащения таким стрелковым оборудованием, в зависимости от функционала и комплектации варьирует в пределах от ста тысяч до нескольких сот тысяч и даже нескольких миллионов рублей. И если в образовательных организациях системы МВД России наличие подобного оборудования является необходимым и оправданным в виду большого потока обучаемых, то в ряде территориальных органов и подразделений оснащение таким тренажером является непозволительной роскошью.

Следующим минусом в работе стрелковых тренажеров является техническое различие в устройстве и работе используемого оружия. Дело в том, что входящие в комплект тренажеров макеты не являются идентичной копией полноценного боевого ручного огнестрельного оружия. Они имеют электронное оснащение и требуют определенного аккуратного обращения с ним во избежание поломки. Данное различие приводит к выполнению несколько иного алгоритма действий по приведению оружия в готовность при стрельбе – чаще всего такое оружие не извлекается из кобуры, в нем не отводится затвор (затворная рама), либо затвор отводится после каждого выстрела (взводится курок), стрельба осуществляется самовзводом, отсутствует отдача при выстреле и автоматическая стрельба. Возможно, все эти минусы могут и не являться критичными, по сравнению с многочисленными плюсами, однако на практике преподаватели огневой подготовки не редко сталкиваются с различными результатами стрельбы одного и того же сотрудника на тренажере и в тире. Один и тот же сотрудник может на отлично выполнять стрельбу на тренажере, и показывать посредственные результаты при стрельбе по бумажной мишени.

С другой стороны, электронный тренажер беспулевой стрельбы является лишь одним из необходимых инструментов в системе огневой подготовки сотрудников ОВД. Тренажер будет демонстрировать высокие результаты в совокупности со стрельбой из боевого ручного стрелкового оружия, но не сможет полностью равнозначно ее заменить или исключить.

Выводы. Анализируя мнения многочисленных исследователей, а также аккумулируя многолетний опыт проведения занятий по огневой подготовке в образовательных организациях системы МВД России, следует отметить, что электронные тренажеры беспулевой стрельбы способствуют повышению уровня подготовки обучаемых, качеству работы на занятии и результатам стрельбы. Использование подобных тренажеров позволяет:

- производить анализ возникающих ошибок у обучаемых при формировании умения и навыка по производству меткого выстрела;
- разнообразить занятия по огневой подготовке, повысив заинтересованность и активность работы посредством моделирования различных реалистичных ситуаций с применением оружия;
- приблизить психоэмоциональное состояние к идентичному в реальной ситуации огневого контакта с преступником;
- произвести экономию боеприпасов.

Оценив важность и пользу применения электронных тренажеров беспулевой стрельбы при проведении практических занятий по огневой подготовке сотрудников образовательных организаций и территориальных органов МВД России, можно сделать вывод на сохраняющуюся перспективность и востребованность данного направления в системе профессиональной подготовки, демонстрирует необходимость совершенствования материально-технического обеспечения и технологий обучения.

Литература:

1. Андреев, М.В. Актуальные вопросы подготовки слушателей образовательных организаций МВД России к применению огнестрельного оружия / М.В. Андреев, А.В. Подгорнов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / редк. А.С. Дудко, А.А. Фролов, Д.А. Воронов [и др.]. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 20-24
2. Васильева, Т.Б. Использование электронных стрелковых тренажеров в методике преподавания огневой подготовки в вузе МВД / [Т.Б. Васильева, Ф.В. Безгачев, С.В. Бабин]; редкол. Ю.П. Шкаплеров (председ.) [и др.] // Организация образовательного процесса в учреждении высшего образования: научные и методические аспекты: сборник статей. – Министерство внутренних дел Республики Беларусь, учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь». – Могилев: Могилев. институт МВД, 2019. – С. 50-54
3. Горайнов, В.В. Методика обучения стрельбе из пистолета в ограниченное время / [В.В. Горайнов]; редк. А.С. Дудко, А.А. Фролов, Д.А. Воронов [и др.] // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: КрУ МВД России, 2023. – С. 103-106
4. Коряковцев, Д.А. Психологическая устойчивость на занятиях по огневой подготовке в образовательных организациях МВД России / Д.А. Коряковцев, А.В. Плешков, В.И. Гурылев // Международный научно-практический журнал «Эпоха науки». – 2021. – № 25. – С. 93-95
5. Литвиненко, А.Г. Технология использования современных тренажеров беспулевой стрельбы на занятиях по огневой подготовке / А.Г. Литвиненко, Е.В. Логвинов // Проблемы профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов: материалы Всерос. кругл. стол. – Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова. – Орел: ОрЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова, 2018. – С. 165-169
6. Никифоров, В.М. Воспитание морально-психологических качеств личности при обучении стрельбе из пистолета / В.М. Никифоров // Социально-экономические и правовые аспекты развития общества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Майкоп, 2020. – С. 336-339
7. Российская Федерация. Законы. О полиции: Федеральный закон № 3-ФЗ: [принят Государственной Думой 28 янв. 2011 г.; одобрен Советом Федерации 2 февр. 2011 г.]. – URL: <https://internet.garant.ru/#/document/12182530/paragraph/651/doclist/3344/1/0/0/закон%20о%20полиции:6> (дата обращения: 01.09.2025)
8. Российская Федерация. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в ОВД РФ: Приказ МВД России № 44 [утв. Министром внутренних дел Российской Федерации 2 февраля 2024 г.]. – URL: <https://internet.garant.ru/#/document/408698469/paragraph/1/doclist/2724/1/0/0/приказ%2044%20МВД%20России:4> (дата обращения: 01.09.2025)
9. РУБИНТИР: сайт. – 2025. – URL: <https://tir-laser.ru/catalog/lazernye-tiry-nvp/?etext=&yclid=9393884646995656703> (дата обращения: 01.09.2025)
10. Светличный, Е.Г. Отдельные вопросы совершенствования огневой подготовки слушателей образовательных учреждений системы МВД / Е.Г. Светличный, О.А. Балдецкий // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2017. – № 56(2). – С. 205-210
11. Светличный, Е.Г. Совершенствование тактических навыков обращения с огнестрельным оружием у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России с использованием опыта IPSC / Е.Г. Светличный, А.А. Жамборов, С.В. Каспер // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2019. – № 64(2). – С. 149-153
12. Суховерхов, А.В. Значение теоретической подготовки при формировании навыка меткого выстрела / А.В. Суховерхов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2022. – С. 408-411
13. Фролов, А.А. Роль выполнения нормативов по огневой подготовке в системе профессиональной Подготовки сотрудников органов внутренних дел / А.А. Фролов, А.А. Жамборов, С.В. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 251-254
14. Фролова, И.В. Управление тренировочным процессом спортсменов – стрелков с использованием современных технических средств обучения: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Фролова Ирина Валерьевна. – Хабаровск, 2004. – 152 с.

Педагогика

УДК 371.486

кандидат педагогических наук, доцент **Фурсенко Татьяна Фёдоровна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

студентка **Щербакова Елена Викторовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье рассматриваются учебно-педагогические игры в контексте подготовки будущих учителей музыки к профессиональной деятельности в средних общеобразовательных учреждениях. Анализируются различные виды деятельности студентов как участников данной активной формы обучения, используемой на занятиях в вузе, и возможности ее реализации в условиях работы со школьниками. Предложены конкретные универсальные примеры применения учебно-педагогических игр для внедрения в практику.

Ключевые слова: учебно-педагогические игры, профессиональная подготовка, будущие учителя музыки.

Annotation. The article examines educational and pedagogical games in the context of training future music teachers for professional work in secondary general education institutions. It analyzes various types of student activities as participants in this active form of learning used in university classes and the possibilities of its implementation in the context of working with

schoolchildren. Specific universal examples of the use of educational and pedagogical games for implementation in practice are proposed.

Key words: educational and pedagogical games, professional training, future music teachers.

Введение. В настоящее время перед преподавателями вузов стоит задача не только сформировать навыки и развить умения и компетенции, предусмотренные образовательной программой, но и научить студентов творчески использовать их. Одним из перспективных путей усовершенствования подготовки будущих учителей музыки является внедрение в учебный процесс активных форм и методов обучения, среди которых наиболее широкое распространение находят учебные игры.

Анализ публикаций последних лет (Ю.В. Брыкин [4], Г.М. Гаджиев [1], Л.И. Ермакова [2], Ш.О. Исмаилов [1], Е.А. Казанцева [3], М.Г. Магомедов [1], Е.Н. Милешкина [4], Т.В. Мифтахутдинова [5], Р.Г. Рашидова [6], Н.В. Суслова [8], З.Б. Шодмонова [6], Г.М. Янюшкина [2]) показал, что большинство педагогов придерживаются точки зрения С. Л. Рубинштейна, который считал, что игра – это осознанная деятельность, то есть совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотивов [7]. Г.И. Щукина заметила, что игра способствует развитию познавательных способностей обучающихся; стимулирует творческую активность их деятельности; снимает напряжение и утомление; создает благоприятную атмосферу для общения [9]. Кроме того, ученые указывают, что игра может стать средством самоопределения, самосовершенствования, преодоления внутреннего конфликта. Это и определяет ее роль в моделировании учебно-воспитательного процесса при групповом обучении.

Цель статьи заключается в том, чтобы выявить роль учебно-педагогических игр в подготовке будущих учителей музыки.

Изложение основного материала статьи. Игра – явление многогранное, его можно рассматривать как форму существования, включающую в себя все без исключения стороны жизнедеятельности коллектива. Обратившись к самой природе игры, мы видим, что традиционно ее функция в основном состояла в том, чтобы всесторонне подготовить ребенка к жизни. Поэтому игра генетически связана со всеми видами деятельности человека и является специфически детской формой и познания, и труда, и общения, и искусства, и спорта. Отсюда происходят и названия игр: познавательные, интеллектуальные, музыкальные, художественные, подвижные, спортивные, компьютерные [3].

Особое место среди них занимают учебно-педагогические игры, которые представляют собой упражнения по выработке оптимальных решений с использованием методов и приемов, искусственно созданных в условиях, которые воссоздают реальную психолого-педагогическую ситуацию на занятиях в школе и в межличностных отношениях. Одной из существенных черт учебно-педагогических игр является то, что при их проведении преподаватель выступает в роли режиссера, а студенты – актеры. Игра носит коллективный характер, где всю инициативу берут на себя студенты. Оценивают, анализируют, наблюдают за ее ходом оппоненты, эксперты, арбитры из числа самих студентов. Преподаватель осуществляет контроль за выполнением действий участниками игры, фиксирует успешное исполнение ролей, пробелы, речевые огрехи, типичные ошибки и только в конце занятия при подведении итогов тактично обращает на них внимание, подсказывая и объясняя, как лучше разрешить ту или иную ситуацию. Многолетний опыт убеждает, что особенно целесообразно проведение игровых занятий по дисциплинам педагогического цикла перед выходом студентов на педагогическую практику [6].

Участники игры в процессе имитационного моделирования занятий, разрешая проблемные и психолого-педагогические ситуации, получают конкретное представление о существе своей будущей деятельности. Их взаимодействие в игре регламентируется определенными правилами, которые отражают реальные условия и закономерности. В процессе игры студенты принимают ряд вариантов решений и методических рекомендаций. В результате вырабатываются оптимальные коллективные решения, осваиваются эффективные методы и приемы проведения уроков и воспитательных мероприятий [5].

Высшее педагогическое образование призвано обеспечить будущим учителям музыки владение методами научного познания и ориентирование в системе психолого-педагогических знаний с целью решения учебно-воспитательных задач в ситуациях повседневной профессионально-педагогической деятельности. Погружаясь в те или иные варианты разрешения психологических конфликтов или применения различных способов педагогического воздействия во время учебно-педагогических игр, «студенты приобретают профессиональные, интеллектуальные, эмоциональные и волевые качества учителя, у них формируются основы педагогического мастерства» [2, С. 249].

Участники игровой деятельности объединяются в малые группы, задания для которых подбираются дифференцированно по уровню сложности, а руководство внутри группы процессом выполнения заданий рассчитано на самоорганизацию. Попадая в конкретную игровую ситуацию, каждый из членов группы со своими взглядами, с разными концептуальными и мировоззренческими представлениями, социальными стереотипами, может быть не готов к коллективному поиску решений. Для того, чтобы организовать их действия в единую командную деятельность, необходимо выявить способы мышления участников, на основе их рефлексии и анализа способности кооперироваться в совместное взаимодействие друг с другом и скорректировать состав групп. Выполняется это на организационном этапе. Затем важно построить диалогическое общение как последовательность разворачивания умственной деятельности: один из студентов высказывает мысль, другой продолжает, дополняет или отбрасывает ее. Понятно, что диалог требует постоянного умственного напряжения, мыслительной активности. Эта форма приучает студентов внимательно слушать мнение других, формирует аналитические способности, позволяет сравнивать, выделять главное, критически оценивать полученную информацию, отстаивать собственную точку зрения, формулировать выводы. Кроме того, характерной чертой умело организованной мыслительной деятельности является и то, что существует жесткая зависимость деятельности конкретного студента от однокурсника, что реально может помочь решить психологические проблемы коллектива. Складывается ситуация, в которой обучающиеся вуза становятся активными независимо от их желания.

Приведем примеры игр, которые чаще всего используются в процессе подготовки будущих учителей музыки. Среди них назовем ролевую или ситуационно-ролевую игру, во время которой ее участники попадают в заранее спроектированные ситуации, составляющие основу игровой модели. Их описывают в ситуационных карточках в виде небольших рассказов, связанных одной сюжетной линией. Для данного вида игр необходим игровой комплекс, наличие ролей, отличие ролевых целей участников игры. Например, возьмем ситуацию «Конфликт на уроке», когда ученик не выполняет задание учителя. В упрощенном варианте игры студентам предлагается характеристика ученика. Более интересной и сложной становится ситуация, в которой группы студентов сами коллективно разрабатывают социально-психологический и профессиональный портреты действующих лиц и, исходя из этого, планируют и разыгрывают стратегию их поведения. Каждая группа студентов решает, как будет развиваться ситуация и какие средства воздействия на ученика можно использовать в данной ситуации. Игру можно проводить попарно (студент – «ученик», студент – «учитель») или одна группа студентов коллективно разрабатывает портрет «ученика», другая – «учителя», а потом их представители разыгрывают ситуацию. Мы видим, что в ролевых играх игровой комплекс как модель руководящей системы очень динамична, в нем ролевое общение может изменять структуру и параметры самого игрового комплекса.

Однако наибольшее распространение на практике получают имитационные игры, это имитация фрагмента урока. Студент – «учитель» руководит только своим поведением. Это своеобразный тренинг коммуникативных умений и навыков; у участников воспитывается культура общения, педагогический такт [1]. Поскольку в игре отсутствует конфликтная ситуация, ее целью становится доведение до автоматизма необходимых для будущей профессии навыков. Например, игра «Начало урока» позволяет распределить роли между «Учителями», «учениками», «экспертами». Во время игры участники обмениваются ролями: студент, который выступал в роли учителя может быть экспертом и сравнивать или оценивать действия «учителя» со своими собственными. Игра тренирует умение руководить учебно-воспитательным процессом, общаться. В ходе оценивания берется во внимание культура речи, внешний вид, навыки педагогического общения с коллективом, руководство процессом обучения. Все это фиксируют «эксперты».

Однако следует заметить, что необходимо крайне обдуманно подходить к самой методике создания учебно-педагогических игр, которая должна включать в себя следующие этапы:

- обоснование целесообразности педагогической игры для освоения конкретной темы;
- выбор вида педагогической игры в соответствии с подготовленностью студентов;
- определение объекта имитации;
- составление сценария педагогической игры;
- разработка системы оценок;
- создание инструкции для проведения педагогической игры;
- апробация игры и внесение коррективов [8].

Учебно-педагогическая игра в вузе должна стать для будущего учителя музыки тем мостиком, который соединит полученные им в вузе теоретические знания с умением управлять игровой деятельностью школьников. Именно через игру педагог может толерантно, ненавязчиво, технологически культурно ввести детей в специально созданные воспитательные ситуации, что является основой личностно-ориентированного воспитания учащихся. Будущий педагог должен отдавать себе отчет в том, что среди ведущих игровых форм почетная роль принадлежит искусству, где музыка занимает видное место. Не зря исследователи считают музыкальное искусство высшей формой игры. Впрочем, не каждый слушатель (тем более ребенок младшего школьного возраста) подготовлен к адекватному восприятию и пониманию музыкальных образов. Именно учитель должен помочь учащимся войти в художественный диалог с музыкой, а лучшим путем к этому является музыкально-игровая деятельность. Поэтому общепедагогическая и методическая подготовка обязана обеспечить надлежащий уровень готовности будущего учителя музыки к организации музыкально-игровой деятельности, уже начиная с младшего школьного возраста.

Готовность студентов к организации музыкально-игровой деятельности на уроках музыки в начальной школе обеспечивается в процессе изучения дисциплины «Теория и методика преподавания музыки». На занятиях по теории и методике преподавания музыки студентам предлагается составить профессиональный кодекс учителя музыки. Группа разделяется на две подгруппы: оптимистов и пессимистов, которые с разных позиций рассмотрят сущность и возможности учительской профессии в будущем. Студенты подбирают яркие изречения, стихи, песни, афоризмы, слайды об учителе. Высказанные ими остроумные и меткие изречения, собственные суждения и рассуждения, интересные вопросы создадут эмоциональную живую творческую атмосферу игры. Безусловно, основными организационными формами обучения, в процессе которых будущие учителя получают знания организации музыкально-игровой деятельности младших школьников на уроках музыки, являются лекции, практические занятия, самостоятельная работа, консультации. Во время лекционных занятий, которым традиционно в высшей школе отводится значимое место, у студентов формируется система знаний о теоретико-методических началах организации музыкально-игровой деятельности младших школьников; роль игры в личностном развитии ребенка; теоретические основы исследования музыкально-игровой деятельности в трудах композиторов-педагогов; общую структуру музыкально-игровой деятельности; педагогические функции музыкально-игровой деятельности в целом учебно-воспитательном процессе; классификацию и разновидности музыкальных игр. В процессе лекций, посвященных игровым технологиям обучения, студенты не только получают последовательные и логически завершенные теоретические сведения о сущности музыкально-игровой деятельности, но и знакомятся с особенностями организации и руководства музыкально-игровой деятельностью учащихся; основными способами включения взрослого в подготовку к игре; особенностями использования музыкальных игр на разных этапах урока; конкретными примерами их применения на уроках музыки.

Студенты, знакомясь с классификацией музыкальных игр, узнают о том, что в зависимости от дидактической задачи и развития игровых действий музыкальные игры принято делить на три вида:

1. Спокойное музицирование.
2. Подвижные игры, где соревновательный элемент отстранен от момента выполнения музыкальных задач.
3. Игры-хороводы.

Такие игры чаще всего проводятся с соответствующим реквизитом, карточками, рисунками (соответствующими содержанию произведения), флажками разного цвета (дети поднимают в соответствии со звучанием произведения). В процессе лекции внимание студентов обращается на то, что благоприятный микроклимат в группе учащихся, внимательное отношение педагога к проявлениям самостоятельности младших школьников в музыкально-игровой деятельности вызывает у них желание не только играть самим, но и придумывать игры, проводить их, словесно обосновывая свои действия. Также, в процессе обучения, особое внимание студентов обращается на различия музыкально-игровой деятельности на уроках музыки для каждого класса обучения в начальной школе.

Широкие возможности ознакомления будущих учителей музыки с особенностями организации музыкально-игровой деятельности школьников открывает наличие значительного количества практических работ. Так, на практических занятиях будущие учителя музыки учатся определять, какую музыкальную игру целесообразно провести на данном уроке, соответствует ли она теме и содержанию урока. Чтобы провести музыкальную игру на должном уровне, необходимо составить ее план, в котором определить: дидактическую направленность, развивающие и воспитательные цели, игровой реквизит (наглядность, раздаточные карты, музыкальные инструменты), ход игры. Музыкальные игры полезно включать в разные этапы урока музыки, заботясь о том, чтобы их дидактическая направленность отвечала задачам, которые ставятся в учебной программе. Студенты учатся определять основные структурные компоненты музыкальной игры: наличие объекта игрового моделирования, общей цели; подготовительный этап; распределение детей на группы (ролей между участниками игры); взаимодействие участников игры; подведение итога, индивидуальная, групповая, коллективная оценка деятельности (самооценка). Обращается внимание студентов, что «при проведении игры учителю следует учитывать: продолжительность (серии игр); привлечение всех детей класса; распределение функций, ролей» [4, С. 78].

Выводы. Таким образом, учебно-педагогические игры способствуют разноплановому развитию личности будущего специалиста. Преимущество игровых форм и методов обучения заключается в том, что они требуют активности со стороны каждого участника, снимают эмоциональные барьеры и сокращают срок накопления опыта. Ценность педагогической игры

обуславливается тем, что во время разрешения учебных ситуаций внимание студентов фокусируется на специально отобранных ситуациях, что позволяет им делать общие выводы, которые можно применить в других аналогичных случаях. Участие студентов в учебно-педагогических играх позволяет им успешно овладеть особенностями организации музыкально-игровой деятельности младших школьников.

Литература:

1. Гаджиев, Г.М. Деловая игра как средство подготовки будущего учителя к формированию культуры безопасного поведения школьников в экстремальных ситуациях / Г.М. Гаджиев, Ш.О. Исмаилов, М.Г. Магомедов // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2(57). – С. 208-209
2. Ермакова, Л.И. Деловые игры как средство создания предметного и дидактико-методического содержания профессиональной деятельности будущего учителя / Л.И. Ермакова, Г.М. Янюшкина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 1-2. – С. 248-250. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4651> (дата обращения: 18.08.2025)
3. Казанцева, Е.А. Игровые технологии в образовании: учеб. пособие / Е.А. Казанцева. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2021. – 112 с.
4. Милешкина, Е.Н. Развитие познавательного интереса обучающихся на основе игровых технологий / Е.Н. Милешкина, Ю.В. Брыкин // Вестник РМАТ. – 2016. – № 4. – С. 76-80
5. Мифтахутдинова, Т.В. Формирование профессиональной межкультурной компетенции средствами игровых технологий / Т.В. Мифтахутдинова // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2013. – № 1. – С. 30-34
6. Рашидова, Р.Г. Технология обучения игре – важный фактор подготовки будущих профессионалов к профессиональной деятельности / Р.Г. Рашидова, З.Б. Шодмонова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 1. – С. 161-166
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер Ком, 1998. – 688 с.
8. Суслова, Н.В. Игровая парадигма педагогики музыкального образования / Н.В. Суслова // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. – 2021. – Т. 9. – № 1. – С. 9-24
9. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1988. – 203 с.

Педагогика

УДК 378.147:37.032

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Хайруллина Эльмира Робертовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);

аспирант Насретдинова Азиза Салаватовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА В ПЕРЕДОВЫХ ИНЖЕНЕРНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация. Обоснована актуальность опережающего профессионального и личностного развития выпускника в передовых инженерных школах (ПИШ). Аргументирована целесообразность формирования компетенций, необходимых на рынке труда в интеграции вуза и индустриального партнера. Выявлена дискуссионность вопросов по опережающей подготовке в ПИШ в гармонизации компетенций, необходимых работодателю и предписываемых образовательным стандартом. Поставлена цель представления педагогических технологий для опережающего развития компетенций будущего инженера. Систематизированы возможности профессионально-личностного развития в ПИШ. Охарактеризованы компетенции согласно образовательному стандарту, способствующие профессионально-личностному развитию выпускника. Представлены педагогические технологии для опережающего развития компетенций будущего инженера. Обосновано применение технологии развития критического мышления для формирования универсальных и базовых компетенций согласно стандарту. Рекомендовано применение проектной технологии и охарактеризована организация проектной деятельности. Предлагаемые технологии позволяют формировать не только профессиональные компетенции, но и служат личностному развитию через коммуникации, работу в команде, критический анализ принимаемых в профессиональной сфере решений.

Ключевые слова: передовая инженерная школа, вуз, индустриальный партнер, компетенция, педагогическая технология, образовательный стандарт.

Annotation. The relevance of advanced professional and personal development of graduates at advanced engineering schools (AES) is substantiated. The feasibility of developing competencies required in the labor market through the integration of the university and its industrial partner is substantiated. The controversial nature of advanced training at AES in harmonizing competencies required by employers and prescribed by the educational standard is revealed. The goal is to present pedagogical technologies for the advanced development of the competencies of future engineers. The opportunities for professional and personal development at AES are systematized. Competencies, according to the educational standard, that contribute to the professional and personal development of graduates are characterized. Pedagogical technologies for the advanced development of the competencies of future engineers are presented. The use of critical thinking development technology for the development of universal and basic competencies according to the standard is substantiated. The use of project-based technology is recommended, and the organization of project activities is described. The proposed technologies not only help develop professional competencies but also support personal development through communication, teamwork, and critical analysis of professional decisions.

Key words: advanced engineering school, university, industrial partner, competence, pedagogical technology, educational standard.

Введение. Утверждение проекта развития сети российских передовых инженерных школ (ПИШ) в 2022 г. при ведущих учреждениях образования и науки РФ в сотрудничестве с высокотехнологичными производствами и с финансовой поддержкой со стороны бюджетных и внебюджетных источников направлено на опережающую подготовку выпускников вузов, преимущественно конкурентоспособных инженерных кадров. Цель и миссия ПИШ, заявленные на официальном сайте проекта (engineers2030.ru), подчеркивают необходимость развития не только профессиональных компетенций

студентов таких школ, но раскрытие талантов каждой личности, ее социальной ответственности и патриотизма. Это согласуется с современными научными исследованиями тенденций в высшем образовании, где вопросы личностного развития рассматриваются как в виде теоретических основ целесообразности индивидуализации обучения студентов, так и с прикладной точки зрения в части применимых для этого педагогических технологий и методов.

Так, в ранних исследованиях Хайруллиной Э.Р. с соавторами обосновывается важность совокупного профессионального и личностного развития, в том числе через усиление самообразования студента, в целях опережающего формирования конкурентного на рынке труда набора компетенций выпускника [7]. Методом опроса устанавливается положительная связь между одновременным профессиональным и общекультурным развитием и последующей успешностью карьеры молодого специалиста [11]. Подчеркивается необходимость построения образовательной среды вузов с учетом современных тенденций цифровизации образования и промышленности [9], развития компетенций студента в интеграции образования, науки и производства [10], внедрения практико-ориентированной деятельности для параллельного профессионального, творческого, самостоятельного развития выпускника [8].

Можно отметить, что в научных изысканиях и задачах проекта ПИШ отражены близкие приоритеты по опережающему развитию компетенций студента для работы в высокотехнологичной сфере, однако педагогические технологии такой подготовки, применимые в рамках ПИШ изучены недостаточно. Кроме того, дискуссионными остаются вопросы технологий профессионально-личностного развития студентов в ПИШ в контексте набора компетенций, устанавливаемых образовательными стандартами. Соответственно, актуальными являются исследования, направленные на развитие методологии и технологии формирования компетенций выпускника в ПИШ в соответствии со стандартами подготовки и требованиями рынка труда. Цель исследования – представить педагогические технологии для опережающего развития компетенций будущего инженера при подготовке в ПИШ в соответствии с ФГОС.

Изложение основного материала статьи.

Возможности опережающего профессионального и личностного развития в ПИШ.

Опережающее профессиональное развитие студента, обучающегося в рамках ПИШ, осуществляется за счет фокусирования подготовки на задачах приоритетных отраслей промышленности, в которых критически важно обеспечить импортозамещение и технологический суверенитет. Решение обучающимися в ПИШ не только текущих, но и перспективных проблем отрасли, вследствие разработки образовательных программ в сотрудничестве вуза и индустриальных организаций, позволяет подготовить конкурентоспособные кадры с уникальными профессиональными компетенциями. Профессионально-личностное развитие осуществляется через построение обучения в ПИШ с междисциплинарными взаимосвязями фундаментальных и прикладных дисциплин, а также через сочетание исследовательской и практической деятельности. Показатели числа исполненных студентами проектов, их стажировок на профильные производства, создания инфраструктуры, оснащения оборудованием и цифровыми средствами в рамках ПИШ входят в число отчетных [5].

В качестве опережающего личностного развития можно отметить формирование навыков лидерства, эффективных коммуникаций, принятия решений, командной работы, саморазвития, критического мышления, ответственности за результат, творчества и других [2]. Это достигается благодаря созданию специальной образовательной среды (совокупности информационного, кадрового, инфраструктурного, организационно-педагогического компонентов [8]), способствующей росту мотивации студентов к решению перспективных проблем отрасли. Справедливо подчеркнуть, что ориентация не только на предметные знания, но и на формирование ценностных установок и личностных качеств выпускника требует развития методической компетентности педагогов в применении современных педагогических технологий [1], что должно обеспечиваться повышением их квалификации не только по профилю ПИШ, но и в области методологии и технологий высшего образования в инженерных школах.

Компетенции согласно ФГОС, способствующие профессиональному и личностному развитию выпускника.

Анализируя эволюцию ФГОС инженерной подготовки можно отметить переход от знаниевого содержания стандартов (категорий знать, уметь, владеть) в стандартах второго поколения, где также прописывались требования к материальному, методическому, кадровому сопровождению вузовской подготовки и квалификации выпускника, к компетентностной модели в стандартах последующих поколений. Например, третье поколение стандартов вводит возможность обучения студента под требования работодателя, усиливает научно-исследовательскую составляющую образовательной программы, допускает вариативность дисциплин учебного плана и интерактивность подготовки за счет выделения отдельных часов на такой вид обучения, что направлено на наращивание конкурентоспособности молодого специалиста.

По мере развития стандартов третьего поколения в 3+ устанавливаются группы общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, выделяется вариативная часть подготовки, что увеличивает свободу учреждений образования в формировании учебных планов с учетом запросов рынка труда. Далее ФГОС 3++ вводит группу универсальных компетенций, связанных с развитием личности через коммуникации, командную работу, межкультурные связи и пр., а также с саморазвитием, а профессиональные компетенции формируются вузом с учетом требований профессиональной сферы [4].

В наибольшей степени задачи подготовки кадров для высокотехнологичных производств в рамках ПИШ согласуются с разрабатываемыми стандартами четвертого поколения, где вводятся универсальные компетенции мировоззренческого характера, направленные на формирование саморазвивающейся, сознательной, патриотически настроенной личности. В стандартах также устанавливаются базовые компетенции, охватывающие знания и умения в части основных производственных процессов по профилю подготовки, цифровизации и продвижению промышленной продукции. Сокращается число регламентируемых общепрофессиональных компетенций до способностей к проектной работе, оптимизации процессов, управленческим действиям, с самостоятельным формированием вузом профессиональных компетенций под запросы работодателя и с учетом приоритетных направлений научно-технического развития страны [4, 6].

Педагогические технологии для опережающего развития компетенций будущего инженера при подготовке в ПИШ в соответствии с ФГОС.

Подготовка в ПИШ в соответствии с современными требованиями ФГОС требует усиления проектной деятельности, а вариативность набора стандартизируемых компетенций и возможности сетевой подготовки кадров во взаимодействии вуза с учреждениями науки и производства отвечают идее ПИШ об опережающей подготовке студентов в гармонизации компетенций выпускника с текущими и перспективными требованиями к ним со стороны потенциальных работодателей. В таком случае ФГОС и задачи ПИШ не противостоят друг другу, а служат целенаправленному развитию профессиональных компетенций, востребованных высокотехнологичными отраслями, а также личных компетенций, через решение обучающимися практико-ориентированных задач, требующих проявления научного творчества, самостоятельности, индивидуальной ответственности и эффективного командного взаимодействия.

Рассмотрим варианты педагогических технологий, применимых в ПИШ, в контексте устанавливаемых ФГОС компетенций, на примере проекта стандарта четвертого поколения для группы 23 «Химические технологии и технологии

материалов» по данным официального сайта www.fgosvo.ru. Универсальные и базовые компетенции (УК, БК) представлены выборочно:

УК-1 (знает цели и методы научного исследования, методы и приемы критического мышления), БК-3 (умеет производить критический анализ), БК-4 (использовать методы научного исследования). Рекомендуемая педагогическая технология – развития критического мышления. В рамках ПИШ студенты для формирования данных компетенций посредством предлагаемой технологии получают перспективную задачу от индустриального партнера для индивидуального или группового осмысления. При координации со стороны педагога познают исследовательские методы, при участии представителя предприятия выявляют уже известные способы решения задачи, классифицируют, систематизируют информацию, критически характеризуют узкие места типовых решений. Выдвигают и аргументируют возможный набор вариантов решения производственной задачи посредством дискуссий, круглых столов, написаний эссе и докладов, их последующего обсуждения и рефлексии.

УК-4 (умеет применять методы саморазвития, работы в команде), УК-5 (умение вести коммуникацию), БК-3 (использовать отраслевое программное обеспечение), БК-4 (разрабатывать проектную документацию), БК-5 (применять методы моделирования). В данном случае применима проектная педагогическая технология, когда по заданию индустриального партнера студенты в рамках ПИШ исполняют проект по потенциальным проблемам развития высокотехнологичных производств. Поддержание мотивации будущих инженеров к исполнению отраслевых проектов производится как педагогом вуза, так и с участием представителя производств. Организационно проекты могут реализовываться в рамках университетских и вузовских лабораторий, конструкторских бюро [3], центров цифровых технологий. Содержание проектов в рамках ПИШ направлено на моделирование производственных процессов, их описание в отраслевых программных средствах, разработку проектной документации по усовершенствованным студентами процессам. Преимущественно исполнение проекта осуществляется в малых группах с последующим представлением результатов перед представителями образовательного учреждения и производственной компании, с обменом мнениями, что обеспечивает развитие умений командной работы и коммуникативной деятельности, устанавливаемых ФГОС.

Выводы. В результате исследования представлены цель создания и миссия ПИШ, организуемых при ведущих вузах в партнерстве с производственными предприятиями, заключающиеся в опережающей подготовке конкурентоспособных инженерных кадров с одновременным формированием профессиональных компетенций и личностным развитием выпускника. На основе анализа научных исследований выявлена дискуссионность вопросов соответствия задач ПИШ и компетенций, устанавливаемых ФГОС, а также недостаточная изученность педагогических технологий для опережающего профессионально-личностного развития студента. Обоснованы возможности опережающего развития компетенций выпускника в ПИШ за счет фокусирования подготовки на задачах приоритетных отраслей промышленности и решения не только текущих, но и перспективных проблем отрасли, вследствие сотрудничества вуза и индустриальных партнеров.

Выявлены возможности личностного развития в ПИШ за счет формирования навыков лидерства, эффективных коммуникаций, принятия решений, командной работы, критического мышления, ответственности за результат, творчества при решении практических задач производств. Отражена эволюция требований образовательных стандартов к компетенциям выпускника для наращивания конкурентоспособности молодого специалиста не только в части профессиональной подготовки, но за счет формирования набора универсальных и базовых компетенций, связанных с развитием личности через коммуникации, командные взаимодействия, саморазвитие, что отвечает задачам ПИШ.

Представлены педагогические технологии для опережающего развития компетенций будущего инженера при подготовке в ПИШ в соответствии с ФГОС, в частности: технология развития критического мышления, служащая расширению знаний в части целей и методов научного исследования и критического анализа; проектная технология, позволяющая, кроме наращивания профессиональных компетенций при выполнении практических проектов индустриального партнера, развивать навыки коммуникаций, командной и самостоятельной работы при моделировании и проектировании производственных процессов. В таком случае рекомендуемые педагогические технологии способствуют гармонизации требований ФГОС и задач ПИШ, служат целенаправленному развитию профессиональных компетенций, востребованных высокотехнологичными отраслями, и личностному развитию студента, через решение практико-ориентированных задач, требующих проявления научного творчества, самостоятельности, индивидуальной ответственности и эффективного командного взаимодействия.

Литература:

1. Аетдинова, Р.Р. Повышение методической компетентности преподавателей инженерных школ / Р.Р. Аетдинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 11-14. – EDN XLRGKQ
2. Бардасова, Э.В. Теория организации и организационное поведение : Учебное пособие для слушателей магистратуры / Э.В. Бардасова, Е.А. Сергеева. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2013. – 104 с. – ISBN 978-5-7882-1427-6. – EDN ZGJUBD
3. Методика повышения результативности моделирования в профессиональной подготовке материаловедов / Е.А. Сергеева, Н.В. Тихонова, К.Д. Даловский, А.Ф. Загидуллин // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 6(159). – С. 188-190. – EDN LPPONH
4. Обновление содержания высшего образования в условиях перехода к стандартам четвертого поколения / И.В. Красина, А.С. Парсанов, М.В. Антонова, А.Р. Ибатуллина // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 3. – С. 108-112. – DOI 10.17513/snt.40331. – EDN GDKGJX
5. Передовые инженерные школы: трансфер компетенций и инноваций в интересах регионального и отраслевого развития / Келлер А.В., Суворов Г.Н., Шадрин С.С. [и др.] // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 2. – С. 9-30. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-9-30
6. Рудской, А.И. Концепция ФГОС ВО четвертого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 4. – С. 73-85. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85
7. Хайруллина, Э.Р. Интеграция личностно-ориентированного и акмеологического подходов с ориентацией студентов на саморазвитие конкурентоспособности / Э.Р. Хайруллина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 18-23. – EDN ILKMCV
8. Хайруллина, Э.Р. Развитие образовательной среды исследовательского университета в интересах повышения мотивации студентов к профессиональной деятельности / Э.Р. Хайруллина, А.С. Насретдинова, А.И. Насретдинов // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 11-1(164). – С. 164-166. – EDN FVXMJL
9. Digital Transformation in Education: Teacher Candidate Views on Mobile Learning / Y. Qarkaxhja, N.I. Kryukova, Y.A. Cherezova [et al.] // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2021. – Vol. 16, No. 19. – P. 81-93. – DOI 10.3991/ijet.v16i19.26033. – EDN ZZTAOM

10. Features of modeling the formation of teaching staff competitiveness / N.A. Ivanenko, L.G. Akhmetov, S.Y. Lavrentiev [et al.] // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7, No. 3. – P. 37-42. – DOI 10.5539/res.v7n3p37. – EDN UFKYND
11. Management of young professionals success in the labor market / N.A. Orekhovskaya, S.Y. Lavrentiev, E.R. Khairullina [et al.] // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Vol. 6, No. 2. – P. 264-269. – EDN WTBKTX

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ У СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу педагогических подходов к формированию компетенций в области педагогического общения у студентов-логопедов. Рассмотрены личностно-ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы как основные методы развития профессиональных умений и навыков. Выделены ключевые критерии компетентности – когнитивный, мотивационный, коммуникативный и рефлексивный, а также уровни их развития. Проанализированы современные образовательные технологии, способствующие интеграции теории и практики в процессе подготовки будущих логопедов. Сделаны выводы о необходимости системного и комплексного подхода к развитию педагогического общения в вузе.

Ключевые слова: педагогическое общение, компетенции, логопеды, профессиональная подготовка, образовательные подходы.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of pedagogical approaches to the formation of competencies in the field of pedagogical communication among students of speech therapists. Personality-oriented, competence-based and activity-based approaches are considered as the main methods of developing professional skills. The key criteria of competence – cognitive, motivational, communicative and reflexive, as well as the levels of their development – are highlighted. The article analyzes modern educational technologies that promote the integration of theory and practice in the process of training future speech therapists. Conclusions are drawn about the need for a systematic and integrated approach to the development of pedagogical communication at the university.

Key words: pedagogical communication, competencies, speech therapists, professional training, educational approaches

Введение. Современная система подготовки специалистов в области логопедии предъявляет высокие требования к уровню профессиональной компетентности будущих педагогов, среди которых особое значение имеет владение навыками педагогического общения. Педагогическое общение обеспечивает эффективное взаимодействие с детьми, родителями и коллегами, способствует успешной реализации образовательных программ и формированию доверительных отношений в образовательной среде. Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на широкий интерес к проблемам коммуникативной компетентности в педагогике, вопросы системного формирования этих навыков у студентов-логопедов остаются недостаточно разработанными, особенно в аспекте интеграции теоретических знаний с практическими навыками и рефлексией собственной деятельности.

В педагогической и психолого-педагогической литературе выделяются различные подходы к развитию коммуникативной компетентности, включая личностно-ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы, однако их комплексное применение в подготовке логопедов изучено ограниченно. В работах Хуторского А.В., Сластёнина В.А., Логиновой Н.А. и других авторов подчеркивается необходимость формирования не только когнитивных знаний, но и эмоциональной восприимчивости, мотивации, умения адаптироваться к индивидуальным особенностям обучаемых [8, С. 53; 5, С. 314; 4, С. 75]. Анализ литературы показывает, что развитие компетенций педагогического общения тесно связано с практическими формами обучения, такими как тренинги, ролевые игры и моделирование педагогических ситуаций, что обеспечивает устойчивое формирование профессиональных навыков и готовность к самостоятельному принятию педагогических решений.

Таким образом, несмотря на наличие исследований, посвященных педагогическому общению и коммуникативной компетентности, остается актуальной задача систематизации подходов к развитию этих компетенций у студентов-логопедов, определения критериев их формирования и уровней развития, а также интеграции различных педагогических подходов для эффективной подготовки будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое общение является ключевым компонентом профессиональной подготовки студентов-логопедов, определяя эффективность их взаимодействия с детьми, родителями и коллегами в образовательной среде. По мнению Хуторского А.В., педагогическое общение представляет собой сложный процесс взаимодействия участников образовательного процесса, включающий передачу знаний, эмоциональное сопровождение и формирование профессиональной позиции [8, С. 53]. Важно подчеркнуть, что именно через взаимодействие и коммуникацию студенты приобретают навыки анализа, адаптации и моделирования поведения в различных педагогических ситуациях, что делает педагогическое общение неотъемлемым элементом формирования профессиональной компетентности.

В исследованиях Леонтьева А.А. подчеркивается, что педагогическое общение невозможно рассматривать отдельно от психологических механизмов, лежащих в основе межличностного взаимодействия [3, С. 118]. Эмоциональная восприимчивость, способность к эмпатии и умение учитывать индивидуальные особенности собеседника создают фундамент для эффективного обмена информацией и выстраивания доверительных отношений. Это особенно важно для будущих логопедов, так как их деятельность связана с необходимостью тонкого психологического контакта с детьми, имеющими различные речевые и коммуникативные особенности. Можно сделать вывод, что формирование этих навыков должно быть систематически интегрировано в образовательный процесс, начиная с первых курсов обучения.

Анализ структуры педагогического общения показывает, что оно включает когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты. Зимняя И.А. отмечает, что когнитивный аспект предполагает умение четко и понятно излагать учебный материал, структурировать информацию и адаптировать её под уровень восприятия обучаемых [2, С. 16]. Эмоциональный компонент, по мнению Андреевой Г.М., связан с проявлением внимательности, поддержки и эмоционального отклика на действия обучаемых, что способствует повышению их мотивации и вовлеченности [1, С. 102].

Мотивационный аспект, в свою очередь, формирует внутреннюю потребность студента в освоении профессиональных навыков и активном участии в педагогическом взаимодействии. Таким образом, комплексное развитие всех компонентов педагогического общения обеспечивает целостную подготовку будущих специалистов.

Логинова Н.А. в своих работах подчеркивает, что коммуникативная компетентность студентов педагогических специальностей напрямую зависит от организованной практико-ориентированной подготовки, включающей моделирование педагогических ситуаций, участие в тренингах и ролевых играх [4, С. 75]. Эти формы деятельности позволяют не только закрепить теоретические знания, но и развивать навыки межличностного взаимодействия, умение анализировать поведение обучаемых и корректировать собственные коммуникативные стратегии. Исходя из этого, становится очевидным, что педагогическое общение нельзя рассматривать как набор разрозненных умений; оно формируется через системное включение студентов в педагогическую практику.

Сластёнин В.А., Исаев И.Ф. и Шиянов Е.Н. отмечают, что педагогическое общение играет ключевую роль в развитии профессиональной идентичности студента, способствуя формированию ответственности, инициативности и способности к самооценке [5, С. 314]. В ходе практических занятий будущие логопеды осваивают не только методы педагогического воздействия, но и учатся выстраивать эффективные отношения с различными участниками образовательного процесса, что обеспечивает успешное применение теоретических знаний в профессиональной деятельности. На основании этого можно утверждать, что педагогическое общение является не только инструментом передачи знаний, но и механизмом формирования личности специалиста.

Шумилова Е.П. акцентирует внимание на специфике педагогического общения именно в подготовке логопедов, подчеркивая необходимость сочетания профессиональных, психологических и коммуникативных компетенций [7, С. 128]. В процессе обучения студенты сталкиваются с разнообразными коммуникативными ситуациями, требующими умения корректировать речевые и поведенческие модели взаимодействия. Таким образом, формирование компетенций в области педагогического общения должно учитывать особенности будущей профессиональной деятельности и быть тесно связано с практическим опытом, который обеспечивает переход от теории к практике.

Обобщая данные исследований, можно выделить несколько ключевых положений. Во-первых, педагогическое общение является многоуровневым процессом, включающим когнитивные, эмоциональные и мотивационные аспекты, каждый из которых требует целенаправленной работы. Во-вторых, его развитие невозможно без систематической практико-ориентированной подготовки, включающей моделирование ситуаций, ролевые игры и тренинги. В-третьих, педагогическое общение формирует профессиональную идентичность будущих логопедов, развивает их коммуникативные навыки, способность к адаптации и взаимодействию с различными категориями обучаемых. Эти выводы позволяют утверждать, что целенаправленное развитие педагогического общения является фундаментом формирования компетентного и психологически готового специалиста, способного эффективно работать в образовательной среде.

Современные подходы к подготовке студентов-логопедов требуют интеграции различных педагогических моделей, обеспечивающих формирование компетенций в области педагогического общения. По мнению Зимней И.А., компетентностный подход ориентирован на развитие у обучаемых способности применять знания и навыки в практических ситуациях, формируя целостную профессиональную компетенцию [2, С. 18]. Это означает, что подготовка будущих логопедов должна строиться не только на усвоении теоретического материала, но и на активном вовлечении в образовательный процесс через практические задания, кейсы и ролевые игры. Такой подход обеспечивает динамическое развитие профессиональных навыков и способствует формированию адаптивности в общении с различными категориями обучаемых.

В исследованиях Хуторского А.В. подчеркивается, что личностно-ориентированный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, их мотивацию, интересы и стиль восприятия информации [8, С. 55]. Это способствует более глубокому освоению педагогических навыков и развитию коммуникативной гибкости. В частности, при работе со студентами-логопедами акцент на индивидуализацию обучения позволяет формировать способность к дифференцированному подходу к детям с различными речевыми нарушениями, что является критически важным для профессиональной деятельности. На основании этого можно заключить, что личностно-ориентированная педагогика создает условия для формирования зрелой профессиональной позиции и уверенного применения педагогического общения на практике.

Деятельностный подход, по словам Сластёнина В.А., Исаева И.Ф. и Шиянова Е.Н., строится на активном включении студентов в процесс решения конкретных профессиональных задач, моделировании реальных педагогических ситуаций и систематической практике [5, С. 320]. В контексте подготовки логопедов это проявляется через участие студентов в интерактивных занятиях, тренингах по коррекции речевых нарушений, ведении наблюдений и анализе коммуникационных стратегий. Такой подход способствует не только закреплению знаний, но и развитию умений прогнозировать реакцию обучаемых, выбирать оптимальные методы взаимодействия и корректировать собственное поведение в педагогическом процессе. Следовательно, деятельностная парадигма является ключевой для формирования практических компетенций педагогического общения.

Леонтьев А.А. обращает внимание на важность интеграции разных подходов, отмечая, что сочетание личностно-ориентированных, компетентностных и деятельностных методов обеспечивает всестороннее развитие студентов [3, С. 125]. Анализируя эту позицию, можно утверждать, что комплексное применение педагогических подходов позволяет не только развивать профессиональные навыки, но и формировать у студентов способность к критическому осмыслению собственного опыта, рефлексии и адаптации к различным педагогическим ситуациям. Это особенно важно для будущих логопедов, чья профессиональная деятельность требует гибкости, эмоциональной устойчивости и умения выстраивать эффективное взаимодействие с разными категориями обучаемых.

В работах Логиновой Н.А. подчеркивается значение практико-ориентированных технологий обучения, таких как деловые игры, тренинги и моделирование педагогических ситуаций, которые обеспечивают формирование коммуникативной компетентности студентов [4, С. 77]. Эти методы позволяют интегрировать теоретические знания и практические навыки, развивая способность к самостоятельному принятию решений и корректировке педагогического поведения. На основании этого можно сделать вывод, что применение современных образовательных технологий создает условия для устойчивого формирования компетенций педагогического общения, повышает мотивацию студентов и способствует развитию их профессиональной самостоятельности.

Шумилова Е.П. отмечает, что формирование компетенций педагогического общения требует системной организации учебного процесса, включающей как теоретические, так и практические элементы, с обязательным акцентом на рефлекссию и анализ собственной деятельности [7, С. 131]. Это позволяет студентам осознавать свои сильные и слабые стороны, корректировать поведение и вырабатывать индивидуальные стратегии взаимодействия с обучаемыми. Следовательно, интеграция различных педагогических подходов в образовательный процесс обеспечивает не только овладение знаниями и

навыками, но и развитие профессиональной зрелости, готовности к эффективному педагогическому взаимодействию и адаптации к разнообразным условиям работы.

Обобщая современные представления о педагогических подходах, можно выделить несколько ключевых положений. Компетентностный подход обеспечивает системное развитие профессиональных умений и навыков, позволяя применять знания в реальных педагогических ситуациях. Личностно-ориентированная педагогика создает условия для индивидуализации обучения, учитывая личностные особенности и мотивацию студентов. Деятельностный подход формирует практическую готовность к выполнению профессиональных задач через моделирование ситуаций и активное включение студентов в образовательный процесс. Интеграция этих подходов, в сочетании с использованием современных образовательных технологий, обеспечивает комплексное развитие компетенций педагогического общения у будущих логопедов, формирует профессиональную идентичность, коммуникативную гибкость и способность адаптироваться к разнообразным педагогическим ситуациям. Именно такое сочетание теоретической подготовки, практической деятельности и рефлексивного анализа позволяет подготовить специалистов, способных эффективно взаимодействовать с детьми и коллегами, а также принимать самостоятельные педагогические решения на высоком профессиональном уровне.

Развитие компетенций в области педагогического общения у студентов-логопедов невозможно без четкого понимания критериев их формирования и уровней развития. В работах Зимней И.А. подчеркивается, что компетентностный подход предполагает выделение нескольких взаимосвязанных критериев, среди которых когнитивный, мотивационный, коммуникативный и рефлексивный [2, С. 20]. Когнитивный критерий включает знание теории педагогического общения, умение структурировать информацию и применять её в практике. Это позволяет студентам логопедических специальностей не только передавать знания, но и адаптировать их под индивидуальные особенности обучаемых, что является ключевым аспектом успешного взаимодействия.

Андреева Г.М. отмечает, что мотивационный критерий отражает внутреннюю потребность студента в освоении профессиональных навыков, готовность активно участвовать в педагогическом процессе и стремление к самосовершенствованию [1, С. 115]. Анализируя этот аспект, можно заключить, что мотивация является движущей силой формирования компетенций, так как без осознанного интереса к профессиональной деятельности развитие навыков педагогического общения будет носить формальный характер. Следовательно, формирование мотивационной сферы должно интегрироваться в образовательный процесс через целенаправленные задания, интерактивные формы обучения и обратную связь от преподавателей.

Коммуникативный критерий, по словам Логиновой Н.А., предполагает умение вести диалог, адаптироваться к особенностям собеседника, строить доверительные отношения и использовать различные стратегии взаимодействия [4, С. 79]. Важным аспектом является способность студентов-логопедов корректировать собственное поведение в зависимости от реакции обучаемого, что обеспечивает эффективность педагогического воздействия. Из этого следует, что развитие коммуникативного критерия требует постоянной практики, анализа педагогических ситуаций и активного включения в педагогическую деятельность.

Рефлексивный критерий, по мнению Сластёнина В.А., Исаева И.Ф. и Шиянова Е.Н., направлен на осмысление собственных действий, оценку их эффективности и корректировку педагогического поведения [5, С. 326]. Этот аспект позволяет студентам формировать критическое мышление, выявлять пробелы в знаниях и навыках, а также разрабатывать индивидуальные стратегии профессионального развития. Таким образом, рефлексивный компонент способствует не только повышению качества педагогического общения, но и формированию зрелой профессиональной позиции.

Хуторской А.В. в своих исследованиях выделяет три уровня развития компетенций педагогического общения: низкий, средний и высокий [8, С. 57]. Низкий уровень характеризуется недостаточным освоением теоретических знаний, слабой коммуникативной активностью и ограниченной способностью к рефлексии. Средний уровень предполагает уверенное применение знаний в стандартных ситуациях, умение взаимодействовать с обучаемыми и частично осуществлять анализ собственной деятельности. Высокий уровень проявляется в способности эффективно решать нестандартные педагогические задачи, гибко адаптировать методы общения и демонстрировать высокий уровень профессиональной самостоятельности. Из этого можно сделать вывод, что образовательные программы должны быть направлены на постепенное продвижение студентов по уровням компетентности, обеспечивая системное развитие их профессиональных навыков.

Шумилова Е.П. подчеркивает, что развитие компетенций педагогического общения требует целенаправленного включения студентов в практическую деятельность, которая должна быть разнообразной и ориентированной на реальные педагогические ситуации [7, С. 134]. Это может включать работу с детьми с различными речевыми нарушениями, участие в практикумах, тренингах и интерактивных занятиях. Анализируя данное положение, можно заключить, что только через активное применение знаний на практике формируются устойчивые навыки взаимодействия, которые способны адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям профессиональной деятельности.

Обобщая рассмотренные критерии и уровни, можно выделить несколько ключевых положений. Во-первых, формирование компетенций педагогического общения у студентов-логопедов является многокомпонентным процессом, включающим когнитивные, мотивационные, коммуникативные и рефлексивные аспекты. Во-вторых, развитие компетенций должно происходить поэтапно, с учетом уровня подготовки студентов и специфики профессиональной деятельности. В-третьих, практическая деятельность является основным инструментом формирования устойчивых навыков педагогического общения, обеспечивая интеграцию теории и практики. Таким образом, целенаправленная работа по развитию всех компонентов компетенции позволяет сформировать специалистов, обладающих высокой профессиональной готовностью, способных эффективно взаимодействовать с обучаемыми и коллегами, критически осмысливать собственную деятельность и адаптироваться к разнообразным педагогическим ситуациям.

Выводы. Проведенный теоретический анализ позволяет выделить ключевые положения о педагогических подходах к формированию компетенций в области педагогического общения у студентов-логопедов. Педагогическое общение является многокомпонентным процессом, включающим когнитивные, эмоциональные, мотивационные и рефлексивные аспекты, которые взаимосвязаны и определяют эффективность профессиональной деятельности будущего специалиста. Компетентностный подход обеспечивает системное освоение знаний и навыков с ориентацией на их практическое применение, способствуя формированию профессиональной зрелости и готовности к самостоятельному педагогическому взаимодействию. Личностно-ориентированный подход создает условия для учета индивидуальных особенностей студентов, их мотивации и стиля восприятия информации, что повышает эффективность формирования коммуникативной гибкости и адаптивности. Деятельностный подход обеспечивает практическое освоение профессиональных задач через моделирование педагогических ситуаций, тренинги и ролевые игры, что способствует закреплению навыков и развитию критического мышления.

Выделенные критерии формирования компетенций – когнитивный, мотивационный, коммуникативный и рефлексивный – определяют направление педагогической работы и позволяют оценивать уровень подготовки студентов. Установленные уровни развития компетенций – низкий, средний и высокий – дают возможность системно отслеживать

динамику профессионального роста и корректировать образовательный процесс с учетом потребностей обучаемых. Интеграция теоретических знаний с практическими заданиями и рефлексией создает условия для устойчивого формирования профессиональной идентичности и способности к эффективному педагогическому общению.

В результате анализа литературы и сопоставления существующих подходов можно заключить, что целенаправленное и системное развитие компетенций педагогического общения должно строиться на сочетании различных педагогических подходов, практико-ориентированных технологий и регулярного анализа собственной деятельности. Формирование этих компетенций у студентов-логопедов не только обеспечивает овладение профессиональными умениями, но и развивает способность к адаптации, критическому осмыслению педагогических ситуаций, самостоятельному принятию решений и выстраиванию эффективного взаимодействия с различными категориями обучаемых. Таким образом, педагогическое общение выступает фундаментом профессиональной подготовки логопедов и ключевым фактором их будущей профессиональной успешности.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2021. – 384 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 5. – С. 14-21
3. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2022. – 240 с.
4. Логинова, Н.А. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей / Н.А. Логинова // Педагогика. – 2021. – № 11. – С. 72-78
5. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2020. – 512 с.
6. Тарасов, Е.Ф. Коммуникативная компетенция и пути её формирования / Е.Ф. Тарасов // Вопросы психологии. – 2021. – № 2. – С. 25-34
7. Шумилова, Е.П. Профессиональная подготовка будущих логопедов: теория и практика / Е.П. Шумилова. – СПб.: Речь, 2023. – 196 с.
8. Хуторской, А.В. Педагогическое общение как фактор развития личности студента / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2022. – № 4. – С. 51-57

Педагогика

УДК 378.147

кандидат филологических наук, доцент Хлыбова Наталия Александровна

Институт филологии (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

старший преподаватель Томичева Ирина Валентиновна

Институт филологии (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

старший преподаватель Гиренко Ирина Викторовна

Институт филологии (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ЮМОР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕТОДИК

Аннотация. Изучение нового языка часто может показаться сложной и трудоемкой задачей. Однако включение юмора в учебный процесс может не только сделать обучение более приятным, но и более эффективным. Юмор как образовательный инструмент может способствовать запоминанию, улучшению понимания и поощрению позитивного отношения к изучению языка. Эффективное использование юмора в языковом обучении может помочь обучающимся преодолеть языковые и культурные барьеры. Целью исследования является установление типологии использования юмора на занятиях по иностранному языку. Во внимание было принято преодоление языкового и эмоционального барьера обучающимися. Для достижения цели исследования были применены методы наблюдения, а также изучения и обобщения опыта, сосредоточенные на шести видах деятельности на занятиях по иностранному языку со студентами первого и второго курса университета, изучающими английский и французский язык. Установлено, что в процессе изучения иностранного языка интерес вызывает использование юмора как фактора, способствующего преодолению сдерживающих эмоций в языковой практике. Указанная типология образовательных методик позволяет подчеркнуть разнообразие использования юмора в педагогическом контексте. Предполагается, что интеграция ассоциативного (аффилиативного) юмора содействует формированию благоприятной атмосферы на занятиях по иностранному языку и позволяет стимулировать эмоции, способствуя преодолению языкового барьера.

Ключевые слова: юмор, эмоции, лингвистический риск, преодоление языкового и эмоционального барьера, образовательные методики, мотивация, иностранный язык.

Annotation. Learning a new language can be a challenging and time-consuming process. However, incorporating humor into the learning experience can make it more enjoyable and effective. Humor, as an educational tool, can help promote memorization, improve understanding, and foster a positive attitude towards language learning. Effective use of humor in language instruction helps students overcome language and cultural barriers, making the learning process more engaging and successful. The aim of the study is to create a typology of humor use in foreign language classrooms. The study takes into account the overcoming of language and emotional barriers among students. To achieve this goal, we applied methods of observation and study, as well as generalization of experience, focusing on six types of activities in foreign language classes for first- and second-year university students learning English and French. It was found that the use of humor during the learning process is of interest as a factor that contributes to overcoming inhibiting emotions in language practice. This typology of teaching methods allows us to highlight the diversity of humor use in the pedagogical context. We assume that the integration of associative humor contributes to creating a positive atmosphere in foreign language classrooms and stimulates emotions, helping students overcome the language barrier.

Key words: humour, emotions, linguistic risk, overcoming the language and emotional barrier, educational methods, motivation, foreign language.

Введение. При анализе изучения языка, учитывающем эмоциональный аспект, юмор можно рассматривать как элемент, способствующий принятию языкового риска при условии существования атмосферы доверия на занятиях по иностранному языку. Педагогическая практика, методы которой включают аффилиативный юмор, в рамках занятий по иностранному языку способствует минимизации нежелательных негативных эмоций [22]. С этой точки зрения мы согласны с мнением Эдуардо Уриос-Апаризи, призывающего преподавателей учитывать важность юмора как учебного инструмента. Для изучения были выбраны шесть примеров из педагогической практики, сгруппированные по критерию влияния эмоций на изучение языка.

Ученые сходятся во мнении о важности учета эмоциональных аспектов в процессе обучения, т.к. «аффективное измерение затрагивает все аспекты нашего существования и самым непосредственным образом учебные занятия, в том числе занятия по иностранному языку» [10, С. 408]. Ввиду того, что учебная аудитория представляет собой одно из наиболее благоприятных пространств для активации эмоциональных процессов, мы придерживаемся целостного взгляда на преподавание, учитывающего эмоциональные аспекты и охватывающего «широкую область, которая включает чувства, эмоции, убеждения, установки и которая существенно обуславливает наше поведение» [10, С. 407]. Эмоции касаются желания вступать в коммуникацию, ассертивности, личностной и групповой мотивации, уверенности в своих возможностях при изучении целевого языка, отношений в группе, внутригруппового климата и особенностей личности каждого студента [10, С. 411].

Исследователи связывают эмоции с эффективностью обучения, поскольку «стимулирование различных эмоциональных факторов, таких как самооценка, эмпатия, мотивация, может значительно облегчить процесс изучения языка» [20, С. 41]. Эффективность обучения в целостном видении, учитывающем эмоциональные аспекты, во многом обуславливается высокой мотивацией, т.к. «эмоциональная вовлеченность в учебную деятельность усиливает мотивацию к выполнению этой деятельности и, следовательно, способствует достижению успеха» [15, С. 13]. И наоборот, «аффективный фильтр» – термин введён лингвистом Стивеном Крашеном – становится препятствием, если ему не уделяется достаточного внимания; он «оказывается промежуточным звеном между полученными данными и усвоением материала обучающимся» [17, С. 5].

Юмор ассоциируется с интенциональностью, а «смех или улыбка, эмоциональное поведение – с неконгруэнтностью, с конфликтом между ожиданием и реальностью» [22, С. 410] и не является обязательной основой педагогической прагматики. В данном случае под педагогической прагматикой следует подразумевать правила действий, которые представляют собой совокупность ожидаемых моделей поведения, как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. В межкультурном контексте использование ассоциативного и уместного юмора готовит студентов к тонкостям понимания иностранного языка.

Использование юмора дает преподавателю возможность привнести разнообразие, необходимое для эффективной мотивации, уменьшая монотонность и скуку. Фактически, юмор – это «враг» догматической педагогики и союзник формы преподавания, не заключенной в строгие рамки разработанных программ и не изолированной в методологическую «смирительную рубашку» [21, С. 52]. Педагогика проявляется и обретает форму в пространстве, оставленном свободным между содержанием дисциплины и индивидуальностью преподавателя. Считается, что юмор обладает способностью «возбуждать любопытство, пробуждать интерес, изменять отношение субъекта к объекту изучения, активизировать умственную концентрацию и заряжать энергией, необходимой для завершения начатой работы» [16, С. 123]. Доброжелательный юмор может стать вектором для снятия эмоционального напряжения на занятиях, насыщенных различными заданиями [19].

Необходимо четко различать юмор и иронию, т.к. «ирония и насмешка плохо воспринимаются молодыми умами; в образовании юмор требует осторожного и деликатного обращения» [18, С. 38]. Эмпатическое использование юмористического компонента можно отнести к подходу, который помогает преподавателю «создать безопасную зону, в которой обучающийся не боится рисковать, используя иностранный язык» [10, С. 412-413].

Учет аффективных факторов сводится, по сути, к анализу «воздействия негативных факторов и стимулированию воздействия положительных» [10, С. 411]. Мы принимаем гипотезу о том, что юмор – это один из «наиболее функциональных инструментов борьбы с тревожностью» [17, С. 6]. Для снижения тревожности, тормозящей усвоение материала на занятиях по иностранному языку, преподавателю необходимо следовать следующим правилам: относиться к студенту с уважением; создавать атмосферу сотрудничества, а не конкуренции; придерживаться политики исправления ошибок, не воспринимаяемой обучающимися как угроза.

Юмор предполагает доверительную атмосферу, следовательно, способствует устранению препятствий и может побудить обучающихся к лингвистическому риску. Под лингвистическим риском мы подразумеваем выход за пределы его собственной зоны безопасности и использование лингвистических элементов, которыми он еще не владеет в совершенстве. Эта «способность идти на риск» является одним из индивидуальных факторов, влияющих на успех в изучении иностранного языка [10, С. 408].

Изложение основного материала статьи. В контексте изучения языка немаловажное значение имеет связь между юмором и преодолением языкового барьера. Общеизвестно, что чувство лингвистической безопасности, ее наличие или отсутствие в первую очередь отвечает за успехи или неудачи в учебе. Юмор позволяет установить позитивные эмоциональные отношения, лежащие в основе непринужденности и раскрепощенности, стимулирующих у студентов стремление к учебе [14, С. 104].

Для исследования были выбраны примеры из педагогической практики с использованием юмора при отработке письменных и устных навыков, воспроизводства и понимания. Примеры приведены с разграничением инициативы преподавателя от инициативы студента.

С помощью качественного подхода определены следующие параметры: цель преподавателя / студента, добровольный / вынужденный характер принятия лингвистического риска; конститутивный / условный характер юмора; грубый / корректный характер использования юмористического компонента; взаимосвязь между юмором и лингвистическим / эмоциональным риском.

Выбор сосредоточен на шести видах деятельности отработки языковых навыков: аудирование с применением аудионосителя; 2 устные формы воспроизводства (презентация и импровизация); 2 формы, направленные на понимание письменного языка (инструкции и содержания веб-сайтов); письменное воспроизводство на иностранном языке (в виде заметок в блоге). Занятия проводились в группах студентов первого и второго курса университета, изучающих английский и французский язык. Рассмотрим каждый из кейсов.

В рамках упражнения на аудирование студенты были ознакомлены преподавателем с темой креативности в системе образования и разделены на три рабочие группы. Задачей одной стало определение юмористического аспекта, другой – ключевых идей темы, третьей – рассмотрение конкретных примеров, приведенных преподавателем. Цель данного задания состоит в тренировке устной речи в аспекте понимания и воспроизведения с последующим обсуждением. Учебная деятельность рассматривается как сбор информации, а не как проверка понимания. Одно из преимуществ использования

юмора, которое было выявлено в ходе данного исследования, – это его вклад в групповую динамику за счет организации деятельности, которая «наряду с развитием языковых навыков может «сломать лед» и способствовать развитию творческих взаимоотношений между студентами» [10, С. 416]. В этом виде деятельности юмор является конститутивным, не содержится в самом задании и не является объектом конкретной лингвистической работы, делая учебную атмосферу достаточно комфортной.

В рамках упражнения на понимание письменной речи обучающимся был предоставлен перечень инструкций на целевом языке. Поставлено условие: документ должен быть прочитан до конца, прежде чем приступить к ответам. При действительном соблюдении этой инструкции, студенты читают последнюю строку, в которой говорится, что единственное, что им нужно сделать, это просто написать свое имя в конце документа в отведенном для этого месте, игнорируя предыдущие инструкции. В группе примерно из пятнадцати студентов обычно один или двое фактически прочитывали инструкции до конца.

В данной ситуации существует не лингвистический риск, а риск педагогического инцидента, поскольку под угрозой оказывается самооценка студента. Юмор становится составной частью педагогического парадокса, основанного на неконгруэнтности и отвлечении внимания. Педагогический такт должен заключаться в том, чтобы включать в работу студентов, боящихся «потерять лицо». Преподавателю стоит сделать паузу, разъяснить ситуацию еще до возможного появления негативных эмоций.

Студентам был предложен список интернет-сайтов на целевом языке, некоторые, из которых являются фейками. Цель занятия – коллективная языковая практика, под которой подразумевается понимание содержания веб-сайтов, а также активное использование информационных и коммуникационных технологий. Обучающиеся должны были вынести суждения о достоверности содержания сайтов. Юмор заключается в нелепости содержания некоторых из них, как, например, тот, в котором утверждается, что ученые обнаружили осьминога, живущего на деревьях. Во время дебатов о предполагаемой достоверности веб-сайтов часто высказывались довольно эмоциональные мнения. Студенты рисковали дискредитировать себя, сочтя фейковый сайт надежным. В данном случае педагогу необходимо поощрять командный диалог.

В рамках упражнения на устное воспроизводство студентов просили выполнить определенную инструкцию – составить фразу в позиции стоя у своего стола. В качестве модели использовалась многократно повторяемая героем фильма «Princess bride» фраза: «My name is Inigo Mantoia, you have killed my father, prepare to die!». Например: «My name is Nikita, you asked me a test, get ready to fix it quickly». Для успешного выполнения задания студенты вынуждены были идти на неизбежный лингвистический риск. Не все из них оказались способны увидеть в задании юмористический аспект. Юмор традиционно противопоставляется иронии в том смысле, что он должен быть корректным и ассоциироваться «с личной безопасностью, тактичностью, терпимостью и самокритикой; а ирония – с презрением, нападением, осуждением, насмешками и т.д.» [12, С. 370]. Именно понимая и воспринимая юмористический аспект деятельности, обучающиеся получают удовольствие от участия в ней, а лингвистический риск становится добровольным. Преподаватель может остановить выполнение задания до того, как количество стоящих студентов станет минимальным. Он может также предложить студентам с более высоким уровнем владения иностранным языком «проиграть», чтобы помочь тем, кто находится в неудобном положении. Риск касается позиции преподавателя, поскольку студенты могут отказаться подыгрывать. Таким образом, в данной учебной ситуации юмор инконгруэнтен и необходим для отвлечения внимания.

Одно из заданий, предлагаемых студентам, представляло собой подготовку и представление устной презентации на свободную тему. Одна студентка подготовила презентацию о Лох-Несском чудовище, подобрав как аксессуар белый халат для роли ученого-герпетолога. Ее презентация вызвала в аудитории массу положительных эмоций. Подобный выбор подачи материала не является типичным для занятий по иностранному языку. Обучающиеся либо лишены соответствующего представления, либо испытывают затруднения в использовании юмористических приемов, исходя из убеждения, что включение элементов юмора в подачу учебного материала является неприемлемым. Упомянутая студентка добровольно пошла на лингвистический риск, рискуя «потерять лицо», не добившись ожидаемого эффекта, что подчеркнуло ее творческий подход к выполнению поставленной задачи.

Подобная «решительность» наблюдалась и с заданием по самостоятельному выбору и подготовке текста для чтения вслух: нашелся студент, который прочитал выбранный им текст нараспев. Риску подвергалась также позиция преподавателя, т.к. пространство для выражения было довольно обширным: при свободном выборе темы студентами контроль педагога существенно ослабляется.

Студенты получили задание – оставлять еженедельный комментарий в специально созданном учебном блоге на французском языке. Размещенные заметки по большей части носили описательный характер; юмористические следы встречались редко. Тем не менее, одна студентка время от времени писала довольно ироничные заметки:

«Je suis en binome avec Larissa (qui me fait planer!), et le sujet de notre super brochure... L'Australie!! Quel sadisme de nous faire travailler en premier lieu sur Tahiti puis sur un voyage à organiser... Nous pauvres étudiants à la fac, le vendredi de 11 h 30 à 13 h, on a envie que d'une chose, c'est les faire ces voyages!!!!!! Quelle frustration quand on y travaille là derrière nos ordis!!!!!!».

Некоторое время она колебалась, не будучи уверенной в уместности подобного тона заметки и даже дала ей в блоге название «Note sérieuse». Но далее она решает вновь вернуться к присущей ей «свободе слова», чувствуя необходимость обратиться к юмору:

Note sérieuse bon... je vais suivre les conseils de Laurie, 8 avril, nous avons enjolivé notre brochure sur l'Australie et ses bons plans... et puis la liberté d'expression; j'y tiens bokou, donc finalement j'en reviens à ma methode. Le but de ce blog, n'est il pas de vous montrer ke nous savons nous servir du net, et de ces possibilités?

Мы обнаруживаем прагматическое сомнение: если прямо не указано, что юмор уместен, студенты не решаются его использовать. Можно предположить, что при более четком дидактическом указании, студенты могут прибегать к использованию юмора чаще.

Анализ приведенных примеров выявил, что юмор может быть как составной частью методики, так и спонтанно использованным элементом. Классификация, предложенная Вагнером и Уриос-Апаризи, уточняет некоторые аспекты представляемой нами типологии [22, С. 413-422]. В педагогическом контексте предлагается рассматривать юмор, как в воспроизводстве, так и в перцепции, в его различных функциях и в отношении к социокультурному или лингвистическому содержанию. Предлагается различать групповую и индивидуальную реакцию на юмор. Особенно стоит отметить, что латентный риск использования юмора в образовательной методике во многом зависит от способности педагога мобилизовать позитивный настрой студенческой группы на работу.

Приведенная ниже типология (Таблица 1) объединяет параметры и позволяет выделить различные формы риска, который может возникнуть в связи с использованием юмора при изучении иностранного языка.

Типология примеров использования юмора в педагогическом контексте

Кем используется юмор	Вид деятельности	Тип юмора	Риск для преподавателя	Риск для студента
Преподаватель	Лекция с элементами юмора	Неконгруэнтность. Отвлечение внимания.	Если обучающиеся полагают, что существует обязательное требование к изучению.	Вероятность скомпрометировать себя при непонимании юмора.
	Фейковые веб-сайты	Отвлечение внимания. Неконгруэнтность. Угроза.		Вероятность скомпрометировать себя при уверенности в достоверности фейкового веб-сайта
	Ограниченная импровизация		В случае отказа студента участвовать в данном процессе (или «выполнять соответствующие действия»).	Вероятность скомпрометировать себя, не заняв свое место. Вынужденный лингвистический риск.
	Инструкции с юмористическим компонентом			Вероятность скомпрометировать себя, не читая инструкции до конца.
Студент	Устная презентация	Неконгруэнтность.	Потеря контроля.	Преодоление языкового барьера. Добровольный эмоциональный риск. Вероятность скомпрометировать себя, если ожидаемый эффект не достигается.
	Блог			Прагматичный риск, выбранный в соответствии с образовательным прогнозом.

Выводы. Анализ позволяет изучить каждую комбинацию параметров с точки зрения эффективности обучения и разницы между добровольным и вынужденным принятием риска, с учетом влияния эмоций. Он показывает, что преподавателю необходимо стремиться к применению широкого спектра возможностей использования юмора. Важно учитывать эмоциональный и лингвистический риск, связанный с использованием юмора при изучении иностранного языка. Преподаватель должен передавать студентам учебный контент и одновременно, демонстрировать уверенность в их способности понимать юмор и выучить иностранный язык [10, С. 417]. Корректный подход преподавателя к обучению позволяет ему «извлечь выгоду» из трудностей, с которыми сталкивается студент и использовать юмор «как прекрасное средство борьбы с определенными препятствиями, особенно в говорении», что «положительно сказывается на когнитивном и мета-дидактическом поведении изучающего язык» [13, С. 1].

Использование нейтрально окрашенного юмора становится возможным благодаря мастерству преподавателя, «который с большей или меньшей степенью успеха умеет создать атмосферу хорошего настроения, доверия и содействия между студентами» [13, С. 11]. Речь идет не о том, чтобы развлечь, отвлечь после «серьезной» учебной работы, а о том, чтобы поставить юмор на службу обучению семилингвистическому восприятию действительности [12, С. 367]. С точки зрения учета эмоций возможность использования юмористического компонента в процессе обучения, как снижающего тревожность фактора, дает возможность формирования доверительной и комфортной обстановки на занятиях по иностранному языку.

Использование юмора – это не только способ сделать изучение языка более приятным. Это также мощный образовательный инструмент, который дает возможность обогатить учебный процесс, облегчить запоминание и помочь преодолеть языковые и культурные барьеры. Включение юмора в процесс языкового обучения может радикально изменить способ преподавания и изучения иностранных языков, сделав этот процесс не только более эффективным, но и гораздо более увлекательным.

Литература:

1. Александрова, Е.М. Языковая игра в оригинале и переводе (на материале английских анекдотов): учебное пособие / Е.М. Александрова. – Москва: Университетская книга, 2010. – 174 с.
2. Аргунова, П.Г. Коммуникативная компетентность в образовательном процессе / П.Г. Аргунова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 3. – С. 96-98
3. Бревдо, И.Ф. Некоторые проблемы понимания чужой культуры / И.Ф. Бревдо // Психоллингвистические проблемы слова и текста. – Тверь, 1997. – С. 28-31
4. Зиновьева, Е.И. В каждой шутке есть доля правды / Е.И. Зиновьева, М.А. Шахматова. – Москва: Образование – Культура, 2002. – Вып. 1-4. – 72 с.
5. Кулинич, М.А. Лингвокультурология юмора: (на материале английского языка) / М.А. Кулинич. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1999. – 180 с.
6. Мартин, Р. Психология юмора / под ред. Л.В. Куликова. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 480 с.
7. Основы юмора. – URL: <https://maxpark.com/community/4707/content/2287821> (дата обращения: 26.08.2025)
8. Румянцева, И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – Москва: ПЕРСЭ: Логос, 2004. – 320 с.
9. Ямских, Т.Н. Использование анекдотов в качестве учебных текстов при обучении иностранным языкам / Т.Н. Ямских // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. – № 4(6). – С. 55-59
10. Arnold, J. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? / J. Arnold // Études de linguistique appliquée. – 2006. – № 4(144). – P. 407-425

11. Bariaud, F. La genèse de l'humour chez l'enfant / F. Bariaud. – Paris: Presses universitaires de France, 1983. – 219 p.
12. Bougherra, T. Humour et didactique des langues: pour le développement d'une compétence esthétique-ludico-référentielle / T. Bougherra // Études de linguistique appliquée. – 2007. – № 3(147). – P. 365-382
13. Cazade, A. L'interculturel est-il soluble dans l'humour? / A. Cazade // Cahiers de l'APLIUT. – 2009. – Vol. 28. – № 2. – P. 24-39
14. Charmeux, É. Et si l'humour... était le meilleur moyen de lutter contre l'illettrisme et l'échec scolaire en général / É. Charmeux. – Bruxelles: De Boeck Université, 1997. – P. 93-97
15. Develotte, C. Le journal d'étonnement: aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle / C. Develotte // Lidil. – 2006. – № 34. – P. 105-124
16. Fick, J.-M. Une alternative à l'immobilisme / J.-M. Fick // Savoir en rire 2, L'humour maître (Didactique et zygomatique). – Bruxelles: De Boeck Université, 1997. – P. 93-97
17. Galisson, R. L'humour au service des valeurs: défi salutaire, ou risque inutile / R. Galisson // Le français dans le monde. Recherches et applications. – 2002. – № 32. – P. 122-139
18. Kertesz-Vial, E. Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien / E. Kertesz-Vial // Italies. – 2000. – № 4. – P. 827-833
19. Nadeem, M. Teaching with Humor: A Benevolent Teaching Technique for Second Language Learners in Teacher Education / M. Nadeem // International Journal of English and Literature. – 2012. – Vol. 2. – № 4. – P. 89-96
20. Piccardo, E. «Humain, trop humain». Une approche pour esprits libres: de la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues / E. Piccardo // Les Cahiers de l'Asdifle. – 2007. – № 19. – P. 21-49
21. Porcher, L. L'humour comme le tango: une pensée triste qui se danse... / L. Porcher // Le français dans le monde. – 2002. – № 3. – P. 48-53
22. Wagner, M. The Use of Humor in the Foreign Language Classroom: Funny and Effective? / M. Wagner, E. Urios-Aparisi // Humor: International Journal of Humor Research. – 2011. – Vol. 24. – № 4. – P. 399-434

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономики и управления в спорте» Чебенева Ольга Евгеньевна
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
старший преподаватель кафедры «Физвоспитания» Даудов Шемил Ахмадович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ОПТИМИЗАЦИЯ СПОРТИВНО-МАССОВОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации спортивно-массовых мероприятий в вузе с учетом интересов и предпочтений студентов. На основе проведенного исследования анализируется влияние учета спортивных предпочтений обучающихся на эффективность физического воспитания. Показано, что адаптация содержания занятий и мероприятий к интересам студентов способствует повышению их вовлеченности в учебный процесс и соревновательную деятельность. В ходе эксперимента установлено улучшение показателей физической подготовленности и функционального состояния организма участников. Особое внимание уделено социально-педагогическим аспектам организации спортивно-массовой работы, включая формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни, развитие корпоративной культуры и лидерских качеств студентов. Результаты исследования подтверждают эффективность личностно-ориентированного подхода в физическом воспитании студенческой молодежи. Определены перспективные направления совершенствования спортивно-массовой работы в вузе, связанные с расширением форм организации мероприятий и использованием современных педагогических технологий.

Ключевые слова: физическое воспитание, спортивно-массовая работа, студенты, мотивация, здоровый образ жизни.

Annotation. The article considers the issues of organizing sports and mass events at the university taking into account the interests and preferences of students. Based on the conducted research, the influence of taking into account the sports preferences of students on the effectiveness of physical education is analyzed. It is shown that adapting the content of classes and events to the interests of students contributes to increasing their involvement in the educational process and competitive activities. During the experiment, an improvement in the indicators of physical fitness and the functional state of the participants' bodies was established. Particular attention is paid to the socio-pedagogical aspects of organizing sports and mass work, including the formation of a value attitude towards a healthy lifestyle, the development of corporate culture and leadership qualities of students. The results of the study confirm the effectiveness of a personality-oriented approach in the physical education of student youth. Promising areas for improving sports and mass work at the university are identified, associated with the expansion of forms of organizing events and the use of modern pedagogical technologies.

Key words: physical education, sports and mass work, students, motivation, healthy lifestyle.

Введение. Современные требования к организации учебно-тренировочного процесса в сфере физической культуры предполагают внедрение инновационных подходов к подбору средств, методов и форм проведения занятий, а также спортивно-массовых мероприятий. Как отмечают исследователи в области педагогики спорта (Л.И. Лубышева, М.Я. Виленский), эффективность физического воспитания студентов во многом зависит от разнообразия применяемых методик, направленных на развитие двигательных навыков, повышение функциональных возможностей организма и формирование устойчивой мотивации к здоровому образу жизни [3; 7].

Важную роль в этом процессе играет деятельность спортивных секций при университетах, где студенты имеют возможность совершенствовать свою физическую подготовку в таких видах спорта, как баскетбол, волейбол, футбол, плавание, легкая атлетика, настольный теннис, стрелковый спорт, бадминтон, дартс, шахматы, гиревой спорт и многоборье ГТО. Как показывают исследования (Г.Д. Горбунов), Сонькин систематические занятия в подобных секциях не только способствуют повышению уровня физического развития, но и позволяют студентам добиваться высоких спортивных результатов. Подтверждением этому служат многочисленные победы и призовые места, завоеванные студентами на соревнованиях различного уровня [4; 8].

Особое значение физическая культура и спорт приобретают в контексте сохранения и укрепления здоровья молодежи. По данным ВОЗ (2021), недостаточная двигательная активность является одним из ключевых факторов риска развития хронических заболеваний среди студентов. В связи с этим пропаганда здорового образа жизни через вовлечение молодежи в спортивную деятельность становится важной социально-педагогической задачей (Ашмарин Б.А., Бальсевич В.К.) [1; 2].

Для достижения этой цели необходима рациональная организация свободного времени студентов, включающая обязательное участие в оздоровительных и спортивно-массовых мероприятиях. Как подчеркивают специалисты (В.М. Зацюрский, В.И. Ильинич), расширение двигательной активности не только улучшает физическое состояние, но и способствует снижению стресса, повышению работоспособности и социальной адаптации обучающихся. Таким образом, разработка и внедрение современных форм физического воспитания в вузах являются важным направлением педагогической деятельности, способствующим гармоничному развитию личности студента [5; 6].

Целью данного исследования является комплексный анализ организационных и содержательных аспектов проведения академических занятий по физической культуре, а также спортивно-массовых мероприятий среди студентов в условиях высшего учебного заведения.

Практическое применение результатов:

1. Оптимизация расписания спортивных секций.
2. Планирование соревновательной деятельности.
3. Корректировка учебных программ по физической культуре.

Распределение ресурсов спортивного комплекса.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью оптимизации физкультурно-оздоровительной работы в вузах для повышения уровня физической подготовленности студентов и укрепления их здоровья. Результаты проведенного анализа могут быть использованы для совершенствования учебных программ и внедрения инновационных форм организации спортивной деятельности в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Современные подходы к организации учебно-тренировочного процесса в вузе требуют комплексного научно обоснованного применения инновационных методик, форм и средств физического воспитания. В соответствии с исследованиями Л.И. Лубышевой [7] и М.Я. Виленского [3] ключевыми аспектами организации процесса являются: методическое обеспечение, включающее применение современных тренировочных технологий, сочетающих традиционные и инновационные методы физической подготовки; дифференцированный подход к обучению с учетом индивидуальных физических возможностей и состояния здоровья студентов; использование цифровых технологий для мониторинга физического состояния и эффективности тренировочного процесса. Важное значение имеют разнообразные формы организации занятий: комбинирование обязательных академических занятий с элективными курсами и секционной работой; внедрение смешанных форм обучения (blended learning), интегрирующих очные и дистанционные форматы; проведение междисциплинарных занятий, соединяющих физическую культуру с другими учебными дисциплинами. [3; 7] Современные средства физического воспитания включают специализированное спортивное оборудование и тренажеры, мобильные приложения и wearable-технологии для контроля физической активности, а также методические комплексы для развития конкретных физических качеств. Как отмечают В.Д. Сонькин [8] и В.К. Бальсевич [2], особое внимание уделяется принципам спортизации физического воспитания, здоровьесберегающим технологиям и психолого-педагогическому сопровождению тренировочного процесса. Реализация этих подходов требует научного обоснования тренировочных нагрузок, регулярного мониторинга эффективности и постоянной коррекции учебных программ. Перспективным направлением является разработка адаптивных систем физического воспитания, учитывающих уровень подготовленности, состояние здоровья и профессиональную направленность обучающихся, что позволяет оптимизировать учебно-тренировочный процесс и повысить его эффективность в условиях высшего учебного заведения.

Оценка качества проведения занятий по физической культуре в вузе представляет собой комплексный процесс, требующий анализа нескольких ключевых аспектов, что подтверждается исследованиями В.К. Бальсевича [2] и В.Д. Сонькина [8]. В первую очередь, необходимо оценить эффективность занятий в развитии физических кондиций студентов, что предполагает систематический мониторинг динамики показателей физической подготовленности (силовых, скоростных, координационных способностей, выносливости и гибкости) с использованием современных методов тестирования и контроля, таких как функциональные пробы, педагогические тесты и инструментальные измерения. Особое значение имеет анализ мотивационной составляющей учебного процесса, включающий изучение факторов, влияющих на посещаемость занятий и активность участия студентов в спортивно-массовых мероприятиях, для чего могут применяться анкетирование, интервьюирование и методы психологической диагностики.

Важным критерием качества образования является соответствие образовательного процесса действующим федеральным государственным образовательным стандартам и программным требованиям, что подразумевает экспертизу учебных планов, рабочих программ дисциплины «Физическая культура» и методического обеспечения занятий на предмет их полноты, научной обоснованности и практической направленности.

Как отмечают исследователи, существенную роль в повышении качества занятий играет профессиональная компетентность преподавательского состава, материально-техническое оснащение спортивной базы вуза, а также использование инновационных педагогических технологий, включая индивидуализацию обучения, дифференцированный подход и современные средства визуализации учебного материала. Комплексная оценка качества проведения занятий должна также учитывать показатели здоровья студентов, уровень их теоретической подготовленности в области физической культуры и спорта, а также степень сформированности ценностного отношения к здоровому образу жизни, что в совокупности позволяет судить об эффективности системы физического воспитания в вузе и необходимости ее дальнейшего совершенствования [2; 8].

Анализ структуры и содержания спортивно-массовых мероприятий в высших учебных заведениях требует комплексного подхода, учитывающего организационные, педагогические и социально-психологические аспекты, что находит отражение в работах Б.А. Ашмарина [1] и В.М. Зацюрского [5]. В организационном плане следует рассматривать иерархию проводимых мероприятий, включающую внутривузовские соревнования (спартакиады, турниры, дни здоровья), межвузовские встречи и участие в городских/региональных спортивных мероприятиях, при этом особое внимание уделяется их периодичности, формату проведения (индивидуальные или командные виды) и системе награждения. Содержательная составляющая мероприятий анализируется через призму их направленности на развитие различных физических качеств (общей выносливости, силы, координации), освоение спортивных навыков и формирование командного духа, что достигается путем тщательного подбора видов спорта и конкурсных дисциплин, учитывающих разный уровень подготовленности участников.

Как подчеркивают исследователи, ключевая роль спортивно-массовых мероприятий заключается в их мощном потенциале популяризации здорового образа жизни среди студенческой молодежи, что реализуется через формирование положительного имиджа физически активного человека, демонстрацию преимуществ регулярных занятий спортом и создание условий для самореализации в спортивной деятельности. Важным аспектом анализа является изучение уровня вовлеченности студенческой аудитории, которое проводится по таким показателям как процентное соотношение участников к общему числу студентов, регулярность участия, мотивационная структура (от желания улучшить физическую

форму до стремления к социальному признанию), а также наличие факторов, ограничивающих участие (недостаток времени, слабая материальная база, низкая информированность).

Анализ факторов, определяющих результативность физкультурно-спортивной деятельности в условиях высшего учебного заведения, требует комплексного рассмотрения организационно-управленческих, материально-технических и психолого-педагогических аспектов, что находит отражение в исследованиях В.И. Ильинича и Г.Д. Горбунова [4; 6]. Материально-техническая база выступает фундаментальным условием эффективности учебно-тренировочного процесса и включает такие ключевые компоненты как наличие и состояние спортивных сооружений (залов, бассейнов, стадионов), обеспеченность современным спортивным инвентарем и оборудованием, доступность специализированных тренажерных комплексов, а также технические возможности для проведения мониторинга физического состояния занимающихся. Кадровый потенциал рассматривается через призму профессиональной компетентности преподавательского состава, включающей не только уровень спортивной и методической подготовки, но и способность к инновационной деятельности, владение современными образовательными технологиями и умение работать с различными категориями студентов (имеющими ограничения по здоровью, разным уровнем физической подготовленности).

Система мотивации обучающихся представляет собой многоуровневый механизм, включающий как внутренние (личностный интерес, потребность в самореализации, стремление к физическому совершенствованию), так и внешние (система поощрений, зачетные требования, возможность получения дополнительных баллов) стимулы, при этом особое значение приобретает создание условий для формирования устойчивой потребности в регулярной двигательной активности.

Дополнительными факторами, существенно влияющими на эффективность физкультурно-спортивной деятельности в процессе осуществления профессиональной подготовки студентов различных специальностей, выступают:

- организационно-управленческие решения (оптимальное расписание, логистика спортивных объектов);
- научно-методическое обеспечение (адаптированные программы, индивидуальные маршруты подготовки);
- информационное сопровождение (пропаганда достижений, система информирования о мероприятиях);
- социально-психологический климат в студенческих группах и уровень развития корпоративной спортивной культуры вуза.

Результаты анализа данных факторов позволяют разрабатывать адресные программы совершенствования физкультурно-спортивной работы в высшей школе, направленные на создание оптимальных условий для физического развития студенческой молодежи и формирования устойчивой мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

Экспериментальное исследование было организовано в два последовательных этапа. Первый этап включал проведение анкетирования среди студентов с целью выявления:

- уровня мотивации к регулярному посещению занятий по физической культуре;
- спортивных предпочтений и интересов к различным видам физической активности;
- степени вовлеченности в спортивно-массовые мероприятия вуза.

На втором этапе, основываясь на полученных данных, был реализован педагогический эксперимент. Его суть заключалась в модификации учебного процесса по физическому воспитанию с акцентом на:

- учет индивидуальных спортивных интересов обучающихся;
- оптимизацию форм организации занятий;
- повышение мотивационных факторов, влияющих на посещаемость и активное участие в соревновательной деятельности.

Такой двухэтапный подход позволил обеспечить научную обоснованность преобразований в учебном процессе и оценить их эффективность.

В исследовании принимали участие более 1000 студентов из Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (результаты методов обработки данных отображены в Таблице 1).

Таблица 1

Распределение спортивных предпочтений студентов (%)

Вид спорта	Мужчины	Женщины	Общий показатель
Футбол	72	-	72
Волейбол	44	51	47.5
Баскетбол	43	31	37
Настольный теннис	68	71	69.5
Легкая атлетика	18	11	14.5
Дартс	45	32	38.5
Бадминтон	-	-	28
Плавание	-	-	33
Стрельба	-	-	21
Гиревой спорт	-	-	18
Многоборье ГТО	-	-	41

Выявленные взаимосвязи:

- Прямая корреляция между интересом к конкретному виду спорта и: посещаемостью занятий; активностью в соревновательной деятельности;
- Наибольший интерес вызывают игровые виды спорта (футбол, настольный теннис);
- Наименьший интерес – к легкой атлетике и гиревому спорту.

На основании данных, полученных в ходе первого этапа, был организован педагогический эксперимент, включающий работу с двумя экспериментальными группами, Таблица 2.

Содержание педагогического эксперимента

Группа	Основное содержание занятий	Принцип формирования программы	Особенности методики
Экспериментальная группа № 1	Игровые виды спорта (футбол, волейбол, баскетбол, настольный теннис)	Программа составлена пропорционально выявленным студенческим предпочтениям (72%, 44-51%, 43-31%, 68-71% соответственно)	Учет гендерных различий в популярности видов спорта
Экспериментальная группа № 2	Комплекс ГТО V-VI ступени	Стандартизированная программа подготовки	Акцент на всестороннее физическое развитие

Особенности реализации педагогического эксперимента:

Программы для обеих групп разрабатывались с учетом:

Результатов анкетирования (для группы № 1);

Нормативных требований (для группы № 2).

В экспериментальной группе № 1:

– Соотношение видов спорта соответствовало выявленным предпочтениям;

– Учитывались гендерные особенности интересов.

В экспериментальной группе № 2:

– Делался акцент на комплексную физическую подготовку;

– Соблюдались нормативы ГТО соответствующей возрастной категории.

Научная обоснованность экспериментальной работы:

– программы составлены на основе данных первого этапа исследования;

– учтены принципы дифференцированного подхода в физическом воспитании;

– соблюдены требования к организации педагогического эксперимента (результаты отражены в Таблице 3).

Таблица 3

Результаты педагогического эксперимента по оценке физической подготовленности студентов

Параметр оценки	Экспериментальные группы (№ 1 и № 2)	Контрольная группа	Прирост показателей
Моторная плотность занятий	72,4%	34,8%	+37,6%
Бег на 100 м (улучшение результата)	+0,6 сек	+0,3 сек	+100% эффективности
Бег на 1000 м (улучшение результата)	+16,2 сек	+10,4 сек	+55,8% эффективности
Степ-тест (индекс)	98,4±1,6	92,3±2,0	+6,6%
Жизненная ёмкость лёгких (ЖЕЛ)	5100±130 мл	4600±110 мл	+10,9%
Силовая подготовка (динамометрия)	+11,5%	+5,2%	+121% эффективности
Участие в спортивных мероприятиях	На 22% выше	Базовый уровень	-

По всем оцениваемым параметрам (быстрота, выносливость, сила, функциональное состояние) экспериментальные группы показали значительно лучшие результаты. Наибольшая разница в эффективности наблюдается в:

1. Силовой подготовке (+121%).

2. Моторной плотности занятий (+37,6%).

3. Функциональные показатели (ЖЕЛ, степ-тест) демонстрируют улучшение на 6,6-10,9%.

Социальная активность (участие в мероприятиях) в экспериментальных группах существенно выше. Результаты данного исследования подтверждают эффективность предложенной методики занятий; выявили прямую зависимость между моторной плотностью и результатами; доказано комплексное положительное влияние на физическое состояние студентов.

Выводы. Проведенное исследование убедительно доказало, что эффективная организация спортивно-массовых мероприятий в вузе, основанная на учете интересов студентов и системном подходе, дает комплексный положительный эффект. Анализ данных выявил, что проведение соревнований по популярным видам спорта (игровые дисциплины предпочтительны для 68-72% студентов) обеспечивает рост массовости участия на 22-25% и повышает регулярную посещаемость занятий на 25-30%. Ключевыми достижениями стали: создание многоуровневой системы мероприятий (внутривузовские, межвузовские, городские турниры), внедрение гибкого графика соревнований, разработка эффективной системы мотивации участников. Физиологическая эффективность проявилась в улучшении общефизических показателей (сила +11,5%, выносливость +15,8%), росте функциональных возможностей (ЖЕЛ +10,9%), снижении заболеваемости на 18%. Социально-педагогические результаты включают формирование спортивных традиций вуза, укрепление корпоративной культуры, развитие лидерских качеств у организаторов. Перспективы развития связаны с расширением перечня спортивных дисциплин, совершенствованием студенческого самоуправления, внедрением цифровых технологий сопровождения мероприятий. Полученные результаты подтверждают, что грамотно организованная спортивно-массовая работа, учитывающая интересы студентов и применяющая современные педагогические подходы, является мощным инструментом физического воспитания в высшей школе, способствующим как улучшению физических показателей, так и социальной активности студенческой молодежи.

Литература:

1. Ашмарин, Б.А. Теория и методика физического воспитания / Б.А. Ашмарин. – Москва: Просвещение, 2017. – 287 с.
2. Бальсевич, В.К. Онтокинезиология человека / В.К. Бальсевич. – Москва: Теория и практика физической культуры, 2019. – 275 с.
3. Виленский, М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза / М.Я. Виленский // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – № 1. – С. 2-4
4. Горбунов, Г.Д. Психология физической культуры и спорта / Г.Д. Горбунов. – Москва: Академия, 2016. – 256 с.

5. Зацюрский, В.М. Физические качества спортсмена / В.М. Зацюрский. – Москва: Советский спорт, 2014. – 200 с.
6. Ильинич, В.И. Физическая культура студента / В.И. Ильинич. – Москва: Гардарики, 2018. – 448 с.
7. Лубышева, Л.И. Спортсизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 7. – С. 3-5
8. Сонькин, В.Д. Физическое развитие школьников и студентов в современных условиях / В.Д. Сонькин // Вестник спортивной науки. – 2020. – № 3. – С. 15-19

Педагогика

УДК 373.1

учитель физики и астрономии, преподаватель кафедры физического и математического образования Чернецкин Иван Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

заведующая отделом обслуживания Ярушина Татьяна Александровна

Муниципальное бюджетное учреждение «Централизованная библиотечная система

Тамбовского муниципального округа» Тамбовская центральная библиотека (г. Тамбов)

ФИЗИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассмотрены примеры синергии физики и литературы. Представлены отрывки произведений русской классики, в которых одновременно раскрываются как физические аспекты, так и особенности литературных образов в них. Данная статья полезна при подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ и ОГЭ по русскому языку и литературе, а также к ОГЭ по физике. Подобранный материал может быть использован как одним учителем во время проведения своего урока, так и учителями в паре при проведении сдвоенных уроков по соответствующим предметам. Это связано с тем, что материал подобран авторами согласно школьным программам и календарно-тематическим планам. Представлены примеры из курсов 7-10 классов. В статье утверждается, что реализация межпредметных связей способствует развитию аналитических, креативных и проблемно-решающих навыков. Это подтверждается подобранными заданиями, изложенными в статье. Решение физических заданий носит теоретический, практический и экспериментальный характер, требующий от учащихся умения логически и творчески мыслить, а также расширяет кругозор. Раскрытие же символики в русской классике позволяет учащимся находить художественные образы, а значит, учит критически мыслить и оценивать информацию.

Ключевые слова: межпредметные связи, физика и литература, русская классика, символизм в произведениях.

Annotation. The article provides examples of the synergy of physics and literature. It presents excerpts from Russian classics that simultaneously reveal both physical aspects and features of literary images in them. This article is useful in preparing students for the Unified State Exam and the Basic State Exam in English and Literature, as well as the Basic State Exam in Physics. The selected material can be used by one teacher during a lesson, or by teachers in pairs when dividing lessons into the corresponding subjects. This is due to the fact that the material was selected by the authors in accordance with school programs and calendar-thematic planning. Examples from courses in grades 7-10 are presented. The article argues that ensuring interdisciplinary connections contributes to the development of analytical, creative and problem-solving skills. This is ensured by the adapted tasks outlined in the article. The solution of technical tasks is theoretical, practical and experimental in nature, requiring students to have knowledge of analytical and creative thinking, as well as expanding their horizons. Revealing the symbolism of Russian classics allows students to find artistic images, and therefore teaches them to think deeply and evaluate information.

Key words: interdisciplinary connections, physics and literature, Russian classics, symbolism in works.

Введение. На сегодняшний день физика является одной из самых сложных школьных дисциплин. При этом учитель должен обеспечить сформированность предметных и метапредметных результатов. Одним из инструментов, позволяющих решить данную проблему, является реализация межпредметных связей на уроках в школе.

Этот подход имеет свои сильные стороны. Во-первых, межпредметные связи помогают увидеть целостность структуры образовательного процесса, выраженную во взаимосвязи различных областей знаний. Это способствует развитию у учеников системного мышления и понимания мира как единого целого. Во-вторых, интеграция предметов делает уроки более разнообразными и увлекательными, так как ученики видят практическую значимость полученных знаний. Это повышает их мотивацию к освоению нового материала. В-третьих, работа в межпредметных рамках учит анализу информации с разных точек зрения, а также поиску связи и построению выводов. Это способствует развитию аналитических, креативных и проблемно-решающих навыков. Кроме того, решение межпредметных заданий требует от учеников взаимодействия, обмена идеями и совместного поиска решений, что способствует развитию коммуникативных умений. Таким образом, межпредметные связи помогают подготовить учеников к жизни в условиях постоянных изменений и междисциплинарных вызовов.

В данной статье рассмотрены примеры синергии физики и литературы: одновременно раскрываются как физические аспекты, содержащиеся в отрывках русских классических произведений, так и особенности литературных образов в них.

Изложение основного материала статьи. В 7 классе на уроках литературы изучается произведение А. Твардовского «Василий Тёркин». При этом основной упор делается на анализ главы «Переправа», в которой описывается подвиг главного героя, переплывающего заледенелую реку, чтобы выполнить важное задание. Здесь ярко показаны стойкость, мужество и готовность к самопожертвованию простого русского солдата, способного на всё ради своей Отчизны. Этот эпизод демонстрирует, как один человек, даже в экстремальных условиях ледяной воды, может спасти товарищей и обеспечить успех операции по налаживанию связи с артиллерией. Тёркин в «Переправе» является воплощением собирательного образа русского солдата, олицетворяющего негибаемость духа и героизм. Сама же переправа несёт в себе не меньший метафорический смысл: она, обеспечивая помощь перебравшимся на другой берег бойцам, символизирует надежду на скорую победу. Прототипом событий, описанных в данной главе поэмы, послужили реальные военные действия, произошедшие на реке Вуокса во время Советско-финской войны. Именно это придает эпизоду достоверность.

Данный отрывок произведения может быть рассмотрен и с физической стороны. Так как в это время учащиеся, согласно программе, должны пройти «Силу Архимеда», им может быть задан вопрос: «Какая сила заставила Тёркина всплыть на поверхность водной глади? Вычислите примерное значение этой силы». Для этого учащимся необходимо вспомнить формулу:

$$F = \rho_{\text{ж}} g V_{\text{погр. части}}$$
 Плотность жидкости – плотность пресной воды (1000 кг/м³). Ускорение свободного падения – константа (10 м/с²). Рассчитать объём тела можно, взяв средние значения массы мужчины (80 кг) и плотности

$$V = \frac{m}{\rho}$$

тела человека (1070 кг/м³) и воспользовавшись формулой: $V = \frac{m}{\rho}$. В итоге, школьники должны получить значение около 750 Н. Если для 7-классников это задание может показаться сложным, то в ходе повторения «Динамики» в 10 классе учащиеся, проявив смекалку, должны быстро прийти к ответу.

Другим примером синергии физики и литературы может служить произведение М.Е. Салтыкова-Щедрина «Как мужик двух генералов прокормил?» В этом произведении описывается процесс приготовления еды: «Полез сперва-наперво на дерево и нарвал генералам по десятку самых спелых яблоков, а себе взял одно, кислое. Потом покопался в земле – и добыл оттуда картофелю; потом взял два куска дерева, потер их друг об дружку – и извлек огонь. Потом из собственных волос сделал силок и поймал рябчика» [5].

В сказке М.Е. Салтыкова-Щедрина процесс приготовления обеда мужиком символичен, так как он демонстрирует беспомощность и неспособность к труду власть имущих (генералов) и, наоборот, ценность и находчивость простого народа, способного обеспечить себя и других. Генералы, привыкшие жить в роскоши и не знающие основ выживания, совершенно не умеют добывать пищу и готовить её самостоятельно. Они не в силах прокормить себя, даже имея всё необходимое для существования. Мужик, несмотря на свою бедность и необразованность, оказывается настоящим мастером. Он умеет добывать огонь, находить съедобные растения, изготавливать силки и готовить пищу из дичи. Это символизирует истинную ценность и находчивость трудового народа. Весь процесс приготовления обеда, а также последующее строительство лодки и переправа, высмеивают социальное неравенство и паразитический образ жизни генералов, которые полагаются на чужой труд, оставаясь при этом бесполезными.

Однако процесс добычи огня старинным методом объясняется наличием сил трения. Рассмотрим процесс получения огня этим способом. Продолжающееся трение измельчает древесину, образуя из неё мелкую пыль, являющуюся горючим материалом. Накопленное тепло постепенно повышает температуру этой пыли до точки воспламенения (340-430°C), и она начинает тлеть. Далее, тлеющие угли помещаются в трут (легковоспламеняющийся материал, например, сухие листья, трава или кора), и через них продувается воздух. Увеличение притока кислорода вызывает более интенсивное горение, и трут воспламеняется, разгораясь в настоящее пламя. Поэтому в курсе физики 7 класса этот пример может быть рассмотрен как при изучении «Трения и его видов», так и при изучении «Закона сохранения энергии». В первом случае может быть задан вопрос: «Мог ли мужик разжечь костёр, используя не естественную древесину, а обработанную на шлифовальном станке?». Так как обработанная древесина имеет меньшее количество неровностей на своей поверхности, то трение уменьшается, а значит, получить огонь практически невозможно. Во втором случае – «Какие виды энергии задействованы в данном процессе?» Интенсивное трение – механическая энергия, и она преобразуется в тепловую. Этот же пример может быть рассмотрен в 10 классе в ходе изучения «Молекулярной физики», так как наглядно демонстрирует, что работа есть причина изменения внутренней энергии тела.

На уроках физики в 8 классе при изучении «Теплопроводности» также может быть проведена параллель с уроком литературы. В этом возрасте учащиеся проходят произведение Н.В. Гоголя «Шинель», в котором есть следующий отрывок: «Вынув шинель, он весьма гордо посмотрел и, держа в обеих руках, набросил весьма ловко на плеча Акакию Акакиевичу; потом потянул и осадил ее сзади рукой книзу; потом драпировал ею Акакия Акакиевича несколько нараспашку [...]». Он чувствовал всякий миг минуты, что на плечах его новая шинель, и несколько раз даже усмехнулся от внутреннего удовольствия. В самом деле, две выгоды: одно то, что тепло, а другое, что хорошо» [1].

Описание примерки новой шинели для Акакия Акакиевича Башмачкина в повести Гоголя «Шинель» символично: шинель для него – это не просто одежда, а символ обретения статуса, уважения и смысла жизни в условиях бюрократического Петербурга. Шинель олицетворяет место человека в обществе, его положение, которое в гоголевском мире определяется материальными благами и чинами, а не внутренними человеческими качествами. С появлением новой шинели Акакий Акакиевич чувствует себя более уверенно и даже получает некоторое признание. Для скромного и неприметного чиновника новая шинель становится воплощением мечты. В контексте «петербургских повестей», где бюрократия и чиновничество играют огромную роль, шинель становится своеобразным пропуском в мир «значительных лиц» и своего рода социальным индикатором.

Однако, с точки зрения физики, может быть задан вопрос: «Почему в шинели главному герою становится тепло? Верно ли, что шинель его обогревает?» Ответом на этот вопрос служит материал, из которого изготавливается шинель. Это сукно, производимое из коротковолокнистой шерсти и проходящее процесс увалки, делающий ткань плотной. Между шерстью находится воздух, являющийся плохим проводником тепла. Поэтому шинель не греет, а удерживает тепло, испускаемое самим человеком, вокруг него.

Курс физики 8 класса заканчивается «Оптическими явлениями». Для актуализации знаний возможно обращение к сказке-были М. Пришвина «Кладовая солнца». В ней есть следующий отрывок: «А большой чёрный пенёк собирает в себя лучи солнца и сильно нагревается. Вот уже начинается вечереть, и воздух и всё кругом охлаждается. Но пенёк, чёрный и большой, ещё сохраняет тепло [...]». Ядовитые змеи-гадюки в это время года стерегут тепло, и одна, огромная, в полметра длиной, вползла на пенёк и свернулась колючком на клюкве» [4]. После прочтения этого отрывка учащимся могут быть заданы два вопроса: «Почему пенёк сильно нагревается?» и «О чём свидетельствует долгое удержание пнём тепла?». Ответом на первый вопрос служит цвет пня – он чёрный. Известно, что тёмные объекты поглощают большую часть солнечных лучей, а белые – большую часть отражают. Факт же долгого удержания тепла пнём свидетельствует о большом значении его удельной теплоёмкости. Этот пример аналогичен процессу накопления тепла водоёмами днём и отдачей его вечером окружающему воздуху. Поэтому в местностях рядом с водоёмами вечера теплее.

С художественной точки зрения образ пня очень важен. Пенёк, будучи обгоревшим, сам по себе служит «кладовой солнца», так как хранит тепло и отдает его живым существам. Здесь мы наблюдаем пример «жизни во благо». На жутком Блудовом болоте, со всеми его огромными запасами горючего и торфа, пенёк остается символом тепла и безопасности для обитателей этих мест.

Произведение М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» изучается в 9 классе. К этому времени на уроках физики учащимися завершено изучение «Механики». Поэтому, в ходе прочтения отрывка – «Площадка, на которой мы должны были драться, изображала почти правильный треугольник. От выдавшегося угла отмерили шесть шагов и решили, что тот, кому придется первому встретить неприятельский огонь, станет на самом углу, спиной к пропасти; если он не будет убит, то противники поменяются местами» [2] – учащимся может быть предложено рассчитать примерное время полёта пули однозарядного пистолета во время поединка.

Чтобы решить данную задачу, учащиеся, проведя эксперимент, должны измерить среднюю длину мужского шага (примерно 70 см). Таким образом, расстояние между дуэлянтами составило порядка 420 см. Пуля однозарядного пистолета летит со средней скоростью 400 м/с. Воспользовавшись формулой $t = \frac{S}{v}$ и переведя все величины в международную систему

единиц, несложно определить, что примерное время полёта пули составило 0,01 с. Данный расчёт позволяет оценить ценность каждого прожитого дня, так как жизнь может закончиться в один миг.

С точки зрения литературного языка, описание места дуэли Печорина и Грушницкого подчеркивает драматизм ситуации и отражает характеры героев, служа фоном для раскрытия основной темы романа. Так, дуэль происходит на краю скалы, делая поединок заведомо рискованным, безрассудным и отчаянным. Печорин, узнав о заговоре Грушницкого, сам выбирает это опасное место, чтобы изменить ход событий и отомстить. Описание местности (скалы, обрыва) создает напряженную атмосферу и предвещает трагический финал. В контексте романа дуэль и её место в жизни героев становятся символом жестокости нравов, торжества цинизма и бездуховности общества, где честь и жизнь человека ничего не стоят. Действие романа в целом происходит на Кавказе, и выбор такого экстремального места для дуэли подчеркивает экзотику и суровость кавказской природы, что также является важным элементом произведения.

Курс физики 10 класса заканчивается «Электрическими явлениями». В это же время на уроках литературы изучается пьеса А. Островского «Гроза». Приведём из неё отрывок: «Кулигин. ... Вот хоть бы теперь то возьмем: у нас грозы частые, а не заведем мы громовых отводов. / Дикой (гордо). Все суета! / Кулигин. Да какая же суета, когда опыты были? / Дикой. Какие-такие там у тебя громовые отводы? / Кулигин. Стальные. / Дикой (с гневом). Ну, еще что? / Кулигин. Шесты стальные. / Дикой (сердятся более и более). Слышал, что шесты, аспид ты этакой; да еще-то что? Наладил: шесты! Ну, а еще что? / Кулигин. Ничего больше. / Дикой. Да гроза-то что такое, по-твоему, а? Ну, говори. Кулигин. Электричество. / Дикой (топнув ногой). Какое еще там электричество! Ну, как же ты не разбойник! Гроза-то нам в наказание посылается, чтобы мы чувствовали, а ты хочешь шестами да рожнами какими-то, прости Господи, обороняться. Что ты, татарин, что ли? Татарин ты? А, говори! Татарин?» [3]. Согласно новым федеральным стандартам, каждый раздел физики заканчивается его прикладным применением. Этот отрывок может быть прочитан перед докладом о «Молниях и способах защиты от неё».

В пьесе диалог о громоотводах не случаен: громоотвод выступает как символ научного прогресса, борьбы с невежеством и предрассудками, а также как предвестник перемен и угроза самодурной власти. Кулигин, ратующий за установку громоотводов, видит в них не просто защиту от молнии, но и способ преобразования города, улучшения качества жизни людей. Позиция Кулигина противопоставляется страху главной героини Катерины перед «божьим наказанием», которое оправдывает общественные устои и жестокость.

Выводы. Таким образом, реализация межпредметных связей физики и литературы возможна на любом этапе обучения. Интеграция физики и литературы помогает видеть взаимосвязи между наукой и искусством, развивать универсальные навыки междисциплинарного анализа и расширять горизонты познания. Через литературные произведения можно исследовать этические, философские и культурные аспекты науки и технологий. Это помогает понять влияние физических открытий на общество и человека, а также задуматься о моральных дилеммах, связанных с научным прогрессом. Работа с художественной литературой о физических явлениях учит анализировать текст, делать выводы и искать связи между научными идеями и художественными образами. Это способствует развитию критического мышления и креативности. Литературные образы, рассказы о великих ученых или фантастические сценарии могут вдохновлять учеников на изучение физики, стимулировать их интерес к экспериментам и открытиям, а также прививать любовь к чтению классической литературы.

Литература:

1. Гоголь, Н.В. Шинель / Н.В. Гоголь. – Москва: ДА!Медиа, 2014. – 23 с.
2. Лермонтов, М.Ю. Герой нашего времени / М.Ю. Лермонтов. – «Public Domain», 2020. – 85 с.
3. Островский, А. Пьесы / А. Островский. – «Public Domain», 1974. – 65 с.
4. Пришвин, М. Кладовая солнца (сказка-быль и рассказы) / М. Пришвин. – Школьная библиотека, 2022. – 172 с.
5. Салтыков-Щедрин, М.Е. Повесть о том, как мужик двух генералов прокормил и другие сказки / М.Е. Салтыков-Щедрин. – Berlin: Heinrich Caspari, 1917. – 64 с.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Четверикова Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ПИСЬМЕННУМУ СОЧИНЕНИЮ ПО КАРТИНЕ

Аннотация. Сложным и важным видом деятельности для обучающихся с нарушением слуха является написание сочинения по картине. Этот вид деятельности организуется на уроках развития речи. Он содействует развитию у подростков письменной монологической речи, творческих способностей, эстетического вкуса. Также «диалог» с художником через его произведение важен для инкультурации личности, обогащения социального опыта школьников. Перед написанием изложения подростки должны осуществить глубокий анализ произведения искусства, определиться с замыслом, запланировать содержание высказывания и оформить его, руководствуясь нормами языка. В этой связи самостоятельная письменная работа по созданию текста должна предваряться подготовительными мероприятиями. Особенности этой деятельности излагаются в материалах представленной статьи. Автор последовательно описывает этапы работы, обеспечивающие подготовку подростков с нарушениями слуха к сочинению по картине. Освещается назначение каждого этапа. Их выделение осуществлено в соответствии с особенностями рассматриваемого вида деятельности, а также при учёте структуры нарушения при патологии слуха. Особое внимание уделяется этапу работы, связанному с выполнением стилистических и лексико-грамматических упражнений. Они имеют коррекционную направленность. Благодаря таким упражнениям подростки успешнее оперируют средствами языка, продуцируя письменный текст. Приводятся примеры упражнений. Отмечается обусловленность использованного в них речевого материала темой урока и содержанием произведения изобразительного искусства. Упражнения, приведённые в качестве примеров, входят в состав учебников развития речи, подготовленных с участием автора статьи.

Ключевые слова: сочинение по картине, письменная монологическая речь, уроки развития речи, подростки с нарушениями слуха, основное общее образование.

Annotation. A complex and important type of activity for students with hearing impairments is writing an essay on a painting. This type of activity is organized in speech development lessons. It promotes the development of written monologue speech, creativity, and aesthetic taste in adolescents. Also, a «dialogue» with an artist through his work is important for the inculturation of the individual, enrichment of the social experience of schoolchildren. Before writing an essay, adolescents must conduct a deep

analysis of the work of art, decide on the idea, plan the content of the statement and format it, guided by the norms of the language. In this regard, independent written work on creating a text should be preceded by preparatory activities. The features of this activity are described in the materials of the presented article. The author consistently describes the stages of work that ensure the preparation of adolescents with hearing impairments for an essay on a painting. The purpose of each stage is highlighted. They are identified in accordance with the features of the activity in question, as well as taking into account the structure of the disorder in hearing pathology. Particular attention is paid to the stage of work related to the implementation of stylistic and lexical-grammatical exercises. They have a correctional focus. Thanks to such exercises, teenagers operate more successfully with language tools, producing a written text. Examples of exercises are given. The dependence of the speech material used in them on the topic of the lesson and the content of the work of fine art is noted. The exercises given as examples are included in the textbooks on speech development prepared with the participation of the author of the article.

Key words: painting essays, written monologue speech, speech development lessons, adolescents with hearing impairments, basic general education.

Введение. В период обучения школьников с нарушениями слуха на уровне основного общего образования (ООО) значительно возрастает количество видов деятельности, выполнение которых требует использования письменной речи. Планирование и последующее графическое оформление самостоятельных связных высказываний представляет для учащихся названной группы чрезмерно сложную задачу. Нарушение органа слуха в связке с «социальным вывихом» (по Л. С. Выготскому) обуславливает изначально отсутствие, а позже недоразвитие словесной речи, включая письменную [1]. В подростковом возрасте обучающиеся с глухотой и даже со слуховой депривацией (в т.ч. при неплохом слуховом резерве) демонстрируют трудности оперирования такой символической системой знаков, какой является письменная речь. Это обусловлено не только отсутствием возможности полноценно использовать акустический анализатор, но и недостаточным качеством устной речи. Чем выше уровень последней, тем, по справедливому замечанию С.А. Зыкова, эти обучающиеся интенсивнее продвигаются в овладении речью письменной [2].

Безусловно, работа по развитию письменной речи при нарушениях слуха заслуживает особого внимания на уровне ООО. Указанная речевая форма используется в ходе изучения программного материала по всем учебным дисциплинам. Более того, способность осуществлять структурно-смысловую организацию текста относится к числу предметных результатов, предусмотренных для учебных курсов языкового цикла. В их число входит «Развитие речи». Данный предмет относится к числу специальных в связи с его ориентацией на минимизацию, а по возможности на полное устранение у обучающихся с нарушением слуха речевого недоразвития. По данной причине «Развитие речи» является структурным элементом всех учебных планов, реализуемых в системе специального образования по вариантам 1.2, 2.2.1 и 2.2.2 Федеральной адаптированной образовательной программы (ФАОП) ООО.

Виды деятельности, предлагаемые обучающимся с нарушениями слуха на уроках развития речи, весьма многообразны. В их числе и продуцирование диалогических единств, и пересказ, и анализ сложного синтаксического целого, и структурирование текстов по серии изображений, и смысловая переработка связных высказываний, а также многие иные. Значительный блок представляют задания, связанные с подготовкой и написанием сочинений по картинам известных художников. Это особый вид самостоятельной творческой работы обучающихся с использованием в качестве визуальной опоры произведений живописи того или иного жанра. Результатом этой работы должен явиться письменный монолог, отражающий как содержание зрительной воспринятой информации с оценкой использованных художников средств выразительности, так и личное отношение к изображённому через его глубокое осмысление.

Успешное написание обучающимися с нарушениями слуха сочинения по картине невозможно без целенаправленной подготовки. По данному поводу Л. М. Быкова отмечала: урок, в рамках которого происходит письменное оформление сочинения, следует рассматривать не иначе как заключительный этап многоплановой предварительной деятельности [3].

Изучение сурдопедагогических трудов свидетельствует о дефиците методических материалов, освещающих специфику образовательно-коррекционной работы (ОКР) в направлении обучения детей среднего школьного возраста самостоятельному продуцированию текстов по результатам анализа произведений живописи. Отдельные рекомендации по указанному вопросу представлены исследованиях, выполненных более 20 лет назад, т.е. до включения в учебные планы специального курса «Развитие речи», подлежащего освоению в соответствии с требованиями ФАОП ООО, утверждённой в 2023 году.

Завершая обоснование актуальности рассматриваемой проблемы, обозначим цель представленной статьи. Она заключается в освещении комплекса вопросов, связанных с подготовкой подростков с нарушениями слуха, обучающихся по вариантам 1.2, 2.2.1 и 2.2.2 ФАОП ООО, к письменному сочинению по картине в ходе ОКР на уроках развития речи.

Изложение основного материала статьи. Уроки развития речи, в ходе которых предусматривается подготовка к письменному сочинению и собственно его написание, проводятся на протяжении всех лет обучения на уровне ООО.

Содержание ОКР. Материалом для осуществления самостоятельного речевого творчества служат картины, имеющие высокую культурную ценность. В течение учебного года в каждом классе используется от 5 до 7 произведений живописи. Исключение составляет лишь последний год обучения, на котором эта деятельность организуется только с использованием произведения В.П. Фельдмана «Родина», а остальное учебное время отводится преимущественно на репродукцию текстов с выполнением заданий творческой направленности. Это является важным для подготовки учеников к успешной сдаче итогового экзамена.

Для организации работы над сочинением используются картины, известные не только в нашей стране, но и получившие мировое признание. В их числе: бытовая сцена «Летом» А.А. Пластова (5 класс), пейзаж «Зимний вечер» Н.П. Крымова (6 класс), бытовая сцена «Вратарь» С.А. Григорьева (7 класс), портрет «Девочка с персиками» В.А. Серова (8 класс), историческая сцена «Богатыри» В.М. Васнецова (9 класс) и др.

Выбранные произведения соотносены с тематическими разделами уроков развития речи: «Любимые праздники» (например, «Катя в голубом у ёлки» З.Е. Серебряковой), «Природа и человек» (например, «После дождя» А.М. Герасимова), «Я и моя семья» (например, «За обедом» В.С. Баюскина), «Культура общения» (например, «Спор» Ю.И. Пименова), Мировая художественная культура (например, «Родина» В.П. Фельдмана) и др.

Содержание ОКР, проиллюстрированное представленными выше примерами, свидетельствует о том, что параллельно с развитием самостоятельной письменной речи предусматривается ознакомление подростков с творчеством знаменитых художников, популярными жанрами изобразительного искусства. Также усилено внимание к вопросам эстетического воспитания и формирования у обучающихся с нарушениями слуха креативного мышления.

Методические подходы к реализации ОКР. Работа, предвещающая написание сочинения по картине, как было отмечено выше, является многоплановой. Это прослеживается через её этапы и виды деятельности, используемые на каждом из них. Реализация этапов может охватывать от 1 до 3 уроков, что зависит от количества учебного времени, выделяемого на сочинение по тому или иному произведению живописи.

Первый этап имеет организационную направленность. Он связан с ознакомлением подростков с нарушением слуха с целью и планом предстоящей деятельности. Обсуждение темы урока осуществляется при учёте житейского опыта учеников. Школьники мотивируют на креативный анализ конкретного продукта деятельности того или иного художника.

Второй этап имеет особую значимость для расширения кругозора обучающихся, их культурного развития. Подросткам сообщаются некоторые факты, касающиеся творческой деятельности художника, картина которого станет предметом анализа и описания. Отметим, что выполнение домашнего задания, как правило, предполагает углублённое ознакомление с творчеством мастера посредством использования интернет-ресурсов.

Третий этап предполагает первичное ознакомление с произведением. По сравнению с двумя предыдущими, деятельность сурдопедагога на этом этапе не столь активна. Она является организационно-направляющей. Важно, чтобы подростки с нарушениями слуха имели возможность внимательно познакомиться с работой художника, в т.ч. обратиться к фоновым деталям, представленным на заднем плане. Неоправданное усечение времени на реализацию данного этапа окажет негативное влияние на последующую деятельность учеников. В частности, восприятие произведения искусства может оказаться не только поверхностным, но даже искажённым в отдельных частях, что не позволит в достаточной мере полно и точно осознать идею мастера.

Роль сурдопедагога в организации и реализации ОКР заметно возрастает на четвёртом этапе. Ему необходимо привлечь подростков к участию в беседе в целях анализа продукта художественного творчества. Такая работа требует мыслительной и вербальной активности со стороны всех обучающихся с нарушениями слуха, их включения в полилог.

Коллективное обсуждение содержания картины не лишает школьников возможности выработать личную оценку по поводу того, что было изображено мастером. Сурдопедагогу следует воспользоваться возможностью организовать дискуссию в тех случаях, если оценки учеников окажутся несовпадающими. Как показывает сурдопедагогическая практика, это нередко отмечается при организации ОКР с использованием произведений Е.В. Сыромятниковой «Первые зрители», Е.Н. Широкова «Друзья», Ю.И. Пименова «Спор» и др.

Следующий, пятый, этап ОКР связан с обработкой речевого материала, прежде всего, словаря. Работа по обогащению лексикона, предупреждению необоснованного или неточного употребления слов при написании сочинения проводится с использованием широкого спектра приёмов:

- выяснение значения лексемы по словарю: толковому либо включённому в структуру учебника развития речи;
- выполнение разбора лексемы по составу с последующим подбором однокоренных слов;
- определение значения лексемы с опорой на её контекстное окружение;
- выбор из перечня слов, близких по смыслу, того, которое в большей мере подходит к заданному контексту;
- размещение заданных слов с учётом особенностей семантики: в порядке усиления интенсивности протекания действия;

- замена фразеологизма общеупотребительным словом;
- исключение из состава предложения лишнего слова (для устранения плеоназма);
- установление соответствия между словом и изображением и др.

Обязательным также является отражённое и сопряжённое воспроизведение лексем: полностью и с разложением на слоги. В случае неверного произнесения того или иного звука недостаточно ограничиваться его повторным воспроизведением в изолированной позиции либо в составе слога. Важно, чтобы обрабатываемый звук был правильно воспроизведён в структуре целой лексической единицы. Более того важно обеспечить отработку использования слова в контексте, в т.ч. в разных грамматических формах, чтобы продемонстрировать варианты его употребления в соответствии с языковыми нормами. Аналогичную работу следует предусмотреть и на коррекционных занятиях, организуемых сурдопедагогом во внеурочной деятельности. Специфика данных занятий в плане их организации и содержания подчинена тем специальным потребностям обучающегося, которые детерминированы структурой нарушения [4].

Шестой этап подготовительной работы к написанию сочинения является основным. Он связан с выполнением серии упражнений из числа лексико-грамматических и стилистических. Такая деятельность в полной мере подчинена теме урока, согласуется с содержанием анализируемого произведения живописи. Опираясь на материалы спроектированного нами учебника развития речи, проиллюстрируем особенности проведения данной работы, реализуемой в 7 классе в рамках тематического раздела «Человек в обществе», – на примере темы «И.И. Шишкин – певец русского леса».

Серия упражнений является следующей:

1. Чтение текста о замысле и особенностях исполнения картины «Утро в сосновом лесу»; формулировка ответов на вопросы по содержанию прочитанного.
2. Выполнение синтаксического разбора указанного предложения, использованного в составе текста.
3. Подбор и запись синонимов к словам, выделенным в тексте.
4. Обнаружение в тексте предложения с однородными членами, построение его схемы.
5. Чтение словосочетаний, соотнесение их с изображениями на картине (например, *мощный корень дерева, ветви стали рыжими* и др.); составление предложений с данными словосочетаниями.

Набор упражнений для каждой темы нельзя назвать типовым. Так, например, на материале иных тем обучающимся предлагается устно проиллюстрировать один из объектов, представленных на картине; завершить неполные предложения, используя на месте вопросов подходящие по смыслу лексемы; установить соответствие между указанным общеупотребительным словом или словосочетанием с образными средствами языка; соотнести использованные художником цвета с их изображениями на используемой с дидактической целью спектрограмме и т.п.

Особыми, имеющими ярко выраженную коррекционную направленность являются виды деятельности, ориентированные на развитие у подростков слухового восприятия речи и неречевых звучаний. Обоснование значимости этой деятельности на всех уроках, в т.ч. по дисциплинам языкового цикла, нашло обоснование в исследовании Е.З. Яхниной [5].

Так, на уроках развития речи в связи с проведением подготовительной работы к написанию сочинения для восприятия на слуховой основе предлагаются слова и единицы синтаксиса, которые рекомендованы для включения в структуру текста-сочинения. В свою очередь, работа над развитием неречевого слуха обладает преимущественно творческой направленностью. Так, подросткам предлагается прослушать аудиозаписи со звуками природных объектов, которые могут быть воссозданы за счёт воображения либо прямо соотнесены с изображениями на картине. Например, это пение птиц (А.А. Плестов «Летом»), шум дождя (А.М. Герасимов «После дождя»), звуки весенней капели (К.Ф. Юон «Конец зимы»), треск ломающихся веток (И.И. Шишкин «Утро в сосновом лесу»), хруст снега под ногами (И.А. Попов «Первый снег») и др.

Седьмой этап ОКР связан с анализом готового плана сочинения либо с его самостоятельным составлением. Выбирая тот или иной вариант реализации этой работы, сурдопедагогу следует ориентироваться на возможности обучающихся, достигнутый ими прогресс в плане речевого развития. При этом в 5-ом классе уместнее использовать готовые планы, а также характеризующиеся частичной готовностью, для восполнения которых необходимо добавить 1-3 пункта. Уже с 6-го

класса такую деятельность можно планомерно усложнять, повышая степень самостоятельности учеников в составлении плана.

Только после реализации всех перечисленных этапов ОКР подросткам с нарушением слуха можно предложить приступить к написанию сочинения по картине. Весь предварительно отработанный речевой материал должен остаться в поле зрения учеников, являясь визуальной опорой. Его включение в продуцируемый текст свидетельствует о том, что проведённая подготовительная работа явилась конструктивной, содействовала совершенствованию речевого развития подростков с нарушениями слуха.

Выводы. Сочинение по картине как самостоятельная творческая работа обучающихся с нарушениями слуха является значимым структурным элементом содержания учебной дисциплины «Развитие речи». В связи со сложностью рассмотренного вида деятельности он должен предваряться интенсивной подготовкой. Её ход имеет поэтапный характер, что согласуется с логикой всестороннего анализа произведения живописи: от первичного ознакомления до личной оценки воспринятого, включая выражение мнения относительно индивидуального стиля автора произведения через использованные им средства выразительности.

Выделенные этапы ОКР свидетельствуют об их ориентации на решение широкого спектра задач, актуальность которых подтверждается сурдологическими исследованиями учёных-классиков. Параллельно с развитием у подростков с нарушениями слуха самостоятельной письменной монологической речи предусматривается также обогащение лексикона, формирование креативности, коррекция произношения, совершенствование способности к восприятию на слух неречевых звуков и речи. Более того, методически грамотно выстроенная работа, направленная на подготовку учеников к написанию сочинения по картине, содействует инкультурации личности, социальному развитию, а также воспитанию интереса к творческой деятельности, эстетического вкуса, познавательного интереса.

Центральное место в ОКР, направленной на подготовку обучающихся с нарушениями слуха к написанию сочинения, отводится выполнению упражнений двух типов: лексико-грамматических и стилистических, что соотносится с шестым этапом. Благодаря реализации указанного этапа обучающиеся с нарушениями слуха получают возможность уверенно оперировать средствами языка при продуцировании письменного текста по картине.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Зыков, С.А. Проблемы сурдопедагогики / С.А. Зыков. – Москва: Загреб, 1997. – 232 с.
3. Методика преподавания русского языка в школе глухих / Л.М. Быкова, Е.А. Горбунова, Т.С. Зыкова, Л.П. Носкова; под ред. Л.М. Быковой. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 400 с.
4. Проектирование содержания коррекционной работы на уровне основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / О.Ю. Синевиц, Л.В. Тимошенко, Е.А. Чернявская [и др.] // *Мать и дитя в Кузбассе*. – 2021. – № 4(87). – С. 53-57
5. Яхнина, Е.З. Совершенствование диагностического инструментария для проведения мониторинга развития восприятия и воспроизведения устной речи у глухих обучающихся на уровне основного общего образования / Е.З. Яхнина // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2023. – № 6. – С. 12-23

Педагогика

УДК 371.11

кандидат педагогических наук директор Шелкунова Татьяна Владимировна

ООО «Школа культуры человека будущего» (г. Вологда);

директор Научно-исследовательского центра педагогических инноваций Иванов Александр Александрович

НОЧУ «Международный университет психолого-педагогических инноваций» (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается управленческое мировоззрение, выделены его специфические черты. Показано, что управленец, прежде всего, обращает внимание на нормативную устроенность объекта управления – это одна из ключевых составляющих его мировоззрения. В статье предлагается новый взгляд на профессиональный язык педагога и управленца – язык схематических изображений (ЯСИ), который рассматривается как эффективный инструмент оптимизации управленческих усилий и повышения надёжности принимаемых решений и их результатов. Авторы пришли к выводу о том, что управленческие задачи более эффективно решаются при использовании языка схематических изображений и его специфической критериальной базы. Это происходит без дополнительных затрат и проблем, с которыми школа сталкивается в условиях дефицита ресурсов и кадров. Язык схематических изображений устраняет недостатки, присущие современным научным, канцелярским и бытовым языкам управленческой практики, и позволяет сформировать у управленцев личностно вовлечённое, логично и нормативно выстроенное профессиональное мировоззрение.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение; профессиональный язык; язык управленческого мышления - язык схематических изображений; языковая инструментальность, канцелярит.

Annotation. This article examines the managerial worldview and highlights its specific features. It is shown that the manager, first of all, pays attention to the normative structure of the management object – this is one of the key components of his worldview. The article offers a new perspective on the professional language of a teacher and a manager – the language of schematic images, which is considered as an effective tool for optimizing managerial efforts and increasing the reliability of decisions and their results. The authors came to the conclusion that management tasks are effectively solved using the language of schematic images and its specific criteria base. This happens without the additional costs and problems that the school faces in conditions of a shortage of resources and personnel. The language of schematic images eliminates the disadvantages inherent in modern scientific, clerical and everyday languages of managerial practice, and allows managers to form a personally engaged, logically and normatively built professional worldview.

Key words: managerial worldview; professional language; language of managerial thinking – the language of schematic images; linguistic instrumentality, officialese.

Введение. Принято считать, что профессиональный язык способствует более быстрому и эффективному взаимопониманию между специалистами. Однако в данной статье мы утверждаем, что профессиональный язык является не просто инструментом коммуникации, а фундаментом профессионального мировоззрения, который оказывает существенное влияние на результативность педагогической и управленческой деятельности в образовательной организации. Он помогает

снижать количество ошибок как на этапах планирования и прогнозирования, так и при текущем контроле и корректировке работы организации, способствуя её устойчивости и жизнеспособности.

Язык не только формирует взгляд на профессиональную реальность, но и определяет особенности мышления, задаёт структуру ключевых вопросов и положений профессии, а также влияет на формирование критериев оценки событий и концептуальных основ для построения будущего. Существующая управленческая и педагогическая практика, ограничивающая мировоззрение профессионала рамками так называемого «канцелярита» (официально-делового стиля), научного языка (языка внешнего наблюдателя и исследователя) и бытового языка (языка повседневного общения), зачастую препятствует как личностному профессиональному росту, так и развитию управляемых систем.

Все положения, изложенные в статье, будут основываться на деятельностном подходе, разработанном и развитом в отечественной психологии такими учёными, как О.С. Анисимов [1-4], А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн.

Изложение основного материала статьи. Содержание и характер мышления во многом определяют уровень профессиональной успешности руководителя. В современном мире быстрые, зачастую труднообъяснимые перемены лежат в основе глобального кризиса, который затрагивает все сферы жизни общества – экономику, науку, управление и социальные институты. В бизнес-литературе подобную ситуацию принято называть VUCA-средой (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity – изменчивость, неопределённость, сложность и неоднозначность). В управленческой практике это проявляется в ускорении темпов изменений, трудностях прогнозирования, взаимозависимости причин и последствий, а также в риске неверных интерпретаций происходящего. Даже самые устойчивые организации и опытные стратеги не застрахованы от влияния VUCA-факторов.

В этих условиях традиционные подходы и научные теории, ранее широко применяемые в управлении, теряют свою эффективность. На первый план выходят вопросы: как принимать надёжные решения? Как минимизировать ошибки в прогнозировании развития событий? Как выявлять истинные причины происходящего и эффективно управлять в новых условиях? Таким образом, стратегические задачи становятся особенно актуальными.

Ответ на эти вызовы универсален: необходимо иметь прочную основу для мышления, заложенную в профессиональном мировоззрении управленца. Однако здесь возникает парадокс современной управленческой деятельности: в действующих профессиональных стандартах отсутствуют требования к наличию и содержанию управленческого мировоззрения [7]. Несмотря на это, руководитель без целостной системы взглядов, без чёткого понимания своего места и роли в мире, фактически не может считаться профессионалом [2]. Такой управленец склонен к непоследовательности: сегодня он придерживается одной позиции, завтра – противоположной, что приводит к нестабильности и неуверенности в деятельности возглавляемой им организации.



Рисунок 1. Формирование и проявление мировоззрения

Мировоззрение формируется и проявляется следующим образом: существует пространство практики (Рисунок 1), рефлексивное отношение к этой практике и критерии, позволяющие корректно проводить её анализ. Справа изображена лестница – символ пути человека, который проходит через практику и её осмысление, то есть рефлексии. Мировоззрение не возникает мгновенно, для его формирования необходима целенаправленная и систематическая работа.

Для формирования научного мировоззрения в советской системе образования требовалось не менее 10 лет обучения в школе и 5 лет в вузе. Аналогично можно сказать и о религиозном или философском мировоззрении.

Поскольку в данной статье рассматривается управленческое мировоззрение, важно выделить его специфические черты. Прежде всего, управленец обращает внимание на нормативную устроенность объекта управления – это одна из ключевых составляющих его мировоззрения. В мышлении управленца формируется двойственная картина.

С одной стороны, он чётко представляет, как должна быть устроена организация, которой он управляет: как должны протекать процессы, что нормативно должно происходить на каждом функциональном месте и как эти места взаимосвязаны [1; 5; 6].

С другой стороны, управленец постоянно соотносит нормативные ожидания с реальным содержанием, наполняющим управляемую структуру – будь то сотрудники, ученики и их родители, ресурсы или внешние обстоятельства, отражающие веяния времени.

КРИТЕРИАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИОДИНАМИКИ

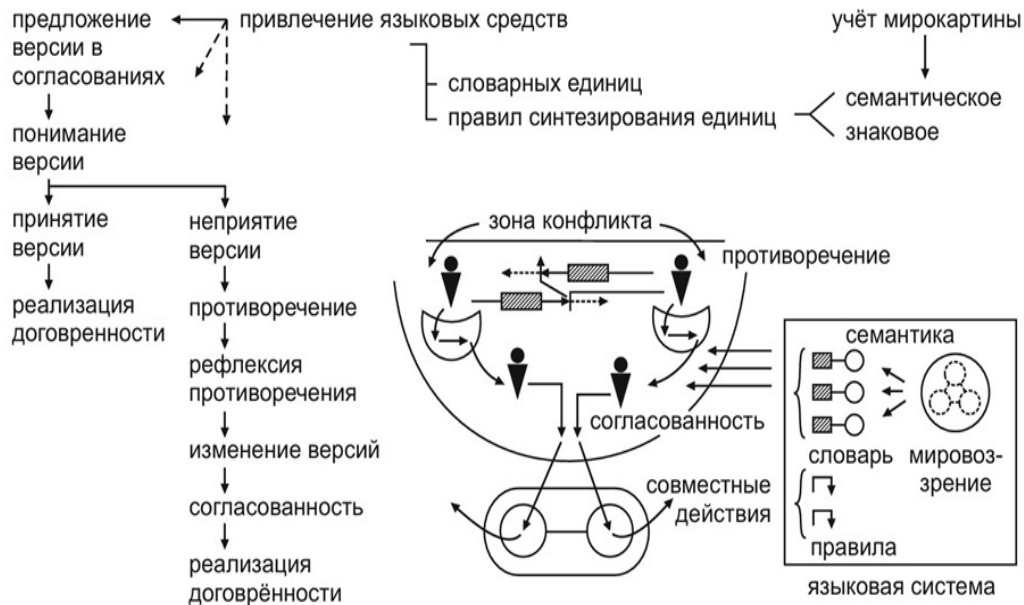


Рисунок 2. Критериально-языковое обеспечение согласованности в объекте управления

Главная задача управленца – совместить в своём мышлении то, что есть на самом деле, с тем, как это должно быть. Следующий обязательный этап в формировании управленческого мировоззрения – это приведение реального состояния объекта управления в соответствие с его нормативной устроенностью (Рисунок 2).

И здесь мы сталкиваемся с достаточно сложной картиной, отражающей суть управленческого мировоззрения. Ведущую роль в нём играет критериально-языковое обеспечение, которое позволяет разрешать конфликтные ситуации, возникающие из-за расхождений между нормами – тем, как должно быть устроено – и морфологией – реальными людьми и ресурсами, входящими в организацию. Для управленца ключевым является подчинение всех элементов управляемого объекта установленным нормам, по которым этот объект должен функционировать.

Нормально, что морфология лишь частично совпадает с нормативными требованиями, поскольку человеческая природа не способна постоянно и полностью соответствовать предъявляемым стандартам. Люди могут уставать, забывать, отвлекаться – это естественные проявления их сущности. Осознание этих процессов позволяет управленцу не только видеть объект управления в целом, но и понимать динамические сценарии его изменений под воздействием внешних и внутренних факторов. Таким образом, управленец удерживает в памяти историю становления, функционирования и развития объекта, а также прогнозирует влияние различных факторов на его дальнейшее развитие.

Еще один важный аспект управленческого мировоззрения – осознание себя не как внешнего наблюдателя, а как внутреннего компонента системы. Управленец является ключевым фактором становления, устойчивости и развития объекта управления.

Обратим внимание на часть схемы (Рисунок 2), где выделен словарь [6]. С точки зрения понятийной логики, любой словарь – это результат парадигматизации, то есть системного построения частей мировоззрения. Целостное управленческое мировоззрение при разложении на составляющие формирует управленческий словарь – систему понятий деятельности-нормативного характера. Следует отметить, что любой объект управления в образовании – это «живой» организм.

В управлении используются минимум три языка: бытовой, канцелярит и научный. Ни один из них не способен полноценно выполнять все функции управленца образовательной организации.

Канцелярит – язык приказов и нормативных документов. Он обеспечивает основу для оперативного управления и исполнительских действий, но не позволяет охватить системный взгляд на нормативное поле образования. Например: «Мы действуем на основании статьи 9 Федерального закона № 273, поэтому наши действия правомочны» или «В распоряжении от конкретной даты доведено до всех участников олимпиады о времени и условиях её проведения, классные руководители и учителя-предметники получили соответствующие инструкции». Канцелярит отражает сиюминутное мировоззрение конкретного управленца и больше относится к организации деятельности, чем к управлению ею.

Научный язык – язык концептов и теорий. Он необходим для обоснования управленческих решений и разработки концепций развития школы. Однако научный взгляд – это взгляд извне, аналитический и часто воспринимаемый как «сухая теория», что вызывает у практиков двойственные чувства. Кроме того, управленец не может отделить себя от управляемого объекта, так как является его неотъемлемой частью.

Бытовой язык – естественный язык общения, обладающий эмоциональной силой, но не предназначенный для обсуждения сложных профессиональных понятий и процессов.

Таким образом, существует потребность в языке, который позволит полноценно формировать, транслировать и реализовывать управленческое мировоззрение. Таким инструментом является язык схематических изображений (ЯСИ) – отечественная разработка, впервые созданная в 1978 году и получившая развитие в РАНХиГС.

ЯСИ объединяет силу всех трёх языков, позволяя соединить научные положения с практическими действиями системы, определить функциональные роли, обязанности, последовательность шагов и процедуры ответственности. При использовании ЯСИ нормативное поле оживает, превращаясь в *modus operandi* – образ действия.

Все рисунки к статье построены на парадигме ЯСИ и демонстрируют параллелизм между схематическими изображениями и словесным описанием. ЯСИ характеризуется строгостью, лаконичностью, логической связностью и однозначностью.

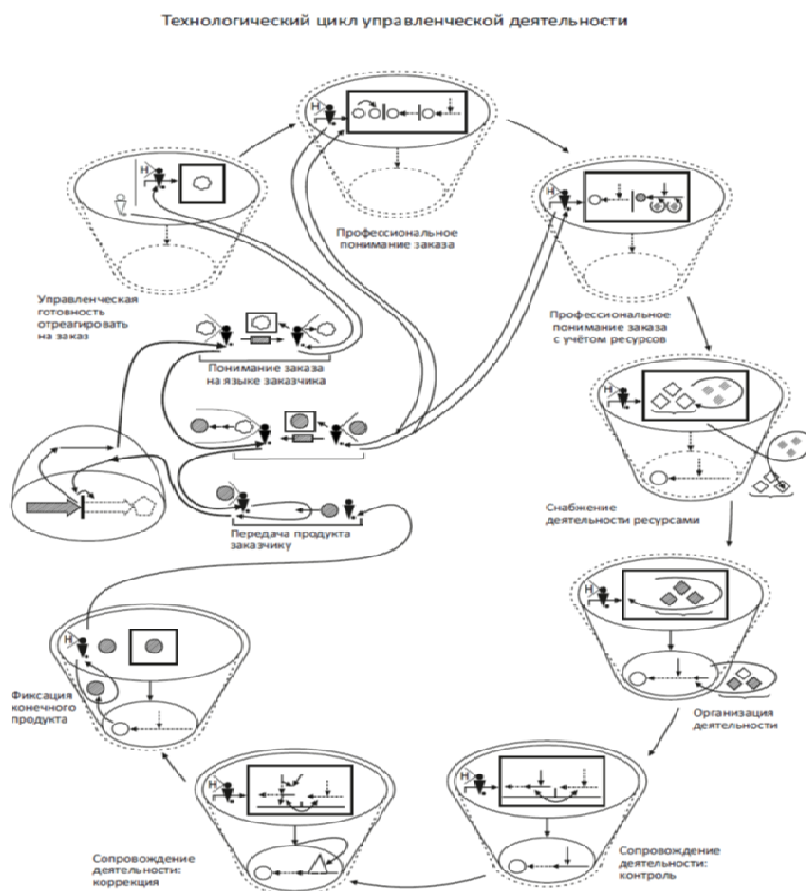


Рисунок 3. Схема технологического цикла управленческой деятельности

Особенно важно начать с базового содержания деятельности руководителя, отражённого в схеме процессуально-технологической единицы управленческой деятельности. В сравнении с управленческим циклом Деминга, схема, созданная с помощью ЯСИ, даёт более подробный и содержательный ответ на вопрос: что делать на каждом этапе технологического цикла управленческой деятельности [10].

Каждое пространство на схеме обладает своим циклом, смыслом и содержательной наполненностью, формируя чёткий и последовательный сценарий жизни управленца. Этот сценарий начинается с принятия заказа и превращения пожеланий в нормы профессиональной деятельности.

Например, для директора школы сегодня актуален заказ: «Обеспечьте в стране большое количество высококвалифицированных инженеров». Однако такая формулировка не даёт директору конкретных указаний, ведь инженеры не выходят напрямую из школы. Из школы выходят люди с определёнными качествами, которые впоследствии позволят им стать профессионалами в инженерной сфере. Важно понять, какие именно качества необходимо сформировать у учеников уже в школе, чтобы в будущем они могли успешно освоить инженерные специальности. Это – вопрос профессионального формулирования и установления норм.

Согласно законодательству, в частности Закону об образовании в Российской Федерации, каждая образовательная организация – от федеральных центров, таких как «Артек» или «Сириус», до обычной общеобразовательной школы – самостоятельно определяет, как достигать поставленных целей. Можно организовывать экскурсии на ВДНХ (если школа находится в Москве или Подмосковье), открывать профильные классы, заключать соглашения с вузами и предприятиями и многое другое. Возможностей много, но важно понять, что действительно приведёт к цели – формированию необходимых качеств для успешного освоения инженерных профессий и продуктивной инженерной деятельности.

Выводы. В процессе проведённого исследования мы пришли к выводу о том, что при использовании языка схематических изображений (ЯСИ) и его специфической критериальной базы задача решается чётко, без лишней суеты и нормативно формирует траекторию работы школы [4; 5]. Это происходит без дополнительных затрат и проблем, с которыми школа сталкивается в условиях дефицита ресурсов и кадров.

Таким образом, ЯСИ устраняет недостатки, присущие современным научным, канцелярским и бытовым языкам управленческой практики, и позволяет сформировать личностно вовлечённое, логично и нормативно выстроенное профессиональное мировоззрение.

Литература:

1. Анисимов, О.С. Акмеология: общая и стратегическая: учебное пособие. В 2 т. Т. 1 / О.С. Анисимов. – Великий Новгород: Печатный двор, 2019. – 401 с.
2. Анисимов, О.С. Рефлексивные основания общего образования: методологическая версия (ММПК) / О.С. Анисимов // Шамовские педагогические чтения: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Москва, 2022. – С. 96-98
3. Анисимов, О.С. Схемы и язык схематических изображений / О.С. Анисимов. – Москва: Б. и., 2008. – 267 с.
4. Анисимов, О.С. Творчество и развитие в игромоделировании / О.С. Анисимов // Мир психологии. – 2010. – № 2(62). – С. 86-99
5. Иванов, А.А. Методическое сопровождение педагогической деятельности – от традиции к виртуалистике / [А.А. Иванов]; под ред. Т.И. Шалавиной // Актуальные вопросы развития современной педагогической науки и образования: сборник научных статей. – Новокузнецк: НФИ Кемгу, 2016. – С. 6-10
6. Мундриевская, Е.Б. Управленческая деятельность / [Е.Б. Мундриевская]; под ред. Ю.Н. Коптева // Аналитический словарь. – Москва: Ассоциация «Аналитика», 2015. – С. 112-113
7. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)»: зарегистрировано в Минюсте России 02.09.2021 № 64848. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394567/ (дата обращения: 25.08.2025)
8. Понятийная парадигма аналитики: (общий стандарт) «100 схем». – Москва: Печатный двор, 2019. – 136 с.
9. Философско-методологический словарь / В.Н. Верхоглазенко, С.Р. Ваннер, О.А. Шаталов [и др.]; под общ. ред. О.С. Анисимова. – Москва; Великий Новгород: Печатный двор, 2021. – С. 119-120
10. Шелкунова, Т.В. Организатор или управленец: ключевые вопросы в диагностике и повышении квалификации руководителей сферы образования в условиях необходимости достижения принципиально новых целей / Т.В. Шелкунова, Т.П. Симакова, А.А. Иванов // Современный учёный. – 2023. – № 3. – С. 204-214

Педагогика

УДК 372.854

кандидат биологических наук, доцент кафедры химии, географии,
методики преподавания химии и географии Шириева Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования способности обучающихся к самостоятельной деятельности. Самостоятельная работа в образовательном процессе необходима для усвоения учебной информации и способов осуществления познавательной деятельности. Благодаря ей возможно формирование у обучающихся способности к самоорганизации и самопознанию. В статье рассмотрены несколько уровней самостоятельной деятельности обучающихся в зависимости от их учебных возможностей. Также представлены примеры некоторых заданий для самостоятельной работы обучающихся. Отдельная самостоятельная работа является элементом общего комплекса всех работ по изучаемой теме. Они направлены на формирование основных химических понятий в образовательном процессе. Использование различных видов самостоятельной работы способствует развитию у обучающихся инициативности, мыслительной активности, творческих способностей, повышению мотивации к обучению.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная деятельность, познавательная деятельность, самостоятельная работа, задания.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming students' ability to independent activity. Independent work in the educational process is necessary for the assimilation of educational information and ways of carrying out cognitive activity. Thanks to it, it is possible to form students' ability to self-organization and self-knowledge. The article discusses several levels of independent activity of students, depending on their educational opportunities. It also presents examples of some tasks for independent work of students. A separate independent work is an element of the general complex of all works on the studied topic. They are aimed at the formation of basic chemical concepts in the educational process. The use of various types of independent work helps students develop initiative, mental activity, and creativity, as well as increase their motivation to learn.

Key words: independence, independent activity, cognitive activity, independent work, assignments.

Введение. В настоящее время в условиях современной школы важное значение приобретает проблема формирования способности обучающихся к самостоятельной деятельности. При этом возрастает роль самостоятельной работы, которая становится важным компонентом образовательного процесса. Особенно актуально это в такой дисциплине, как химия, где требуется не только запоминание фактов, но и глубокое понимание процессов, логика рассуждений, умение проводить наблюдения, выполнять химические эксперименты, наблюдать, анализировать и делать соответствующие выводы.

Самостоятельность обучающихся определяется как их способность проявлять инициативу, ответственность, самоорганизацию, находить нестандартные решения и решать поставленные задачи без непосредственной подсказки педагога. Она предусматривает способность действовать сознательно и активно как в уже знакомой обстановке, так и в новых условиях, что позволит мыслить за пределами стандартных шаблонов и генерировать оригинальные идеи. Следовательно, развитие самостоятельности представляет собой одну из ключевых целей образования, поскольку самостоятельный ученик не только достигает высоких учебных результатов, но и успешно адаптируется к динамичным условиям современного мира.

Изложение основного материала статьи. Проблема самостоятельности и самостоятельной работы в психолого-педагогической и методической литературе представлена в работах многих авторов (И.А. Зимняя, Р.Г. Лемберг, И.Я. Лернер, Н.А. Половинкова, М.Н. Скаткин, А.В. Усова, А.С. Лында, И.Т. Огородников, Б.П. Есипов, И.Д. Зверев, П.И. Пидкасистый, С.И. Зиновьева и другие).

Формирование самостоятельности – это продолжительный процесс, для которого характерна систематическая работа со стороны педагогов. При этом учителю требуется развивать у обучающихся способность самостоятельно овладевать знаниями и формировать свое мировоззрение, а также необходимо показать школьникам как возможно применять полученные знания в практической деятельности. При этом педагог направляет ученика при выборе способа решения поставленной задачи, который приведет к правильному результату, а затем знакомит ученика с переносом этого способа в

измененные условия. Только такое сотрудничество учителя и ученика позволит развить учебную самостоятельность. Согласно требованиям ФГОС, переход обучающегося от совместной деятельности к самостоятельной, готовность без посторонней помощи получать необходимые знания в изучаемом предмете, является важной задачей учебного процесса. Следовательно, самостоятельная деятельность обучающихся всегда основана на индивидуальном познании.

В зависимости от учебных возможностей обучающихся выделяют несколько уровней их самостоятельной деятельности. Копирующие действия обучающихся заключаются в выполнении задания по определенному алгоритму, что позволяет подготовить их к выполнению заданий более высокого уровня познавательной самостоятельности. Репродуктивная деятельность основана на воспроизведении информации об объекте и его свойствах, а также применении готовой информации в уже знакомой ситуации обучения. Этот вид деятельности развивает у обучающихся способность видоизменять усвоенную информацию. Продуктивная деятельность основана на применении полученных знаний в измененных условиях ситуации обучения, что позволяет ученику сделать самостоятельные выводы по проделанной работе. Собственно самостоятельная деятельность направлена на перенос знаний в условия новой ситуации обучения, что требует выработки гипотетических аналогов мышления и решение творческих задач. Следовательно, у обучающегося закрепляется навык самостоятельного поиска необходимой информации [1; 4; 7].

Большинство обучающихся обладают недостаточным умением самостоятельно организовать свою познавательную деятельность. Согласно литературным данным, низкий уровень навыков самостоятельной работы, а также мотивации к химическому образованию приводит к уменьшению познавательной активности учащихся. Поэтому важно для повышения мотивации при выполнении самостоятельных работ уделять внимание индивидуальным особенностям детей, их способностям и умениям. Следовательно, необходимо учитывать реальные возможности всех детей, организовывать продуктивную деятельность всего класса, осуществляя дифференцированное обучение на уроке [1; 2; 6; 8].

Термин «самостоятельная работа» используется многими педагогами-методистами неоднозначно: как понятие метода обучения (А.В. Усова, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина); как форма организации учебной деятельности обучающихся (А.С. Лында, Б.П. Есипов); как вид познавательной деятельности учащихся (Н.П. Кочеткова, М.П. Кашин). Во многих исследованиях самостоятельная работа характеризуется как средство, применяя которое педагог побуждает учащихся к самостоятельной познавательной и практической деятельности, а также учитывает уровень ученического познания для организации этой деятельности (П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер) [5].

Самостоятельная работа представляет собой важную составляющую образовательного процесса и позволяет прочнее и глубже усваивать изучаемый материал. При этом обучающиеся должны обладать запасом знаний, необходимых для выполнения определенных заданий. В урочной деятельности возможно включать самостоятельную работу обучающихся как при изучении нового материала, так и в ходе совершенствования имеющихся знаний и умений, а также проверки результатов обучения. Комплекс самостоятельных работ, используемых в урочной и внеурочной деятельности, составляет систему самостоятельных работ, целью которой является формирование химических знаний [1; 6].

Развитие самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в химическом образовании осуществляется при выполнении лабораторных и практических работ (работа с реактивами, приборами, лабораторным оборудованием, моделирование), при работе с текстом из разных источников (учебная, справочная и научная литература), а также использование ресурсов Интернет, просмотр учебных кинофильмов. Данная информация используется не только для составления плана ответа, конспектирования и структурирования текста, но и для подготовки докладов, рефератов, презентаций. Также осуществляется решение различных упражнений и расчетных задач для закрепления и контроля практических умений обучающихся [1; 6-8].

На основании уровня самостоятельной деятельности обучающихся можно выделить несколько типов заданий для самостоятельной работы. Задания для самостоятельных работ репродуктивного (копирующего) типа выполняются по образцу (по алгоритму действий). Такие задания способствует более полному осмыслению и закреплению в памяти изученного материала. Особенностью заданий частично-поискового характера возможность самостоятельно найти способ решения определенной задачи на основании имеющихся знаний. Исследовательские самостоятельные работы представляют собой научные исследования, в результате которых обучающиеся приобретают новые знания или узнают новый способ действия, погружаясь в новую ситуацию. Задания такого типа основаны на логическом мышлении обучающихся.

Целесообразно использовать данный вид деятельности на любом этапе обучения. Изучение химии осуществляется на базовом и углубленном уровне, что позволяет разрабатывать задания разного уровня сложности. Так на первых уроках химии в восьмом классе необходимо заинтересовать обучающихся и показать необходимость прочных химических знаний. Следовательно, в качестве домашнего задания можно предложить составить по несколько предложений о применении некоторых веществ в повседневной жизни (поваренная соль, перекись водорода, нашатырный спирт, белки, органические кислоты).

В восьмом классе, согласно федеральной рабочей программе основного общего образования по химии, на изучение раздела «Важнейшие представители неорганических веществ» выделяется 30 часов на базовом уровне и 46/61 час на углубленном уровне. В данный раздел включены такие темы, как «Воздух. Кислород. Понятие об оксидах», «Водород. Понятие о кислотах и солях», «Вода. Растворы. Понятие об основаниях», «Основные классы неорганических соединений».

В качестве задания репродуктивного типа можно предложить распределить вещества (Na_2SO_4 , $\text{Ca}(\text{OH})_2$, CaO , AlCl_3 , CO_2 , H_2SO_4 , AgNO_3 , KOH , CaCl_2 , Fe_2O_3 , HNO_3) на оксиды, основания, кислоты и соли, а также дать им названия. Данное задание позволит закрепить знания обучающихся по изученным классам неорганических веществ – номенклатуре и молекулярным формулам веществ. Также примером подобного типа задания может служить задание «Выберите среди предложенных соединений (CO_2 , H_2SO_4 , K_2SO_4 , H_2 , AlCl_3 , C , SiO_2) вещества, которые имеют ионную кристаллическую решетку. Дайте названия веществам».

Решение расчетных задач, упражнений относится к заданиям частично-поискового типа. Так можно предложить задачи по определению количества вещества, массы и объема вещества. Например, «Рассчитать какое количество вещества содержится в 224 л водорода H_2 при нормальных условиях». Также осуществляют теоретический расчет по уравнениям химических реакций. Например, «Рассчитайте массу кислорода, которая необходима для получения 40 г оксида меди (II) окислением меди».

На углубленном уровне можно предложить решить расчетные задачи, в которой реализуется межпредметная связь с биологией. Например, «Хлорид натрия представляет собой соль соляной кислоты, которая используется в медицине для внутривенных инъекций. Массовая доля хлора в хлориде натрия составляет 60,7%. Для внутривенных инъекций используется физиологический (или изотонический) раствор, содержащий 0,9% хлорида натрия. Вычислите, сколько граммов хлора содержится в 500 г изотонического раствора».

В качестве упражнения возможно предложить написать молекулярные уравнения химических реакций, с помощью которых осуществляется ряд превращений: $\text{Fe}(\text{NO}_3)_2 \rightarrow \text{Fe}(\text{OH})_2 \rightarrow \text{X} \rightarrow \text{Fe}_2\text{O}_3$. Обучающимся необходимо дать названия всем веществам и указать условия протекания химической реакции.

Одним из ключевых принципов обучения является принцип наглядности, который базируется на свойстве нервной системы усваивать знания и воспринимать информацию через комплексную оценку органов чувств о действительно существующем объекте или явлении. Визуальная наглядность играет ключевую роль в повышении эффективности образовательного процесса [3]. Одним из интересных способов визуализации сложной информации является инфографика, поэтому необходимо показать как правильно представить теоретический материал в виде изображений, схем именно при изучении классов неорганических веществ.

В качестве задания исследовательского типа можно предложить обучающимся распознать образцы неорганических веществ с использованием дополнительных реактивов и оборудования. Например, выдаются пронумерованные склянки с твердыми веществами нитрата бария и иодида натрия, а также дополнительно гранулы цинка, вода дистиллированная, растворы нитрата серебра и сульфата аммония. Необходимо не только определить выданные вещества, но и составить отчет по проделанной работе.

В качестве задания во внеурочной деятельности можно предложить исследование качества питьевой воды, кислотности продуктов питания, состава витаминно-минеральных комплексов. Также можно предложить определить влияние химических веществ на рост и развитие растений.

В десятом классе при изучении органической химии также составляются задания для самостоятельной работы. Например, в теме «Аминокислоты. Белки» на уроках химии учитель продолжает формирование знаний о белках, которые приобрели обучающиеся на уроках общей биологии, что позволяет не только повысить их познавательный интерес к предмету, но и реализовать межпредметные связи. Согласно федеральной рабочей программе среднего общего образования по химии тема «Аминокислоты. Белки» изучается в разделе «Азотсодержащие органические соединения» (3/12 часов базовый/углубленный уровень) [9].

Заданием репродуктивного типа, например, при работе с учебником обучающимся можно предложить изучить какие элементы входят в состав белков и в каком количестве (среднее содержание в %). Обучающимся необходимо зарисовать соответствующую диаграмму в рабочей тетради. Оно может быть дано при изучении нового в теме «Аминокислоты. Белки», а также его можно включить в проверочное задание на последующих уроках по данной теме.

Знание генетической взаимосвязи и свойств изучаемых веществ возможно проверить с помощью задания частично-поискового типа, в котором необходимо осуществить следующие превращения: метан → ацетилен → этаналь → уксусная кислота → хлоруксусная кислота → аминуксусная кислота → глицилглицин. Для этого обучающиеся записывают уравнения химических реакций с использованием структурных формул органических веществ.

Также при закреплении знаний о пептидной связи можно выполнить следующее задание: «Используя структурные формулы аминокислот, рассмотрите химизм образования трипептидов ала-гли-тир, ала-лиз-глу. Укажите пептидные связи и дайте название трипептидам».

Примером расчетной задачи по изучаемой теме может служить следующее задание: «Содержание белка в организме человека составляет 17% от его массы тела. Азота в белке содержится 16 %. Рассчитайте массу азота в организме человека, масса которого составляет 70 кг».

Также в качестве задания по реализации межпредметных связей можно предложить обучающимся разработать иллюстрированную схему переваривания белка в желудочно-кишечном тракте. При выполнении данного задания необходимо обратить внимание на последовательность отделов желудочно-кишечного тракта, в которых осуществляется переваривание экзогенного белка, а также указать название пищеварительных соков в соответствующем отделе ЖКТ, их pH, ферменты, участвующие в процессе переваривания, и продукты гидролиза [9].

Примером задания на этапе первичного закрепления знаний может выступать составление кластера, который должен в себя включать всю информацию, пройденную по теме «Аминокислоты. Белки». Затем учитель для того, чтобы определить уровень усвоения нового материала, проводит беседу с классом.

В качестве домашнего задания возможно предложить составить инфографику по содержанию белка в продуктах питания, которая будет отражать качественный и количественный состав. В качестве задания по реализации межпредметных связей можно предложить разработать инфографику, которая отражает биологическую роль белков.

Примером исследовательской самостоятельной работы может служить выполнение обучающимися научного исследования, целью которого является изучение химического состава различных белков. Тематика таких работ может быть различной, например, «Белки как компоненты пищи». Однако выполнение таких работ характерно для внеурочной деятельности и требует не только теоретических знаний, но практических умений и навыков.

Изучая любую тему по химии, целесообразно использовать химический эксперимент. Именно благодаря верно подобранным химическим опытам учащиеся могут наглядно увидеть связь между теоретическим и практическим материалом. В учебном процессе химический эксперимент может выступать как средство обучения, которое необходимо для формирования и совершенствования практических навыков при обращении с оборудованием и химическими веществами, а также для подготовки обучающихся к самостоятельному планированию и осуществлению исследовательской деятельности и развития у них инициативы, наблюдательности, интереса к познанию нового. При выполнении ученического химического эксперимента можно воспользоваться картой-инструкцией, что позволит экономить время на уроке.

Важно не перегружать обучающихся самостоятельными работами, но в то же время, делать большой промежуток времени между ними не стоит, так как для учителя важно научить учащегося учиться самостоятельно. При этом обязательно осуществлять контроль за ходом самостоятельной работы и поощрять обучающихся за ее качественное выполнение. Учитель способен создать благоприятную среду для развития у обучающихся потребности в самообразовании и стремления к самостоятельности в учебном процессе.

Выводы. Самостоятельная работа является структурным звеном учебного процесса и организуется с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, что способствует формированию их мыслительной активности, творческих способностей, повышению мотивации к обучению. Выполняя задания, обучающиеся овладевают элементами научного познания и способностью к поиску необходимой информации, что повышает качество знаний, умений и навыков.

Литература:

1. Гусейнов, А.З. Современные подходы сущности самостоятельной деятельности учащихся / А.З. Гусейнов // Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. Ю.Г. Голуба. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2019. – С. 146-152
2. Добрякова, М.С. Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной самостоятельности / М.С. Добрякова, О.В. Юрченко // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 100-126
3. Завальцева, О.А. Применение различных способов визуализации на уроках химии в школе / О.А. Завальцева, О.С. Мишина, О.В. Коротков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-3. – С. 103-106
4. Исакова, Т.Б. Сущность понятия «Самостоятельная работа» / Т.Б. Исакова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2009. – № 2. – С. 93-105

5. Коротеева, А.С. Познавательная самостоятельность как педагогический феномен / А.С. Коротеева, Т.В. Челпаченко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – № 4(236). – С. 47-52
6. Ушакова, Г.Г. Развитие навыков самостоятельной работы на уроках химии посредством интеллектуальных карт / Г.Г. Ушакова, Е.Н. Скударнова // Молодой ученый. – 2020. – № 48(338). – С. 450-452
7. Францева, Ю.Н. Организация самостоятельной работы учащихся в школе / Ю.Н. Францева // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2015. – № 4. – С. 29-33
8. Хайбрахманова, Д.Ф. Организация самостоятельной работы в системе профессионально направленной химической подготовки учащихся в профильной школе / Д.Ф. Хайбрахманова // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 2. – С. 371-375
9. Ширяева, О.Ю. Творческий подход при формировании биохимического понятия «Белки» / О.Ю. Ширяева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 80(2). – С. 368-371

Педагогика

УДК 378(045)

кандидат педагогических наук Ширяева Юлия Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Винокурова Наталья Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования элементарных финансово-экономических знаний у детей дошкольного возраста. В работе анализируются современные практики работы педагога дошкольного образования, способствующие формированию полезных финансовых привычек у дошкольников. Проведенное авторами исследование показало недостаточное владение старшими дошкольниками финансово-экономическими знаниями, понятиями и категориями. Результативность процесса формирования элементарных финансово-экономических знаний старших дошкольников зависит от создания комплекса педагогических условий, улучшающих процесс освоения базовых финансово-экономических понятий, терминов, категорий, позволяющих детям дошкольного возраста в будущем самостоятельно, осознанно, ответственно принимать взвешенные решения при осуществлении финансовых операций и отношений. Авторами предложена модель формирования элементарных финансово-экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста. В заключении определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования элементарных финансово-экономических знаний у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: детский сад, финансово-экономические знания, старший дошкольный возраст, эффективные практики, стандарт, финансовая грамотность, технологии.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of elementary financial and economic knowledge in preschool children. The paper analyzes modern practices of preschool education teachers that contribute to the formation of useful financial habits among preschoolers. The study conducted by the authors showed insufficient knowledge of financial and economic knowledge, concepts and categories among older preschoolers. The effectiveness of the process of forming elementary financial and economic knowledge of older preschoolers depends on the creation of a set of pedagogical conditions that improve the process of mastering basic financial and economic concepts, terms, and categories that allow preschool children to make informed decisions independently, consciously, and responsibly in financial transactions and relationships in the future. The authors propose a model for the formation of elementary financial and economic knowledge in older preschool children. In conclusion, pedagogical conditions are identified that ensure the effectiveness of the formation of basic financial and economic knowledge in preschool children.

Key words: kindergarten, financial and economic knowledge, senior preschool age, effective practices, standard, financial literacy, technology.

Введение. На современном этапе жизни общества, обусловленного постоянной социально-экономической трансформацией и изменениями, значимый статус приобретают такие существенные качества личности как успешность и грамотность. При этом обозначенные качества особо ценными становятся при выстраивании финансовых взаимоотношений [1].

Современная практика показывает, что дети дошкольного возраста не понимают ценность и значимость денежных средств, не дорожат своими вещами, игрушками, ломают их, и просят новые, взамен сломанным. Их выбор направлен на более дорогие по стоимости товары, игрушки, предметы одежды.

Современная трактовка понятия «элементарные финансово-экономические знания» по отношению к детям 5-6 лет характеризуется наличием таких базовых знаний и первичных представлений, благодаря которым осваивается мир экономических категорий, а также наличием комплекса качеств личности, связанных с показателями развитости ума и различных проявлений поведения (порядочности, честности и других) [2]. Так, в аспекте внедрения и выполнения с 2023 года федерального нормативного документа, устанавливающего единое ядро содержания дошкольного образования в России, диктующего свод обновленных проблем и информационного наполнения образовательного процесса в детских садах, особое внимание уделяется задаче организации возникновения предпосылок становления финансовой компетентности у старших дошкольников. При этом доминирующей является образовательная область, направленная на социально-коммуникативное развитие детей 5-6 лет.

Посредством организации обучения и воспитания детей формируются и совершенствуются их знания, представления о разных направлениях в профессиональной сфере, рассматриваются особенности трудовых профессий, орудия, используемые в профессиональной среде. Детей учат уважительно относиться к продуктам и результатам трудовой деятельности, акцентируют внимание на стимулировании личной активности и ответственности в выполнении ребенком повседневных обязанностей, бытовой работы, ручного творчества, конструкторской деятельности, связанных с проявлением бережливости, инициативы, экономности, хозяйственности, продуманности в способах решения поставленных задач [7].

Обозначенная проблема прослеживается и в других современных нормативных документах. Одной из центральных задач ФОП ДО, устанавливающей обязательные требования к содержанию, условиям и результатам реализации программ дошкольного образования является задача формирования общей культуры детей дошкольного возраста, где значимым

статусом наделяются категории, способные своевременно сформировать начальные знания о способах обращения с финансами [10].

Проблема формирования элементарных финансово-экономических знаний применительно к дошкольному этапу в детском развитии рассматривается и отражена в ряде научных концепций и эмпирической практике. В научных работах психологов и педагогов прошлого и современности раскрываются детали и позиции экономического образования, аспекты финансовой грамотности, проблемы и концепции экономического образования и воспитания подрастающего поколения. В работах современных исследователей отражены такие аспекты, как раннее знакомство с миром денег и его влияние на развитие дошкольников (А.Ф. Аменд [8], А.В. Гридин [5], Л.В. Стахович [12] и другие); развитие экономического мышления, экономическое воспитание дошкольников (О.А. Грачева [4], Л.Н. Галкина [3] и другие); экономическое образование как часть трудового воспитания дошкольников (И.Б. Бичева, А.Д. Шатова [12] и другие).

Несмотря на многочисленные работы в области финансово-экономических сведений, учеными признается крайняя важность становления знаний, понятий и категорий, связанных с грамотным распределением денежных средств в детском возрасте для формирования на последующих жизненных этапах грамотного отношения с наличностью и капиталом. Успешность и эффективность решения зависит от становления познавательных мотивов, на основе которых у детей 5-6 лет формируется тяга к знаниям, повышающая практический опыт их экономического взаимодействия с денежными средствами и включение в финансовую жизнь семьи [6]. Цель данной статьи – проанализировать современное состояние проблемы приобретения финансовых компетенций в возрасте 5-6 лет и описать структурно-содержательную модель приобретения детьми старшего дошкольного возраста представлений, позволяющих рационализировать процесс управления своими накоплениями.

Изложение основного материала статьи. В рамках учебных заведений, в образовательной среде детского сада, педагогические работники используя различный арсенал педагогических средств, формируют этическое отношение к денежному обращению, учат ценить предметы, представляющие материальную ценность, воспитывают бережливое отношение к собственным усилиям и достижениям окружающих, формируя понимание ценности труда и его результатов. Несмотря, на обширный спектр педагогических практик и средств повышения экономической компетентности, работу по обозначенному направлению педагоги в детских садах проводят неохотно без особой инициативы, к сожалению, зачастую не продумывая ее системный характер.

С целью решения заявленной проблемы было организовано опытно-экспериментальное исследование в дошкольных образовательных организациях г.о. Саранск. Респондентами выступили дети в возрасте 5-6 лет, в количестве 109 человек. Результаты исследования убедили в недостаточном владении детьми финансово-экономическими категориями. Так, 61% дошкольников поверхностно понимают смысл и значение следующих общеизвестных категорий, имеющих прямую взаимосвязь с деньгами и их управлением: кошелек, оплата, покупка, стоимость. Понимание более сложных экономических понятий и выражений (доход, кризис, бюджет (семейный, личный), карточка, накопления, сберегательная книжка, экономия, прибыль, материальное положение, излещество) для 78% крайне затруднителен, что свидетельствует о дефиците рационального поведения с миром финансов. Слабо сформированная у старших дошкольников база элементарных теоретических понятий не позволяла им в полной мере в условиях игровой деятельности демонстрировать способы извлечения разумной выгоды и способы обоснованных взаимодействий при совершении реальных и виртуальных покупок. 57% детей не умеют элементарно оценивать товар, стоимость услуг, сравнивать их у разных производителей и продавцов, предвидеть выгоду, договариваться о снижении цены, контролировать свои траты в соответствии с личными и семейными ресурсами.

Рассмотренные теории и концептуальные положения системы формирования знаний детей о финансах и способах управления ими, проведенное исследование, позволили разработать структурно-содержательную модель формирования финансово-экономических представлений, касающую способов управления денежными средствами в дошкольном возрасте.

Данная модель представляет собой комплекс координационных и образовательных условий, значимых компонентов и структурно-методических механизмов, сосредоточенных на целенаправленной выработке у старших дошкольников комплекса начальных понятий, связанных с тратой и накоплением денежных средств, грамотным их распределением, а также выработке практических способов и компетенций их управлением.

Подготовленная модель объединяет в себе несколько согласованных структурированных блоков и компонентов: концептуально-методологический, целевой, организационно-содержательный, организационно-технологический, деятельностно-практический, диагностический, результативный.

Концептуально-методологический блок представлен рядом положений и методологических подходов, основанных на теории развития личности (Л.С. Выготский), теории деятельности (А.Н. Леонтьев), теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), принципах формирования экономических взглядов в России, исследованиях и публикациях иностранных и русских исследователей вышеуказанной проблемы (Я.А. Коменский, Д. Локк, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие); современных концепциях непрерывного получения экономических знаний школьников (И.А. Сасова, В.А. Поляков); концептуальных положениях, способствующих вовлечению детей в коммуникацию, реальную практику разностороннего взаимодействия (А.Ф. Аменд, О.В. Дыбина, С.А. Козлова и другие); концепция взаимоотношений ребенка с миром предметов (А.В. Петровский, В.А. Петровский) и другие.

В рамках целевого блока предусмотрено первоначальное определение и формулировка триединой группы задач, представленной образовательными, развивающими и воспитательными задачами. На обозначенном этапе определяются основные задачи формирования первоначальных знаний о взаимодействии с денежными ресурсами, среди которых доминируют такие как: освоение понятия «капитал», «ресурсы», «наличность», «нужды», «требования», «ограниченность» или «недостаток»; развитие навыков рационального принятия финансового выбора; развитие устойчивых мотивов для изучения сферы товарно-денежных отношений. Так, например, формулируя группу образовательных задач, включаются задачи направленные на: содействие формированию позитивной социализации и личностного развития ребенка в мире финансово-экономических знаний, представлений, понятий и категорий; формирование и становление первичных финансовых понятий и категорий; формирование разумных финансовых потребностей в соответствии с реальными возможностями их удовлетворения и другие. Формулируя комплекс развивающих задач, предполагается решение задач, связанных с: развитием финансовой и экономической осознанностью; развитие умения осуществлять разумный выбор при совершении денежной операции; развитие умений грамотно планировать и осуществлять свою трудовую деятельность и другие. Формулируя группу воспитательных задач, включают задачи, связанные с: воспитанием интереса детей к миру материальных средств и ценностей; воспитание характеристик личности, отражающих финансовую компетентность (экономность, аккуратность, усердие, работоспособность, старательность, находчивость, исполнительность и прочие); развитие уважения и признания ценности труда и итогов трудовой деятельности; заботливое обращение с имуществом и собственностью разного рода и другие.

Реализуя организационно-содержательный компонент, в первую очередь предусматривается проектирование и создание обучающей среды, обеспечивающих системность и регулярность организации образовательной деятельности, а также взаимодействие и сотрудничество с близкими членами семьи с целью предоставления гарантированной поддержки и непрерывности процедуры результативного становления первоначальных представлений о денежных средствах и накоплениях у детей 5-6 лет.

Ядро организационно-технологического блока составляют разнообразные образовательные технологии, позволяющие добиться эффективности в формировании элементарных знаний в управлении бюджетом и финансами, а также усвоению абстрактных понятий в сфере денежных накоплений и разумного распоряжения ими. Достичь значимых успехов позволяют игровые технологии (дидактические, сюжетно-ролевые, интерактивные и деловые игры, игровые образовательные тренажеры, квесты и прочее), моделирование ситуаций, проектная деятельность, коллекционирование, ситуационные задачи, игровые проблемные ситуации, решение финансовых задач, интерактивные мастерские, использование сказочных сюжетов, онлайн-игры, приложения и интерактивные программы, литературные занятия, изучение традиций и культуры разных народов, практическая работа с денежным номиналом, виртуальные экскурсии, обмен мнениями после демонстрации мультфильмов, мастер-классы и другие. Так, например, используя реальные и виртуальные экскурсии возможно посещение музеев истории торговли и предпринимательства, банка, предприятий малого бизнеса и прочее. Организуя мастер-класс по созданию изделий ручной работы, поделок, сувениров можно значительно сэкономить, продав их или подарив друзьям, родственникам, тем самым сохранив семейный бюджет. А игра в магазин с мелкими или бумажными купюрами позволяет почувствовать вес денег, понимать разницу между крупными и мелкими суммами.

Важным элементом представленного блока является широкий комплекс дидактических средств и пособий. Особо популярны в среде детей дошкольного возраста карточки и иллюстрации, настольные игры, макеты и конструкторские наборы, рабочие тетради и прописи, компьютерные игры и приложения, календари и карты расходов, лепбуки, всевозможные коллекции монет, марок, денежных средств разных стран мира, симуляторы реальных жизненных ситуаций (ярмарочные площадки, театральные постановки), книги и журналы, мультимедийные презентации и другое. С их помощью образовательный процесс по восприятию финансово-экономических знаний и представлений становится более доступным, интересным и эффективным.

Так, атрибуты ярмарочной площадки позволят детям разыграть сценарии купли-продажи товаров, переговоров по снижению цены, договориться об отсрочке платежа. В календарях и картах расходов дошкольники самостоятельно могут вести учет расходов доходов, составлять планы на неделю, месяц, а графики и таблицы учета карманных денег помогут стимулировать дисциплину и ответственность.

Посредством используемых в образовательной практике технологий, наглядных и дидактических пособий и инструментов происходит интеграция знаний с другими образовательными областями. Это способствует максимальной активизации познавательной деятельности и формированию практических навыков в сфере финансово-экономических знаний.

Важным компонентом представленной модели является деятельностно-практический блок. Его целью является закрепление теоретических представлений через активные формы практической активности детей, позволяющие использовать полученную информацию на практике в условиях реальной жизни и повседневных ситуациях. В условиях реализации разнообразных форм работы со старшими дошкольниками дети интегрируют полученные знания и опыт в реальной жизни, при этом у них формируется позитивное и ответственное отношение к работе, закрепляется умение разумного потребления, что содействует успешному взаимодействию с денежными средствами.

Не менее значимым в представленной модели является диагностический компонент. Его целью является своевременная оценка уровня освоения знаний и представлений о деньгах и способах их распределения у детей старшего дошкольного возраста для дальнейшей корректировки содержания обучения и образовательной деятельности по формированию финансовых знаний и представлений на основе полученных результатов.

Результативный блок указанной модели, предполагает исполнение комплекса психолого-педагогических факторов для эффективного формирования элементарных понятий и представлений, касаемых денег и финансов у детей старшего дошкольного возраста.

Выводы. Процесс формирования элементарных знаний и представлений сферы управления и распределения бюджета и личными средствами представляет собой единую педагогическую систему, которая может функционировать при определенных условиях [11]. В истопости значимых условий выступают: повышение уровня грамотного распределения и управления денежными средствами всех участников образовательных отношений, внедрение в образовательную практику современных способов, вариантов и инструментов формированию базовых знаний и представлений о грамотном распределении денежных средств у детей старшего дошкольного возраста, а также организация сетевого сотрудничества с финансовыми организациями, выполняющими широкий спектр функций, обеспечивающих финансовую стабильность. Исполнение обозначенных обстоятельств в педагогической практике обеспечивает успешное усвоение старшими дошкольниками несложных знаний, понятий и представлений финансовой направленности в детском саду и семье. Крайне значимым становится: опора на согласованность в целях, содержательном наполнении, формах, методах и средствах обучения (при взаимодействии с участниками образовательного процесса); присутствии воспитательной программы формирования финансовых знаний и представлений; учета специализированного предметного и образовательного пространства. Реализация данной модели обеспечивает системное и последовательное формирование у детей старшего дошкольного возраста элементарных финансово-экономических знаний, что является фундаментом для дальнейшего формирования финансовой грамотности и успешной социальной адаптации в условиях современного экономического пространства. Умелое использование собственных денег, опыт обращения с финансовыми продуктами в старшем дошкольном возрасте закладывает фундамент стабильному финансовому благополучию детей в их дальнейшей практической жизнедеятельности.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Особенности формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста / И.Б. Бичева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 3. – С. 15-19
2. Вейдт, В.П. Педагогический тезаурус / В.П. Вейдт. – Москва: Юрайт, 2025. – 227 с.
3. Галкина, Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста / Л.Н. Галкина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. – 97 с.
4. Грачева, О.А. Развитие экономического мышления у детей дошкольного возраста / О.А. Грачева, Ю.М. Тяжева, И.В. Хамидулина // Педагогический опыт: от теории к практике. – Чебоксары, 2022. – С. 145-148
5. Гридин, А.В. Обращайся с деньгами «по-взрослому». Финансовая грамотность для детей от мобильных / А.В. Гридин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2020. – 94 с.

6. К вопросу о формировании основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста / А.В. Зенова, Н.П. Праводова, А.С. Хамбекова // Педагогическое мастерство: материалы XXIV Международной научной конференции, Казань, март 2022 года. – Казань: Молодой ученый, 2022. – С. 19-23
7. Михайлова, Е.В. Финансовая грамотность для старшего дошкольного возраста «Дом, где живут деньги» / Е.В. Михайлова, Е.Б. Селезнева, И.А. Данилова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2019. – С. 43-48
8. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 : зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г. № 71847. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/> (дата обращения: 12.09.2024)
9. Сасова, И.А. Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки / И.А. Сасова, А.Ф. Аменд. – Москва: Просвещение, 1988. – 190 с.
10. Стахович, Л.В. Образовательная программа Азы финансовой культуры для дошкольников / Л.В. Стахович, Е.В. Семенкова, Л.Ю. Рыжановская. – Москва: ВИТА-ПРЕСС, 2019. – 32 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ. – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
12. Ханова, Т.Г. Педагогические условия проектирования и осуществления экономического воспитания детей дошкольного возраста / Т.Г. Ханова, Н.В. Белякова, Т.Н. Еракова [и др.] // Современные наукоёмкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 246-250
13. Шатова, А.Д. Финансовая грамотность дошкольников: две стороны проблемы / А.Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 12. – С. 22-26
14. Шевяков, М.Ю. Перспективы изменения финансового поведения в результате повышения уровня финансовой грамотности / М.Ю. Шевяков, Н. Евсеева // Бюджет и финансы: финансовая грамотность. – 2011. – № 1(10-11). – С. 30-35

Педагогика

УДК 378

преподаватель Шустова Ксения Вадимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы и методические аспекты организации самостоятельной работы обучающихся в современном образовательном процессе. Исследование направлено на анализ сущности самостоятельной работы как важнейшего компонента профессиональной подготовки и развития личности. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации подходов к организации самостоятельной работы обучающихся, определении её ключевых характеристик и функций в образовательном процессе. Особое внимание уделяется рассмотрению самостоятельной работы как способа формирования творческого потенциала личности и развития навыков самоорганизации. Методологической основой исследования выступают современные педагогические теории, определяющие самостоятельную работу как один из обязательных компонентов образовательного процесса, направленного на формирование профессиональных компетенций и обеспечение возможности непрерывного личностного роста. В статье раскрываются основные цели организации самостоятельной работы, включающие систематизацию и закрепление теоретических знаний, формирование умений использовать документацию, развитие познавательных способностей и исследовательских навыков обучающихся.

Ключевые слова: самостоятельная работа, образовательная среда, метод, информационная система, профессиональные компетенции, обучающиеся, теоретические аспекты.

Annotation. This article examines the theoretical foundations and methodological aspects of organizing students' independent work in the modern educational process. The study aims to analyze the essence of independent work as a crucial component of professional training and personal development. The theoretical significance of this work lies in its systematization of approaches to organizing students' independent work and defining its key characteristics and functions in the educational process. Particular attention is paid to examining independent work as a means of fostering individual creativity and developing self-organization skills. The methodological basis of the study is provided by modern pedagogical theories, which define independent work as a mandatory component of the educational process aimed at developing professional competencies and ensuring opportunities for continuous personal growth. The article reveals the main goals of organizing independent work, including systematization and reinforcement of theoretical knowledge, developing skills in the use of documentation, and developing students' cognitive abilities and research skills.

Key words: independent work, educational environment, method, information system, professional competencies, educational, theoretical aspects.

Введение. Комплексный подход к проблеме организации самостоятельной работы обучающихся вуза тесно связан с культурой ее организации, что предполагает знание истории данной проблемы, дает возможность увидеть ее истоки и дальнейшее развитие. Важное значение при этом имеет изучение первоисточников – работ выдающихся педагогов.

Самостоятельная работа обучающихся предполагает планируемую познавательную исследовательскую деятельность по предлагаемым преподавателем заданиям и осуществляемую как без непосредственного контакта с преподавателем, так и управляемую преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы [1].

Изложение основного материала статьи. В контексте рассматриваемой проблемы следует отметить особую роль электронных образовательных ресурсов. Актуальность их использования в образовательном процессе возрастает в связи с введением ФГОС, в которых ряд требований к результатам образования прямо связан с необходимостью использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов, что обязывает педагогов активно применять их в образовательном процессе и научить студентов их эффективному использованию [2].

При организации самостоятельной работы необходимо учитывать решается ряд таких важных задач, как:

- 1) углубление и расширение теоретических знаний финансово-экономического направления, их систематизация и закрепление;
- 2) развитие умений работать с разнообразными источниками финансовой, статистической информации;
- 3) развитие познавательных способностей и творческой активности обучающихся, самостоятельности, ответственности и организованности;
- 4) формирование способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- 5) развитие научно-исследовательских умений.

Одним из примеров таковых является виртуальная образовательная среда (например, ЭОС Moodle). Данный ресурс позволяет решать несколько задач. Но самой главной задачей является возможность проводить подготовку будущих педагогов с учетом современных требований к выполнению ими профессиональных задач, в том числе и дистанционно. Дистанционные образовательные технологии могут эффективно использоваться в учебном процессе. Каждый обучающийся имеет доступ к материалам курсов по финансовой грамотности системы электронного дистанционного обучения.

Организация самостоятельной работы в виртуальном пространстве приобретает особую значимость еще и потому, что позволяет эффективно организовать как работу преподавателя, так и обучающегося. Данный ресурс позволяет учитывать активность включения обучающихся в образовательный процесс. Преподаватель имеет возможность отслеживания частоту посещаемости ресурса обучающимися [4].

Таким образом, виртуальная образовательная среда обладает большим потенциалом для изучения дисциплин:

- 1) представляется возможность тематического и информационного насыщения;
- 2) позволяет охватить значительное количество обучающихся;
- 3) постоянное обновление содержания курса делает его всегда актуальным и востребованным для дальнейшего применения;
- 4) размещаемые материалы курса способствуют реализации обучающей, информационной, тренирующей и контролирующей функций;
- 5) электронный курс позволяет дистанционные занятия превратить в интерактивные;
- 6) позволяет обеспечивать необходимую консультационную поддержку;
- 7) позволяет по-новому организовать самостоятельную работу обучающихся;
- 8) индивидуализировать обучение не только по темпу изучения материала, но и по логике и типу восприятия;
- 9) способствует интенсификации учебного процесса;
- 10) представляется доступность учебных материалов в любое время;
- 11) имеется возможность самоконтроля степени усвоения материала по каждой финансовой теме неограниченное количество раз [3, 5].

Затрагивая вопрос организации самостоятельной работы обучающихся, нельзя оставлять без внимания проектную деятельность, составляющую неотъемлемую часть личностно-ориентированного подхода.

Специфика проектной деятельности заключается в учете интересов каждого обучающегося вуза или группы обучающихся, а именно – интерес является основой для развития творческих способностей обучающихся, включения их в активную познавательную деятельность. В основе проектной деятельности лежит развитие познавательной активности студентов, умение самостоятельно конструировать учебный материал, ориентироваться в информационном пространстве, что в целом служит базой для развития интереса к дисциплине и творческого мышления.

Успех реализуемого проекта напрямую связан с его востребованностью, возможностью дальнейшего практического применения, будь то на занятиях в вузе, на уроках в школе во время прохождения педагогической практики или в повседневной жизни. Рассмотрим наиболее распространенными виды проектов.

Первый вид – информационный проект, направленный на сбор информации по какому-либо интересующему финансовому вопросу с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. Продуктом такого вида проекта могут быть публикации по финансовым вопросам (например, по вопросам, как осуществлять платежи в интернете, как появились платежные системы, как правильно занимать деньги, какие бывают кредиты, чем определяется цена товаров и т.д.), сайты (например, ВашиФинансы.РФ), видеоматериалы различных порталов.

Второй вид – практико-ориентированный проект, нацеленный на реализацию социальных интересов самих студентов – участников проекта. Результатом (продуктом) таких проектов могут быть научные статьи, методические рекомендации как на бумажных, так и на электронных носителях (электронные пособия).

Продуктом такой деятельности может стать электронное методическое пособие (рекомендации) и/или пособие (рекомендации) на печатной основе, детально пошагово рассматривающие специфику организации и проведения такого рода мероприятия.

Культура организации самостоятельной работы обучающихся вуза раскрыта в работах выдающихся педагогов. В работах Я.А. Коменского, М.В. Ломоносова, Н.А. Добролюбова, Н.И. Пирогова представлен анализ организации самостоятельной работы, обозначены размышления о будущих путях развития вузов. В их исследованиях содержатся фундаментальные идеи, составляющие золотой фонд педагогической теории [6].

Большое значение известные педагоги и мыслители придавали самостоятельному поиску, проведению собственных исследований, самостоятельности суждения.

Становление и развитие университетов тесно связано с развитием самостоятельности обучающихся. Полупринудительные, полубязательные способы обучения, имевшие место в университетах, не способствовали основательности обучения, глубине и прочности знаний. Принципы самостоятельности учения разрабатывали известные педагоги: Я.А. Коменский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптерев, С.И. Гессен, а также литературные критики В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев. Исследования этих мыслителей в значительной степени определили развитие педагогической мысли, способствовали внедрению в учебный процесс вузов прогрессивных форм обучения и воспитания [6, 7].

Раскрывая методы обучения, Я.А. Коменский соотносил их с системой школ, возрастными особенностями обучающихся. В своей работе «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» он анализирует процесс обучения в школе зрелости, к которой он относил искусства благой жизни и успешной деятельности или жизненную практику. Большое значение в школе зрелости, придавая самостоятельному размышлению и самостоятельной деятельности, ученый отмечал, что «методом пусть будут здесь [внутренние монологи], чтобы всякий просвещенный человек рассуждал сам с собой, излагая перед самим собой все возможные случаи и вынося решение» Я.А. Коменский школу зрелости представлял свободной и не привязанной к книгам и педагогам, следовательно доля самостоятельной работы в ней значительно возрастала: «Разумеется, школа зрелости свободна и не привязана к книгам и учителям; но так как для каждого само его

призвание будет школой, окажется необходимым, чтобы всякий сам для себя и для своих ближних был и учителем, и книгой, и школой, сам подавал себе и своим ближним примеры, предлагал наставления и постоянные упражнения» [3].

Изучая проблемы методов воспитания и обучения, М.В. Ломоносов высоко ценил самостоятельность в поиске и изучении источников учениками и студентами. В его работах были обоснованы главные дидактические методы. Считая основным источником знаний опыт, им представлены преимущества практических и лабораторных методов обучения. Ученый считал наиболее ценными поисково-исследовательские методы обучения и предлагал обучающимся проводить собственные исследования, выдвигать гипотезы, осуществлять различные теоретические обобщения, самостоятельно мыслить.

И.Г. Песталоцци основой метода считал «свободное, самостоятельное стремление к полному развитию своих сил, которое повсеместно считается подлинной основой самосовершенствования». Он доказал, что в результате самостоятельной работы у обучающихся происходит осознание своей природы, своих сил. Он писал: «Это приобретение оригинальности, свобода и самостоятельность воззрений и деятельности повсюду характерны также и для воспитанников моего метода» [8].

Любимым детищем педагога Н.И. Пирогова были университеты. Его считали «главным профессором страны». Выделение им университетского образования как самостоятельного, безусловно, является важным и значимым достижением и в настоящее время. В развитии самостоятельности и творчества обучающихся, по мнению ученого, огромная роль принадлежит методам обучения. Он считал необходимым развивать у обучающихся самостоятельность путем приобщения их к науке, положительно оценивал «сократовский способ учения», который способствовал развитию активности обучающихся в научной деятельности, призывал мыслить критично и самостоятельно, способствовать интересу к науке, укреплять доверие между студентами и преподавателями.

П.Ф. Каптерев, выделяя ценность самостоятельного познания человека, развития его способностей, считал необходимым, чтобы образование вводило личность в культурную жизнь общества. С помощью самостоятельного постижения истины личность будет постигать культуру, усваивать, как он говорил: «лучшие плоды цивилизации – точные научные сведения и таким образом духовно соединяться с прежде жившим и мыслящим человечеством, подготавливаться к роли самостоятельного деятеля и совершителя культуры» [9].

Работы русских философов раскрывают проблемы организации «истинного образования», которое имеет важное значение для личности и общества. Русский философ, публицист и писатель В.В. Розанов, придавая огромное значение просвещению, отмечал, что «просвещение ...принадлежит к тем утонченным, трудно осуществимым в истории вещам, которые, будучи чрезвычайно высоки в своих правильных проявлениях, при нарушении этой правильности являются с чертами отвратительными, а не безразличными только». Философ рассуждал о создании «истинного учения», великая тайна которого состоит в том, «что оно совершается лишь втайне; что, как и всё сокровенное, глубокое, оно хоронится от всего, что не вытекает вот из этого слова, которое я говорю, и из этого внимания, которое для меня открыто». Образование, воспитания В.В. Розанов считал важным культурным фактором, который требует анализа с точки зрения философии воспитания и образования: «Мы имеем дидактику и ряд дидактик, мы имеем вообще педагогику как теорию некоторого ремесла ли, искусства ли... Но мы не имеем и не имели того, что можно было бы назвать философией образования и воспитания, т.е. обсуждения самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов и также в отношении к вечным чертам человеческой природы и постоянным задачам истории. Кого не поразит, что, так много участь, так тщательно участь при столь усовершенствованных дидактике, методике, педагогике, мы имеем плод всего этого (новый человек) скорее отрицательный, нежели положительный. Забыта именно философия воспитания; не приняты во внимание, так сказать, геологические пласты, коих поверхностную плёнку «назема» мы безуспешно пашем». Э.В. Ильенков определял ум как «способность выносить суждение о единичном факте с высоты усвоенной тобой общей культуры». В работе «Три главных принципа образования» В.В. Розанов предложил принципы создания «истинного образования». Эти принципы являются важными для организации самостоятельной работы обучающихся в вузе. Принцип индивидуальности предполагает по возможности сохранение индивидуальности, драгоценнейшего в человеке и его творчестве. Философ отмечал, что там, «где она не сохранена, подавлена или в пренебрежении, там образования совершенно не происходит».

Отсутствие этого принципа делает человека недалёким, вялым, неярким. Без этого принципа человека можно многому обучить, однако не удастся пробудить в нём самое лучшее. Он многое ещё не забудет, но лучшее в себе потеряет. Э.В. Ильенков также связывал воедино индивидуальное усвоение, умственную культуру: «Ум, интеллект вообще формируется только в ходе индивидуального усвоения умственной культуры, созданной трудом всех предшествующих поколений людей. Ум, собственно говоря, и есть не что иное, как эта исторически развивавшаяся умственная культура, превратившаяся в ходе образования в личное лишь достояние, в личную собственность индивида». Вторым принципом является принцип целостности, который предполагает, чтобы «всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось, не окончилось своего взаимодействия с нёю, потому что успокоенный в себе, незанятый ум может начать воспринимать плотомерно новые серии впечатлений». Принцип целостности предполагает отсутствие разорванности в группах знаний и в волевом стремлении. Также нельзя очень сильно дробить знания, ощущения, так как они не будут иметь культурного, образующего, воспитывающего значения [10].

В своих работах В.В. Розанов определил задачу истинного воспитания так: «Задача воспитания, исторического, истинного воспитания, которое действует, обязывает человека, налагает на него до могилы не снимаемую норму, есть именно задача восстановления в человеке, потерявшем цельность своего образа, этой утраченной цельности». Данное образование способны вынести лишь вялые, инертные души. В.В. Розанов рассматривал просвещение в правильных формах высшим даром для человека. Но этот дар в своей неправильности может стать несчастьем человека. «Истинное образование» способно принести пользу человеку, обществу [8].

Выводы. Необходимость «истинного образования» диктуется современными условиями развития образования. Принципы построения истинного образования результатов являются гуманными, демократичными, современными и признаются прогрессивными педагогами всего мира. Организация самостоятельной работы студентов в университете – сложный и многогранный процесс. Он включает в себя как формирование самомотивации и самоорганизации будущего специалиста, так и готовность профессорско-преподавательского состава к данному виду деятельности. Таким образом, проблема организации самостоятельной работы обучающихся является актуальной и сложной, требующей текущего контроля, следовательно, ее решение требует значительных усилий как со стороны преподавательского состава, так и со стороны самих студентов.

Литература:

1. Быкова, Н.В. Самостоятельная работа обучающихся в условиях среднего профессионального образования / Н.В. Быкова // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: Материалы 73-й научно-практической конференции, Ярославль, 05-06 марта 2019 года / Под научной редакцией Л.В. Байбородовой. Том Часть 3. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2019. – С. 214-218. – EDN JOIDUI

2. Гонова, Н.В. Современные подходы в организации самостоятельной работы обучающихся / Н.В. Гонова // Современные тенденции развития науки и производства: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Кемерово, 15-16 января 2015 года / Западно-Сибирский научный центр. – Кемерово: Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, 2015. – С. 56-61. – EDN TZMPPN
3. Жолдошева, А.Ш. Вызовы времени и современные технологии в образовании / А.Ш. Жолдошева, Б.М. Кошбакова // Тенденции устойчивого развития образования в условиях глобализации: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Бишкек – Новосибирск, 01 ноября 2023 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2023. – С. 132-140. – EDN KYLIVZ
4. Коркмазов, А.В. Методологические основы педагогической готовности преподавателей к руководству и контролю самостоятельной работой слушателей / А.В. Коркмазов // Вестник научных конференций. – 2017. – № 9-1(25). – С. 67-71. – EDN ZRUSGX
5. Матюшкина, М.Д. Повышение цифровой грамотности и компетентности: возможные траектории саморазвития педагога / М.Д. Матюшкина // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2021. – № 1(51). – С. 39-46. – EDN FBANOY
6. Махинин, А.Н. Цифровая грамотность как компонент профессиональной компетентности педагогов: некоторые обобщения / А.Н. Махинин, К.В. Шилкина // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении: Сборник научных статей. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2025. – С. 155-160. – EDN NPTYRQ
7. Попова, М.Н. Цифровая компетентность педагога как элемент формирования финансовой грамотности школьников / М.Н. Попова // XXVI Царскосельские чтения : Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 19-20 апреля 2022 года. Том II. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2022. – С. 60-63. – EDN HWJDT
8. Сорокина, В.С. Цифровая экономика в России: состояние и перспективы развития / В.С. Сорокина, В.А. Кулик // Повышение эффективности национальной экономики : Материалы Национальной научно-практической конференции, Армавир, 13 мая 2020 года. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2020. – С. 230-235. – EDN OMDJDG
9. Тришкина, Н.И. Организация самостоятельной работы обучающихся / Н.И. Тришкина, Е.Д. Турская // Научное обозрение: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 07 декабря 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 222-227. – EDN FZBNEM
10. Ярычев, М.У. Компетенции преподавателя и методы их совершенствования в процессе накопления научных знаний / М.У. Ярычев, Б.Х. Хамукова // Вызовы глобализации и развитие цифрового общества в условиях новой реальности: Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции, Москва, 29 декабря 2023 года. – Москва: ООО "ИРОК", 2023. – С. 254-260. – DOI 10.34755/IROK.2023.46.16.004. – EDN BNUDUX

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой ДПИ и дизайна Эсеккуев Казимир Владимирович
 ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры ДПИ и дизайна Эзиева Саният Тохтаровна
 ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ СРЕДОВОГО ДИЗАЙНА

Аннотация. На основе анализа широкого круга научно-методической литературы, а равно и собственного профессионально-педагогического опыта авторами данной статьи исследуется ряд проблем, связанных с повышением познавательной активности студентов, осваивающих в современных российских вузах направление подготовки «Дизайн». Особое внимание уделяется реализации преимуществ решения задач средового дизайна в этом процессе. В первую очередь термину «познавательная активность» даётся определение, соответствующее текущей стадии развития теории и практики высшего образования. Далее, приводится сущностная характеристика понятия «повышение познавательной активности» применительно к современным студентам-дизайнерам. Демонстрируется, какую роль при реализации такой деятельности может играть решение задач средового дизайна. Рассматривается методологический подход, применимый при работе над ними. Ближе к завершению статьи определяется, какие конкретно теоретические и практические методы работы будут наиболее эффективными в русле этого подхода.

Ключевые слова: высшее образование, преподаватели, студенты, повышение познавательной активности, современные педагогические технологии, средовой дизайн.

Annotation. Based on the scientific and methodological literature, as well as their own professional and pedagogical experience analysis the given article authors investigate problems related to increasing the students studying Design in modern Russian universities cognitive activity and realizing the advantages of solving environmental design problems in this process. First, the term «cognitive activity» is defined according to the current stage of the higher education theory and practice development. Next, the essential characteristic of the «cognitive enhancement» concept is given in relation to modern design students. The article demonstrates the role that solving environmental design problems can play in the implementation of such activities. The methodological approach applicable when working on them is considered. Towards the end of the article, it is determined which specific theoretical and practical work methods will be most effective in line with this approach.

Key words: higher education, teachers, students, cognitive enhancement, modern pedagogical technologies, environmental design.

Введение. Э.Р. Гайнесс [2], на наш взгляд, вполне справедливо отмечает: эскалация темпов научно-технического прогресса оказывает мощное влияние на все сферы деятельности. Нередки случаи, когда она приводит к исчезновению одних профессий и возникновению других. Конечно, изменения в большинстве сфер профессиональной деятельности современного человека не столь масштабны. Однако, под влиянием метаморфоз, происходящих в социокультурной, экономической и технологической сферах, условия реализации мии профессиональных обязанностей также могут существенно меняться.

В частности, на протяжении последних десятилетий фиксируется популяризация профессии дизайнера. Становясь же всё более востребованной, она требует от специалистов постоянного самосовершенствования. В такой ситуации, считают Г.А. Каменева и Т.А. Бондаренко [5], приоритетным становится развитие инновационного мышления. Соответственно, верной является и позиция С.Ю. Ланиной с соавторами [7], в соответствии с которой в последнее время наблюдается существенная актуализация проблемы развития креативного потенциала обучающихся, осваивающих в стенах российских вузов такую творческую профессию, как дизайнер.

В свою очередь, формирование соответствующих качеств, полагает М. Кодиров [6], предполагает повышение когнитивной (познавательной) активности будущих дизайнеров. И.Б. Горбунова и Г.Г. Rogozinskiy [3] говорят о значимости, присущей в этом смысле современным образовательным технологиям и, в частности, задачам средового дизайна. Попытка анализа возможностей, существующих сегодня для их применения в данном качестве, предпринята нами на страницах статьи.

Изложение основного материала статьи. В современной педагогике высшего образования существует три подхода к трактовке понятия «познавательная активность» (Таблица 1).

Таблица 1

Подходы педагогов к трактовке термина «познавательная активность»

Суть позиции	Авторы
Познавательная активность рассматривается как качество личности обучающегося	С.Н. Томилина, Р.Р. Туктаров, С.А. Баляева [8]
Познавательная активность – качество деятельности	Л.П. Айкина, Т.С. Скоморохова [1]
Имеет двойственную природу, представляет собой одновременно и качество личности, и качество деятельности	В.В. Деркач [4]

В своих дальнейших рассуждениях, приводимых на страницах данной публикации, мы будем опираться на третью точку зрения. Из такого понимания природы когнитивной активности можно вывести следующее её определение: деятельное отношение личности к объективному миру, её способность включиться в процесс поиска и усвоения знаний, а также способов преобразования внешнего и внутреннего мира. Проявляется данное качество, прежде всего, в творческой учебно-познавательной деятельности студентов, волевых усилиях и общении. Следовательно, в ходе правильно организованной познавательной активности обучающийся не только приобретает новые знания, умения, навыки, но и формирует отношение к самой этой деятельности, которая в этом случае становится приобретает преобразующий характер.

Далее, по словам Л.П. Айкиной, Т.С. Скомороховой [1] и В.В. Деркач [4], познавательная активность современного студента-дизайнера неразрывно связана с такими понятиями как «познавательный интерес», «самостоятельная деятельность», «познавательная самостоятельность» (Таблица 2).

Таблица 2

Связь дефиниции «познавательная активность» со смежными категориями

Категория	Связь с познавательной активностью
Познавательный интерес	Оказывает существенное влияние на развитие познавательной активности будущих дизайнеров, выступая в качестве одного из основных мотивов их деятельности
Самостоятельная деятельность	Существует в диалектическом единстве с познавательной активностью, порождая таким образом познавательную деятельность учащихся
Познавательная самостоятельность	Высокий уровень её сформированности является важным условием повышения качества учебно-познавательной деятельности и уровня сформированности соответствующих компетенций

Ввиду вышеизложенного повышение познавательной активности студента-дизайнера мы будем понимать как деятельность профессорско-преподавательского состава, направленную на совершенствование содержания, форм, методов, приёмов и средств обучения. Основная цель такой деятельности – возбуждение интереса, повышение активности, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике.

Современными педагогами (Э.Р. Гайнесев [2], Г.А. Каменева, Т.А. Бондаренко [5], М. Кодиров [6]) накоплен достаточный опыт в области повышения познавательной активности обучаемых. Результаты его анализа позволяют нам утверждать: соответствующая деятельность может быть успешной лишь при определённых педагогических условиях. Формулировку «педагогические условия» мы вслед за И.Б. Горбуновой, Г.Г. Rogozinskiy [3] будем понимать следующим образом: система педагогических факторов, совокупное действие которых обеспечивает преподавателю учреждения ВО возможность организовать активную учебно-познавательную деятельность вверенных ему студентов. По нашему мнению, актуальными на данный момент являются следующие условия:

- организация самостоятельной работы студентов при широком использовании возможностей современных информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ);
- использование по ходу воспитания и обучения будущих дизайнеров специально разработанной системы развивающих и творческих заданий;
- их вовлечение в различные виды учебно-познавательной деятельности при отдаче предпочтения тем, которые могут быть самостоятельно реализованы молодыми людьми.

Выше мы уже убедились в том, что познавательная активность студента проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, к самой учебно-познавательной деятельности. В этой связи следует согласиться с С.Ю. Ланиной, Е.В. Плащевой, О.В. Иванчук [7], утверждающими: об изменениях в характере учебно-познавательной деятельности студента-дизайнера можно судить по ряду показателей. Перечислим их:

- степень самостоятельности суждений, полноты ответов, частота использования ссылок на различные источники;
- успешность выполнения задач определённого типа;
- активность в рамках предметных олимпиад, научных семинаров, вебинаров, круглых столов, конференций;
- степень сформированности логических способов умозаключений;

- характер и направленность вопросов студента к преподавателю;
 - скорость и качество выполнения учебных заданий, прежде всего, предполагающих самостоятельную работу с информацией;
 - виды заданий и способы деятельности, которым отдаётся предпочтение;
 - отношение к дополнительным заданиям или дополнительным занятиям;
 - уровень академической успеваемости будущего дизайнера и его изменения.
- Далее, опираясь на достижения современной теории и практики высшего образования, мы можем выделить два основных уровня когнитивной активности студента-дизайнера (Таблица 3).

Таблица 3

Уровни познавательной активности студентов, осваивающих направление подготовки «Дизайн»

Уровень	Особенности реализации познавательной активности
1	Преобладают элементы воспроизводства
2	Преобладают элементы творчества

Подобная градация, конечно, носит максимально обобщённый характер. С другой стороны, опираясь на неё, а также принимая в расчёт перечисленные выше показатели эффективности когнитивной активности, мы можем выделить основные критерии и уровни развития познавательной активности у современных студентов-дизайнеров (Таблица 4).

Таблица 4

Уровни познавательной активности студентов-дизайнеров в соответствии с выраженностью основных её критериев

Уровень	Основные критерии				
	Полнота знаний и действий с ними	Самостоятельность мышления и действий	Направленность и общий характер познавательного интереса	Степень использования электронных образовательных ресурсов	Участие в предметных конкурсах, конференциях, олимпиадах
Очень низкий	Знание материала – на уровне знакомства с некоторыми положениями, изложение материала – копирующее	Организация самостоятельной работы требует полного контроля со стороны преподавателя	Проявляется эпизодически на уровне отдельных фактов	Студент редко обращается к материалам электронных образовательных ресурсов, используя только те, что были предварительно подготовлены преподавателем	Не участвует
Низкий	Знание материала носит стереотипный характер, знание теоретических и практических положений неполное, связи между ними неустойчивы, действия реализуются по аналогии с продемонстрированными педагогом или выполнявшимися ранее	Организация самостоятельной работы требует периодического контроля со стороны преподавателя	Может проявляться по отношению к отдельным темам (блокам, модулям) или дисциплинам, сохраняет неустойчивый характер	Как правило, знакомится с учебными материалами электронных образовательных ресурсов, подготовленных преподавателями, но при этом не всегда вовремя выполняет предлагаемые интерактивные задания	
Средний	Знание теоретических положений полное, на их основании осуществляется в целом корректная трактовка предметных понятий и теорий, но в нестандартных ситуациях студент может допускать ошибки	Организация самостоятельной работы студента не требует серьёзного контроля со стороны преподавателя	Интерес к предметам изучения устойчивый, иногда студент проявляет интерес к познанию конкретных и общенаучных теорий	Активно использует по ходу учебной деятельности материалы электронных образовательных ресурсов, регулярно выполняет предлагаемые интерактивные задания	

Высокий	Знание теоретических положений полное, оперирование ими свободное, при этом студент способен выполнять учебные задания практически всех типов, предпочитаемый их вид – задания, требующие исследований или конструирования способов решения	Самостоятельная работа студента не требует контроля со стороны преподавателя, студент делает активные попытки к построению выстраивать собственной образовательной траектории	Интерес к предметам изучения высокий, устойчивое стремление к познанию конкретных и общенаучных теорий	Активно использует в своей учебной деятельности материалы электронных образовательных ресурсов, участвует в разработке аналоговых материалов	Активно участвует в научно-исследовательской деятельности, выступает с докладами на семинарах, вебинарах, конференциях, круглых столах

Достижению студентом высокого уровня по всем критериям, на наш взгляд, будет способствовать решение задач средового дизайна. По словам Э.Р. Гайнеева [2], оно представляет собой деятельность, направленную на проектирование и оформление пространств с учётом их функций, эстетики и взаимодействия с окружающим контекстом. Решение задач средового дизайна включает такие формы организованной активности, как анализ особенностей объекта, разработку концепции оформления пространства, создание визуализаций, эскизов и 3D-моделей, подбор материалов и элементов дизайна.

Л.П. Айкина и Т.С. Скоморохова [1] отмечают: при решении лицами, осваивающими в пространстве современного российского вуза направление подготовки «Дизайн», задач средового дизайна целесообразно использовать концептуальный подход. Современные педагоги (М. Кодиров [6], С.Н. Томилина, Р.Р. Туктаров, С.А. Баляева [8]) склонны трактовать этот термин как методологический подход, при котором подготовка будущего дизайнера осуществляется не через факты, а через концепции, т.е. центральные понятия или идеи.

Указанному выше подходу, по мнению М. Кодирова [6], соответствует ряд методов. В.В. Деркач [4] добавляет, что их можно разделить на теоретические и практические (Таблица 5).

Таблица 5

Методы, применимые в рамках концептуального подхода к решению задач средового дизайна

Теоретические методы		Практические методы	
Наименование	Краткая характеристика	Наименование	Краткая характеристика
Сравнение	Проведение студентами сопоставления отдельных дизайн-объектов, явлений или процессов с целью определения общих черт и различий на основе известных заранее критериев	Проблемное обучение	В основном сводится к выполнению заданий, связанных с активной исследовательской, либо поисковой деятельностью. Таким образом, работая над решением задач средового дизайна, студенты сравнивают, анализируют, выделяют главное, что приводит к осмыслению получаемой ими подобным путём информации и навыков её использования
Обобщение	Подведение итогов решения задач средового дизайна, либо определённой его части с обязательным вниманием к наиболее существенным признакам объектов, процессов, явлений	Интерактивные методы	Широкое применение таких методов, как «перевернутый» класс, кейс-метод, игры, дебаты, групповая и проектная работа помогает будущим дизайнерам фокусироваться на связях между фактами, критически их осмысливать факты, делать обобщения
Моделирование	Работа будущих дизайнеров, целью которой является создание образа, прототипа признаков, свойств, отдельных характеристик, либо целостного объекта и последующее их исследование в условиях, максимально приближенных к реалиям осуществления ими профессиональной деятельности в ближайшем будущем	Информационно-эвристический метод	По сути может быть отождествлён с мыслительным экспериментом. Его регулярное применение способствует формированию у студентов направления «Дизайн» умения использовать формируемые компетенции в различных ситуациях, в т.ч. нестандартных
Абстрагирование	Отделение тех или иных свойств дизайн-объекта от	Сюжетно-	Позволяют моделировать различные ситуации, тем самым соопутствуя формированию у

	него самого и других его характерных черт, используется для рассмотрения реальных свойств, связей, признаков и отношений исследуемого объекта, процесса явления	ролевые игры	студентов навыков подбора особенностей средового дизайна с учётом особенностей целевой аудитории

Выводы. Таким образом, повышение познавательной активности студента-дизайнера представляет собой деятельность, направленную на совершенствование содержания, форм, методов, приёмов и средств обучения. Основная её цель – возбуждение интереса, повышение активности, самостоятельности студентов в формировании необходимых компетенций.

При этом могут быть выделены очень низкий, низкий, средний и высокий уровни познавательной активности. Достижение среднего и высокого возможно при условии обращения к решению задач средового дизайна.

Литература:

1. Айкина, Л.П. Активизация познавательной деятельности студентов-музыкантов в условиях производственной практики / Л.П. Айкина, Т.С. Скоморохова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 14-16
2. Гайнесс, Э.Р. Условия развития креативного потенциала при обучении студентов-дизайнеров / Э.Р. Гайнесс // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 1(49). – С. 127-135
3. Горбунова, И.Б. Разработка элементов новой образовательной концепции «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне»: музыкально-компьютерные технологии и музыкально-кибернетические системы / И.Б. Горбунова, Г.Г. Рогозинский // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 196-201
4. Деркач, В.В. Применение опорных схем в процессе активизации познавательной деятельности студентов вузов / В.В. Деркач // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2021. – № 2(36). – С. 102-108
5. Каменева, Г.А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов в современных условиях информатизации образования / Г.А. Каменева, Т.А. Бондаренко // Science for Education Today. – 2018. – Т. 8. – № 4. – С. 172-186
6. Кодиров, М. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности / М. Кодиров // Экономика и социум. – 2023. – № 4-2(107). – С. 597-605
7. Ланина, С.Ю. Активизация познавательной деятельности студентов вузов / С.Ю. Ланина, Е.В. Плащевая, О.В. Иванчук // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 4(218). – С. 218-221
8. Томилина, С.Н. Педагогические условия развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам / С.Н. Томилина, Р.Р. Туктаров, С.А. Баляева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 103-106

Педагогика

УДК 343.9.01

кандидат педагогических наук Ярошенко Елена Александровна

Ставропольский государственный педагогический институт (филиал) (г. Ессентуки);

доктор педагогических наук, профессор Узденова Соня Баймурзаевна

Ставропольский государственный педагогический институт (филиал) (г. Буденновск)

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты патриотизма и патриотического воспитания старших дошкольников. Авторы анализируют основные подходы и формы педагогической работы, направленные на развитие патриотических чувств у детей-дошкольников. Особое внимание уделяется культурно-досуговой деятельности как эффективному инструменту формирования патриотизма, включая разнообразные мероприятия, способствующие эмоциональному и интеллектуальному развитию детей. Авторы проводят диагностику уровня развития патриотизма у старших дошкольников, акцентируя внимание на когнитивных, эмоционально-ценностных и деятельностно-поведенческих критериях. Результаты экспериментальной работы показали, что старшие дошкольники стали показывать положительное эмоциональное отношение к своей стране. Они с удовольствием и интересом ее рисовали, могли объяснить, что им особенно нравится в родном городе-курорте и в стране в целом, а также высказывали свои идеи о том, что бы они хотели сделать для улучшения жизни в своем городе. Исследования подтверждают, что культурно-досуговая деятельность не только помогает развивать патриотические чувства у детей, но и способствует формированию их гражданской идентичности.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, старшие дошкольники, воспитательно-образовательный процесс, уровни сформированности патриотизма, культурно-досуговые мероприятия, результаты экспериментальной работы.

Annotation. The article examines the key aspects of patriotism and patriotic education of senior preschoolers. The main approaches and forms of pedagogical work aimed at developing patriotic feelings in preschool children are analyzed. Particular attention is paid to cultural and leisure activities as an effective tool for developing patriotism, including a variety of events that contribute to the emotional and intellectual development of children. The author diagnoses the level of patriotism in senior preschoolers, focusing on cognitive, emotional-value and activity-behavioral criteria. The results of the experimental work showed that senior preschoolers demonstrated a positive emotional attitude towards their country. They drew it with pleasure and interest, could explain what they especially liked in their home resort town and in the country as a whole, and also expressed their ideas about what they would like to do to improve life in their city. Research confirms that cultural and leisure activities not only help develop patriotic feelings in children, but also contribute to the formation of their civic identity.

Key words: patriot, patriotism, patriotic education, senior preschoolers, levels of patriotism development, cultural and leisure activities, results of experimental work.

Введение. В современных условиях особую значимость приобретает проблема формирования патриотических чувств, убеждений и осознанного отношения к служению Отечеству. Патриотизм представляет собой комплексное эмоциональное

переживание своей принадлежности к родной стране, ее гражданству, языку, культурным традициям и историческому наследию. Это чувство включает в себя гордость за свою Родину и уверенность в ее защитной функции, способность стать надежной опорой в различных жизненных обстоятельствах.

Процесс становления патриотического сознания у детей старшего дошкольного возраста требует целенаправленного педагогического воздействия через организацию эффективного взаимодействия между воспитателем и воспитанниками. Такое взаимодействие реализуется в рамках различных форм совместной деятельности, направленной на формирование и развитие нравственных качеств, моральных принципов и поведенческих норм, которые впоследствии становятся внутренними регуляторами поведения дошкольников.

Патриотическое воспитание занимает ключевое место в системе задач современного дошкольного образования, являясь сложным педагогическим процессом, фундаментом которого выступает развитие нравственных чувств. С раннего детства ребенок погружается в культурное пространство своего народа через родной язык, фольклор, народные игры и традиции, что создает прочную основу для формирования патриотического сознания.

В современных условиях патриотическое воспитание интерпретируется как процесс развития личности, основанный на гуманистических духовных ценностях народа. При этом наивысшего проявления патриотизм достигает в условиях высокого уровня духовного, нравственного и культурного развития как отдельной личности, так и социальной группы.

В старшем дошкольном возрасте происходит активное накопление знаний об общественной жизни и формирование представлений о межличностных отношениях. В этот период важно вовлекать детей в разнообразную коллективную деятельность, способствуя становлению личностной идентичности.

Формирование патриотизма начинается с развития чувства привязанности к семье, родному дому и краю. Первоначальные представления о ценностях и традициях ребенок получает в семейном кругу, где формируется его базовое чувство защищенности и значимости. Успешная социализация дошкольника напрямую зависит от качества семейных отношений и степени его эмоционального принятия близкими людьми.

В современных условиях особую актуальность приобретает проблема интеграции подрастающего поколения в здоровую социокультурную среду. Особого внимания заслуживает организация культурно-досуговой деятельности в дошкольных образовательных учреждениях, поскольку именно такой подход способствует формированию физически и духовно здорового поколения, готового к решению масштабных задач по развитию общества и укреплению государственного суверенитета [3, С. 164].

Эффективным инструментом патриотического воспитания выступает система мероприятий, направленных на формирование у детей старшего дошкольного возраста интереса к истории собственной семьи и родного края. Организация соответствующей культурно-досуговой деятельности позволяет не только привить детям любовь к семейным традициям и малой родине, но и заложить прочный фундамент для их дальнейшего всестороннего развития, что в перспективе обеспечит формирование сознательных и активных граждан общества.

Изложение основного материала статьи. Исследовательский интерес к проблематике патриотизма находит отражение в работах ученых различных научных направлений, рассматривающих данное явление через призму исторических, социально-экономических и политических факторов. При этом интерпретация патриотизма существенно зависит от индивидуальных позиций исследователей, их гражданской позиции и методологических подходов к изучению данного феномена.

Патриотизм, являясь фундаментальной общественной ценностью и своеобразным связующим элементом социума, представляет собой высшую форму человеческого чувства. Это положение находит подтверждение в классических педагогических концепциях, в частности, в трудах К.Д. Ушинского, который отмечал исключительную стойкость патриотического чувства даже в личности с деформированной нравственностью [5, С. 60].

В работах ряда авторов патриотизм выступает как интегративный феномен, наиболее полно проявляющийся на высоком уровне духовного, нравственного и культурного развития личности или социальной группы. Его сущностной характеристикой является готовность к самоотверженному служению Отечеству, вплоть до полного самопожертвования.

Эффективность патриотического воспитания, согласно позиции Е.А. Ануфриева, обеспечивается систематическим обогащением всех аспектов воспитательной работы соответствующим содержанием. Историко-теоретический анализ показывает глубокие корни данного феномена в философской мысли. Уже античные мыслители, включая Платона, подчеркивали приоритетность любви к Родине над семейными узами [1, С. 138].

Дальнейшее развитие концепция патриотизма получила в трудах Макиавелли, Крижанича, Руссо и Фихте, рассматривавших его как высшую социальную ценность.

В современной научной парадигме патриотизм рассматривается как комплексная ценность, объединяющая социальный, духовный, нравственный, культурный и исторический компоненты, что определяет его особую значимость в системе воспитания нового поколения [4, С. 392].

Патриотическое воспитание в дошкольных и школьных учреждениях должно базироваться на фундаментальных духовно-нравственных ценностях нации. Его основная цель заключается в формировании у подрастающего поколения патриотического сознания и развитии личностного начала на основе гуманистических традиций и духовных устоев народа.

Актуальность данного направления подтверждается позицией В.В. Путина, который обращает внимание на неоднозначное восприятие патриотизма в современном обществе. Несмотря на то, что некоторые используют это понятие в ироничном или негативном контексте, для большинства граждан России оно сохраняет свое изначальное позитивное значение. По мнению президента, патриотизм представляет собой чувство гордости за свою страну, ее историческое наследие и достижения, а также стремление к ее процветанию и благополучию. При этом утрата патриотических чувств, национальной гордости и достоинства может привести к потере народом своей идентичности и способности к великим свершениям [3, С. 166].

Важно отметить, что патриотическое воспитание не существует изолированно от других направлений воспитательной работы. Оно органично переплетается с гражданским, нравственным, трудовым и эстетическим воспитанием, образуя сложную многоуровневую систему, где все компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимодополнении.

В процессе организации воспитательно-образовательного процесса особое значение приобретает идея Е.А. Ануфриева о необходимости системного и глубокого насыщения всех аспектов воспитательной работы патриотическим содержанием как ключевого условия формирования личности патриота.

Историко-краеведческое направление охватывает систему мероприятий, способствующих познанию историко-культурных традиций, осознанию уникальности национальной истории и формированию чувства сопричастности к судьбе Отечества. Оно включает развитие гордости за достижения предков и современников, а также исторической ответственности за происходящее в обществе.

Гражданско-патриотическое воспитание способствует формированию правовой культуры, законопослушности и гражданской позиции. Оно развивает способность к анализу политических и правовых процессов, формирует готовность к

служению народу и выполнению конституционного долга.

Социально-патриотическое направление нацелено на укрепление духовной и культурной преемственности поколений, развитие активной жизненной позиции, формирование чувства милосердия и заботы о старшем поколении.

Военно-патриотическое воспитание фокусируется на развитии патриотического сознания, формировании готовности к защите Отечества, изучении военной истории и воинских традиций России.

Героико-патриотическое направление связано с популяризацией героических профессий и значимых исторических событий, воспитанием уважения к подвигам предков и их традициям.

Спортивно-патриотическое воспитание способствует развитию морально-волевых качеств, физической подготовки, дисциплины и формированию готовности к служению Родине через занятия физической культурой и спортом.

Все эти направления взаимосвязаны и дополняют друг друга, создавая целостную систему патриотического воспитания, направленную на формирование всесторонне развитой личности с высоким уровнем патриотического сознания [2, С. 53].

В процессе исследования вопроса развития патриотизма у детей старшего дошкольного возраста было установлено, что эффективным инструментом формирования патриотических чувств являются культурно-досуговые мероприятия, интегрированные в образовательную деятельность. С целью определения исходного уровня патриотического воспитания было проведено комплексное диагностическое исследование, в рамках которого были разработаны и применены специальные методики оценки.

Для всесторонней оценки уровня сформированности патриотических качеств у дошкольников были определены три ключевых критерия. Когнитивный критерий оценивался посредством проведения беседы на тему государственной символики по методике А.Е. Ястребцовой. При этом особое внимание уделялось таким параметрам, как устойчивость познавательного интереса к патриотической тематике, объем имеющихся знаний о патриотических ценностях и богатство словарного запаса в данной области.

Эмоционально-ценностный критерий, выступающий в качестве основополагающего для детей старшего дошкольного возраста, диагностировался с помощью методик «Волшебные часы» Е.Н. Бородина и творческого задания «Нарисуй свою страну». При оценке учитывалось отсутствие пассивности в ответах детей, глубина эмоционально-ценностного отношения к историческому и духовному наследию Родины, а также наличие искренней любви к своей стране.

Деятельностно-поведенческий критерий, выполняющий функцию контроля и диагностики, исследовался посредством применения методики «Что я знаю о мире своей семьи и мира вокруг меня» Е.Н. Бородина и диагностической ситуации «Выбери сказку». В ходе оценки анализировались такие показатели, как приоритетность выбора патриотического контента для чтения и степень активности участия дошкольников в праздничных мероприятиях патриотической направленности.

В ходе исследования на базе детского сада города-курорта Кисловодска были апробированы теоретические положения и методики оценки уровня патриотизма у старших дошкольников. Исследование проводилось в двух группах: экспериментальной и контрольной.

Первая методика позволила оценить знания детей о государственных символах. Результаты показали, что около трети детей в обеих группах имели низкий уровень знаний (33-40%), более половины демонстрировали средний уровень (53-57%), а высокий уровень был выявлен лишь у 7-10% дошкольников. Дети с низким уровнем могли назвать только основные символы РФ, испытывая затруднения с региональной символикой. Участники со средним уровнем правильно определяли принадлежность символов, но затруднялись объяснить их значение. Высокий уровень показали дети, способные подробно рассказать о символах и их особенностях.

Вторая методика «Волшебные часы» и задание «Нарисуй свою страну» оценивали эмоциональную отзывчивость к патриотической тематике. Здесь также преобладал средний уровень (47-50%), низкий уровень показали 37-40% детей, а высокий – 13% в обеих группах. Дети с высоким уровнем активно реагировали на музыкальные произведения, полно отвечали на вопросы и могли аргументировать свои ответы.

Третья методика «Что я знаю о мире своей семьи» изучала поведенческий компонент патриотизма. В экспериментальной группе высокий уровень не был выявлен вовсе, в контрольной он составил лишь 7%. Большинство детей (53-60%) показали средний уровень, а около 40% – низкий.

По итогам констатирующего этапа было установлено, что уровень патриотического воспитания дошкольников требует развития. На основе полученных данных был спланирован и реализован комплекс мероприятий по формированию патриотизма через культурно-досуговую деятельность.

В рамках реализации федерального календарного плана воспитательной работы на формирующем этапе исследования был проведен комплекс культурно-досуговых мероприятий по патриотическому воспитанию старших дошкольников.

Программа включала тематические занятия, посвященные родному городу-курорту Кисловодску, где дети знакомились с историей и символикой города, изучали значение герба. Особое внимание уделялось семейным ценностям через мероприятие «Моя семья», которое включало творческие задания, сюжетно-ролевые игры и изобразительную деятельность.

Важным аспектом стала преемственность поколений – дети слушали рассказы о патриотических поездках, например, о посещении города-героя Волгограда. В рамках темы «Я люблю свой сад и район» ребята расширяли представления о своем окружении, изучали биографии известных земляков и осваивали маршруты по родному району.

Мероприятия «Малая Родина» и «Знаменитые земляки» помогли детям лучше узнать достопримечательности города, познакомиться с выдающимися жителями. Особое место заняло международное мероприятие «День пожилого человека», направленное на воспитание уважительного отношения к старшему поколению.

Традиционная «Осенняя ярмарка» познакомила дошкольников с народными обычаями, старинным бытом и культурным наследием. В ходе подготовки дети изучали народные игры, пословицы, поговорки и предметы быта.

Анализ результатов показал высокую эффективность проведенной работы. Дошкольники активно участвовали в мероприятиях, демонстрировали хороший словарный запас патриотической направленности, проявляли интерес к истории родного края. Однако выявлены сложности в определении качеств патриотизма, что указывает на необходимость дальнейшей целенаправленной работы педагогов в этом направлении.

Контрольный этап исследования показал положительную динамику в формировании патриотических представлений у старших дошкольников экспериментальной группы. Дети продемонстрировали расширенные знания о родной стране, активно делились информацией об истории и достопримечательностях своего города, проявляли устойчивый познавательный интерес и задавали вопросы как для получения новых знаний, так и для уточнения уже имеющихся.

Успешность проделанной работы подтверждает эффективность практико-ориентированных воспитательных методик, направленных на освоение детьми конкретных поведенческих моделей. Практико-ориентированный подход в патриотическом воспитании формирует у детей не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для успешной социализации в современном обществе. Реализуя данные методики, воспитанники получают возможность не просто усваивать информацию, а активно применять полученные знания на практике. Это в значительной мере повышает

качество образовательного процесса. Практическая направленность патриотического воспитательного воздействия способствует формированию устойчивого поведения, которое впоследствии становится естественной частью личности ребенка.

Дети, вовлеченные в практико-ориентированную деятельность, особо значимо демонстрируют более высокий уровень социальной адаптации и эмоционального интеллекта, легче справляются с жизненными ситуациями, проявляя большую самостоятельность при принятии решений. Они способны более эффективно взаимодействовать с окружающими.

В процессе практической деятельности воспитанники осваивают конкретные поведенческие модели, включающие в себя не только навыки коммуникации, но и более эффективно работают в команде. Они способны планировать и организовывать свою деятельность. Все эти компетенции формируются естественным образом в ходе участия детей в различных практических занятиях, проектах и социально значимых мероприятиях.

Для дальнейшего развития патриотических чувств рекомендуется комплексный подход в работе с дошкольниками. Педагогическая работа должна включать тематические экскурсии по городам Ставропольского края с посещением значимых мемориальных объектов (памятники медикам, воинам-дovаторцам, солдатам Родины, мемориалы и мемориальные комплексы воинской славы, вечного огня в городах-курортах Кавказских Минеральных Вод, обелиски Победы, Вечной Славы), проведение специальных самостоятельных занятий по изучению истории и культуры региона, организацию интегрированных занятий с единым сюжетным содержанием.

Важным элементом является вовлечение родителей в образовательный процесс через совместную деятельность: сбор краеведческого материала, подбор видеоресурсов, выполнение домашних заданий, участие в патриотических акциях. Необходимо также создавать условия для самостоятельной работы детей в уголке родного края и организовывать культурно-досуговые мероприятия патриотической направленности.

Эффективным инструментом выступают деятельностные формы обучения: создание образовательных ситуаций для общения, формирование позитивных взаимоотношений между детьми и взрослыми, включение дошкольников в творческую деятельность.

Для детей старшего дошкольного возраста рекомендуется применение музыкально-театрализованных представлений, поскольку они играют особую роль в патриотическом воспитании, интегрируя различные виды деятельности: музыкальное искусство, театральное творчество, изобразительное искусство, что способствует всестороннему развитию личности ребенка.

Патриотическое содержание концертов можно реализовывать через знакомство детей с национальной культурой и традициями, государственными символами и праздниками, историей и бытом народа, фольклорным творчеством, прикладным искусством.

Через эмоциональное воздействие концертных мероприятий у дошкольников формируется и развивается любовь к родному краю, гордость за свой народ, уважение к другим народам, толерантность и доброжелательность.

Практическая составляющая концертных программ состоит в создании ярких эмоциональных впечатлений, расширении кругозора детей; развитии творческих способностей, формировании навыков коллективного взаимодействия, социализации дошкольников.

Выводы. Проведенное исследование убедительно демонстрирует, что формирование патриотических чувств у детей дошкольного возраста является важнейшим направлением воспитательной работы, поскольку именно в этот период происходит активное становление личности под влиянием ближайшего социального окружения, где первостепенную роль играет семья.

Анализ результатов эксперимента, реализованного на базе МБДОУ Детский сад № 18 города Кисловодска, наглядно показал эффективность использования культурно-досуговой деятельности как инструмента патриотического воспитания. Организованные мероприятия, включающие тематические праздники, концерты и развлечения, способствовали значительному повышению уровня патриотического сознания дошкольников.

Особенно важным представляется тот факт, что систематическое проведение мероприятий патриотической направленности («День города-курорта Кисловодска», «Моя семья», «Малая Родина» и другие) позволило не только расширить знания детей о родной стране и городе, но и сформировать у них устойчивые нравственные ориентиры, ответственное отношение к своим поступкам и желание приносить пользу обществу.

Наблюдаемые позитивные изменения в уровне патриотического воспитания свидетельствуют о том, что комплексный подход, включающий знакомство с культурным наследием, достопримечательностями родного края, календарными праздниками, а также активное взаимодействие с родителями, является наиболее результативным методом формирования патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты подтверждают необходимость дальнейшего развития и совершенствования системы патриотического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях с использованием разнообразных форм культурно-досуговой деятельности.

Литература:

1. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – Москва: Ось-89, 1997. – 224 с.
2. Бахтамова, Н.Г. Организация социально-педагогического сопровождения и правового просвещения по вопросам семьи, прав детей и защите их интересов / Н.Г. Бахтамова, Ю.В. Золотарева, О.И. Сердюкова. – Москва: КДУ, 2024. – 123 с. – ISBN 978-5-00247-049-5. – DOI: 10.31453/kdu.ru.978-5-00247-049-5-2024-123
3. Золотарева, Ю.В. Детский туризм как средство культурно-просветительской деятельности в формировании модели поведения подрастающего поколения / Ю.В. Золотарева, О.И. Сердюкова // Современные исследования: теория, практика, результаты (шифр –МКСИ): сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции, Москва, 14 марта 2025 года. – Москва: АНО ДПО «Центр развития образования и науки», 2025. – С. 164-168
4. Узденова, С.Б. Гражданская идентичность как неотъемлемый элемент патриотического воспитания: краеведческий аспект / С.Б. Узденова, М.А. Солонович // Антропологическая миссия российского учительства в современном мире: материалы XVII Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 25-26 ноября 2022 года. – Ставрополь: Тимченко О.Г., 2022. – С. 391-397
5. Усова, А.В. К.Д. Ушинский о воспитании: значение его идей в наши дни / А.В. Усова // К.Д. Ушинский и проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции, 26 октября 1999 года. – Челябинск, 2020. – 150 с.

УДК 159.9:355.292.6:364.4

кандидат психологических наук, доцент Бура Людмила Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

магистр Боднар Виола Олеговна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЧЛЕНОВ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПОГИБШИХ В ХОДЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Аннотация. В статье представлена актуальность и обоснована необходимость психологического сопровождения членов семей военнослужащих, погибших либо пропавших без вести в ходе специальной военной операции, как системы многоуровневой поддержки, направленной на преодоление последствий травматического горя и социально-психологическую адаптацию целевой группы. Систематизированы особенности горевания у членов семей погибших военнослужащих, проанализированы их основные психологические реакции на потерю. Обосновано, что реализация системы психологического сопровождения членов семей военнослужащих, погибших или пропавших без вести при выполнении задач в ходе специальной военной операции, является необходимым условием для профилактики пролонгированных депрессивных расстройств, сохранения психического здоровья детей из семей военнослужащих, укрепления социальной сплоченности в условиях кризиса.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, члены семей военнослужащих, специальная военная операция.

Annotation. The article presents the relevance and substantiates the need for psychological support for family members of military personnel who died or went missing during a special military operation as a multi-level support system aimed at overcoming the consequences of traumatic grief and socio-psychological adaptation of the target group. The features of grieving among family members of deceased servicemen are systematized, and their main psychological reactions to loss are analyzed. It is proved that the implementation of a system of psychological support for family members of military personnel who died or went missing while performing tasks during a special military operation is a prerequisite for the prevention of prolonged depressive disorders, preserving the mental health of children from military families, and strengthening social cohesion in times of crisis.

Key words: psychological support, family members of military personnel, special military operation.

Введение. В условиях современных военно-политических конфликтов особую актуальность приобретает проблема психологической поддержки и адаптации членов семей военнослужащих, погибших или пропавших без вести в ходе специальной военной операции (СВО). Потеря близкого человека в таких обстоятельствах сопровождается комплексом острых психоэмоциональных переживаний, характеризующихся высоким уровнем эмоционального напряжения, горя, тревоги и чувства неопределенности. Такие эмоциональные состояния часто приводят к нарушению психологического равновесия, затрудняют процесс адаптации к новым жизненным условиям и могут негативно сказываться на общем психологическом здоровье, социальной интеграции, а также нести за собой утрату ценностных жизненных ориентиров.

Несмотря на то, что существующие меры социальной поддержки членам семей военнослужащих, погибшим или пропавшим без вести в ходе специальной военной операции предоставляются государством в полном объеме, психологическая помощь зачастую отсутствует или недостаточно организована. Именно поэтому, на наш взгляд, особую значимость приобретает создание комплексных условий и системы психологического сопровождения таких семей.

Изложение основного материала статьи. Современные военные конфликты порождают не только геополитические, но и глубокие социально-психологические последствия. Утрата близкого создает комплекс проблем: от психологической дезадаптации до экономической нестабильности. Несмотря на существующую нормативную базу (Указы Президента РФ № 706 от 04.10.2022, № 141 от 09.03.2023, Указ Президента РФ от 15.01.2023 № 16), предусматривающую бесплатную психологическую помощь, ее реализация остается фрагментарной. Федеральные указы гарантируют помощь через телефоны доверия и экстренную дистанционную поддержку. Однако во многих небольших городах, селах и деревнях отсутствуют специализированные центры, предлагающие комплексную реабилитацию (групповую терапию, долгосрочное сопровождение, программы для детей). Помощь в удаленном формате не учитывает специфику травматического горя, требующего личного контакта и безопасного пространства для эмоциональной рефлексии.

Важным, на наш взгляд, является то, что семьи военнослужащих, погибших или пропавших без вести в ходе специальной военной операции, сталкиваются с комплексом взаимосвязанных психологических проблем, формирующих устойчивое состояние дистресса. Острая стрессовая реакция, возникающая сразу после получения трагического известия, проявляется через психофизиологические нарушения. Это может манифестироваться и ощущаться в таких симптомах, как: тахикардия, тремор, расстройства сна и аппетита. Когнитивные дисфункции чаще всего выражаются в спутанности сознания, проблемах концентрации внимания, утрате самоидентификации, а также в эмоциональной лабильности, которая характеризуется паническими атаками, истерическими реакциями, эмоциональным оцепенением [7].

Отметим, что семьи военнослужащих, погибших или пропавших без вести в ходе специальной военной операции, испытывают глубинный кризис идентичности, который проявляется через утрату жизненных смыслов и ценностей, изменение социального статуса.

Необходимо подчеркнуть, что горевание у рассматриваемых нами семей характеризуется комплексом навязчивых ритуалов, приобретающих патологический характер. В ходе наблюдения и психологического консультирования мы выявили три ключевых типа таких проявлений. Первый – это навязчивое сохранение комнаты погибшего в неизменном виде, всех личных вещей в исходном положении, что приводит к формированию «эффекта застывшего времени», когда пространство дома превращается в своеобразный «мемориал», препятствующий процессу адаптации.

Вторым типом навязчивых ритуалов является компульсивное повторение бытовых действий, связанных с погибшим. Такие действия проявляются в ежедневном приготовлении пищи для умершего, стирке его одежду и тому подобном. Эти ритуалы, изначально выполняющие защитную психологическую функцию, со временем закрепляются как дезадаптивные поведенческие паттерны.

Последний тип специфической формы ритуализованного общения – практика постоянного общения с погибшим. Обозначим, что подобные практики, будучи естественными на ранних стадиях горя, при длительном сохранении (свыше 12 месяцев) свидетельствуют о формировании пролонгированного психического расстройства.

Особую клиническую значимость приобретает совместно действующий эффект этих ритуалов, создающий замкнутый круг патологического горевания, а именно: сохранение физического пространства провоцирует компульсивные действия, которые, в свою очередь, поддерживают некую иллюзию присутствия умершего, блокируя процесс принятия утраты.

Всю вышеизложенную ситуацию усугубляет дефицит психологических ресурсов, обусловленный социальной изоляцией, такой как разрыв связей из-за стигматизации, отсутствием системной поддержки.

По нашим наблюдениям, у членов семей военнослужащих, погибших или пропавших без вести в ходе СВО, часто проявляются поведенческие нарушения, включающие аутоагрессию, социальную агрессию, что проявляется в проекции гнева на социальное окружение и конфликтах с окружающими. Клиническая картина дополняется выраженной депрессивной симптоматикой: апатией, психомоторной заторможенностью, негативной оценкой себя, мира и будущего в целом.

Указанные факторы образуют дезадаптивную спираль, где первичный стресс нарушает механизмы самоконтроля. Утрата смыслов искажает когнитивные процессы, а социальная депривация усиливает развитие стойких психических нарушений. Для преодоления этого кризиса требуется многоуровневая система психологической помощи, учитывающая этапность переживаний и необходимость создания комплексной системы психологического сопровождения.

На наш взгляд, значимым является также динамика переживания горя у членов семей военнослужащих, погибших или пропавших без вести в ходе СВО. Так, например, И.Г. Малкина-Пых выделяет несколько ключевых стадий, в которых отмечает, что процесс переживания, проживания горя и утраты не линейен, и у каждого человека может протекать с индивидуальными особенностями [3].

Начальный этап переживания утраты представляет собой сложный психофизиологический комплекс, характеризующийся выраженной стрессовой реакцией организма. В момент получения трагического известия у большинства людей развивается характерный симптомокомплекс, затрагивающий все сферы психической деятельности.

В когнитивно-эмоциональной сфере наблюдается ряд ключевых проявлений: психическое оценивание сопровождается выраженным когнитивным диссонансом, что часто сочетается с временной эмоциональной анестезией - состоянием, когда человек утрачивает способность испытывать какие-либо чувства. Одновременно может возникать феномен дереализации, при котором окружающая действительность воспринимается как нереальная или отдаленная.

Соматический компонент реакции включает вегетативные нарушения (тахикардию, тремор конечностей, эпизоды гипервентиляции), выраженные изменения психомоторики (от заметной замедленности до хаотичности движений), а также характерные изменения сенсорного восприятия - звуки могут казаться приглушенными, а зрительные образы теряют четкость.

Поведенческие проявления данной фазы включают три основных паттерна: выполнение автоматизированных действий при отсутствии осознанного контроля над ними, активное избегание любых разговоров об утрате с тенденцией к социальной изоляции, а также различные формы ритуализированной деятельности - бесцельное хождение по помещению, механическое перебирание предметов и другое.

Необходимо отметить, что описанное состояние выполняет важнейшую защитно-адаптивную функцию, обеспечивая психике возможность:

- 1) постепенного, дозированного осознания факта утраты;
- 2) мобилизации внутренних ресурсов для последующего процесса горевания;
- 3) создания своеобразной буферной зоны, временно смягчающей столкновение с травмирующей реальностью.

По мнению И.Г. Малкиной-Пых, на данном этапе важно оказание деликатной психологической поддержки, исключающей любые попытки насильственного вывода человека из этого состояния [3].

Подчеркнём, что основные терапевтические задачи на данном этапе включают: обеспечение физической безопасности через мониторинг соматического состояния, аккуратное подтверждение реальности произошедшего, а также создание оптимальных условий для постепенного, естественного эмоционального отреагирования. Важно понимать, что описанные реакции представляют собой норматипичный адаптивный механизм психики в ситуации внезапной утраты и, при естественном течении, не требуют медикаментозного вмешательства [3].

Отметим, что после преодоления фазы первичного отрицания, выполняющего защитную функцию для психики, наступает критический период интенсивного гнева, представляющий собой важный адаптационный механизм в процессе переживания утраты. Важным является то, что данная стадия характеризуется сложной психофизиологической динамикой, когда осознание необратимости потери вызывает мощный аффективный ответ, направленный на различные объекты. В этой структуре хотелось бы выделить три основных вектора агрессии: интрапсихический (самообвинение), интерперсональный (обвинение окружающих, государство и официальные структуры) и экзистенциальный (несправедливость судьбы).

Заметим, что этот период отличается выраженной лабильностью и поляризацией аффектов. Доминирующее состояние хронической раздражительности регулярно сменяется эпизодами интенсивной ярости, часто несоизмеримыми внешним стимулам. Такие аффективные всплески сопровождаются глубоким переживанием экзистенциальной несправедливости и интенсивной душевной болью, которая, не находя соответствующих путей выражения, трансформируется в агрессивные поведенческие паттерны. Особенностью данного этапа является парадоксальное сочетание внешней агрессивности с внутренней уязвимостью и чувством беспомощности.

На наш взгляд, значимым является тот факт, что, с позиции психологической адаптации, стадия гнева выполняет несколько важных функций: обеспечивает постепенный переход от полного отрицания к частичному признанию реальности утраты, служит защитным механизмом против переживания экзистенциальной беспомощности и, самое главное, мобилизует энергетические ресурсы организма для последующей психологической работы горя [3].

Третьей стадией горевания является торг, который представляет собой сложный переходный этап в динамике переживания утраты, характеризующийся навязчивыми мыслями и фантазиями. Человек может постоянно размышлять о несбыточных сценариях, создавая альтернативные версии событий, связанных с утратой. Он может заниматься иллюзорным планированием, что служит способом временно отвлечься от боли. Кроме того, характерны фантазийные диалоги с умершим, когда человек воображает разговоры или взаимодействие с покойным. Важной чертой является навязчивый анализ прошлого - поиск «поворотных моментов», которые могли бы изменить исход событий или объяснить произошедшее. Этот психологический феномен возникает как компромисс между осознанием утраты и сопротивлением полному ее принятию, формируя своеобразную когнитивно-эмоциональную безопасную зону.

Немаловажной эмоциональной особенностью на данном этапе является проявление сильных чувств и настроений. В центре внимания часто находится чувство вины и самообвинения за произошедшее. Человек может испытывать чувство тревоги и надежду на чудесное спасение либо возвращение близкого. Данный этап характеризуется амбивалентностью, то есть сочетанием осознания реальности утраты с отрицанием её. Эмоциональная зависимость от ритуальных действий становится важной частью жизни человека: он ищет утешения и поддержки в повторяющихся обрядах.

Как пишет И.Г. Малкина-Пых, основной психологической функцией стадии горя является постепенная подготовка психики к полному принятию необратимости утраты [3].

Многозначительной стадией переживания утраты является депрессия, при которой человек полностью осознает необратимость потери и именно это вызывает глубокую печаль. В этот период проявляются разнообразные эмоциональные реакции: сильная апатия, ощущение внутренней пустоты и безысходности. Такие сильно окрашенные эмоциональные чувства сопровождаются физическими симптомами: упадком сил, снижением энергии и нарушениями сна. Как следствие, может проявиться бессонница или, напротив, чрезмерная сонливость, что лишь усугубляет состояние подавленности. Когнитивные особенности этой стадии включают трудности с концентрацией внимания, замедленность мышления и снижение способности к принятию решений. В целом, депрессия характеризуется интенсивным переживанием непреодолимой психической боли и грусти. Основная задача на этом этапе — позволить человеку полностью прожить эту боль, не избегая и не подавляя её. Именно через осознание и принятие своих эмоций человек способен постепенно начать двигаться к выздоровлению и подготовиться к следующему этапу проживания горя [3].

Стадия принятия завершает процесс горя, представляя собой качественный переход от острого переживания потери к ее осмысленной интеграции в жизненный опыт. Этот этап характеризуется не пассивным смирением, а активным процессом психологической трансформации, в ходе которой человек обретает способность жить с утратой, сохраняя при этом жизнеспособность и перспективу развития. Подчеркнем, что это не означает полного завершения горя, а скорее его переход в новую форму существования, при которой боль утраты перестает доминировать.

Примечательным является то, что основные характеристики стадии включают психологическую трансформацию, в рамках которой формируется целостное восприятие утраты как значимой части жизненного пути, устанавливается новая форма связи с умершим, свободная от навязчивой фиксации, происходит глубинное переосмысление ценностных ориентиров.

Ключевым аспектом стадии принятия является поведенческая адаптация, которая включает в себя выработку новых жизненных ритмов и поведенческих паттернов, восстановление и трансформацию социальных связей, а также возобновление способности к стратегическому планированию.

Важным, на наш взгляд, является тот факт, что образ умершего органично встраивается в систему личностных смыслов, формируется сбалансированное восприятие произошедшего, развивается способность к конструктивной рефлексии, появляются новые жизненные цели и ориентиры.

Немаловажно подчеркнуть, что принятие не подразумевает полного завершения горя, а представляет собой переход к новому этапу жизни, при котором: утрата становится органичной частью личной истории, сохраняется способность к полноценному функционированию, открываются перспективы дальнейшего развития, а также поддерживается эмоциональный баланс между памятью о прошлом и жизнью в настоящем [3].

Модель принятия, представленная И.Г. Малкиной-Пых, помогает понять естественность всех стадий горя. Принципиально важно не торопить человека, а поддерживать его на каждом этапе.

Предлагаемая нами система психологического сопровождения членов семей военнослужащих, погибших или пропавших без вести при выполнении задач в ходе специальной военной операции реализуется как многоуровневая модель психологической помощи. Она включает в себя диагностический блок [4], индивидуальные консультации и специализированные групповые тренинги, адаптированные для различных возрастных категорий. Особое внимание уделяется психологической поддержке детей, поскольку в силу возрастных особенностей они зачастую испытывают трудности с вербализацией своих переживаний и требуют особого подхода для эффективной помощи.

Уникальность описанной системы заключается в синтезе индивидуальной психологической помощи и социально-патриотического воспитания, что позволяет участникам не только преодолевать травму утраты, но и находить новые смыслы в изменившихся жизненных обстоятельствах. Психологическое сопровождение в системе реализуется через пять взаимосвязанных направлений, каждое из которых имеет специфические методические особенности.

В первую очередь, это помощь в принятии утраты близкого. Данное направление предполагает использование экстренной психологической помощи в первые дни после получения известия о гибели [5], постепенное восстановление истории отношений с погибшим через технику «жизненной линии», проработка невысказанных и непрожитых чувств и эмоций.

Хороший результат в формировании нового образа себя и своей жизни оказывают различные проективные методики и Арт-терапевтические техники, например, упражнение «Вылепи себя», «Безопасное пространство», «Карта новой идентичности» [1; 6].

Поиск новых смыслов и видов деятельности, переосмысление социальных ролей происходит через методику «Кто я теперь?», «Смысл после трагедии» [2].

Центральное значение в проекте уделяется реконструкции семейной системы, в частности, коррекции детско-родительских отношений и переориентации на помощь близким. Для этого используются тренинги родительской компетентности, техники эмоциональной регуляции, социальное проектирование «Герой моей семьи», патриотические инициативы «Книга памяти» цифрового формата и многое другое [8].

Пройдя курс психологической помощи, многие женщины сами становятся волонтерами в «тихих зонах», больницах. Оказывают посильную помощь бойцам и фронту – участвуя в изготовлении маскировочных сетей, окопных свечей и т.д.

Система психологического сопровождения членов семей военнослужащих, погибших или пропавших без вести при выполнении задач в ходе специальной военной операции доказала свою эффективность как модель комплексной реабилитации, где психологическая помощь органично сочетается с процессами социальной интеграции и патриотическим воспитанием, создавая устойчивую систему поддержки для семей, переживающих утрату.

Выводы. Современные военные конфликты приводят к серьезным социально-психологическим последствиям, требующим системного подхода в оказании помощи членам семей военнослужащих, погибших или пропавших без вести в ходе специальной военной операции. Несмотря на существующую нормативную базу, реализация психологической поддержки во многих регионах остается фрагментарной. Удаленные форматы помощи не учитывают особенности травматического горя, которое требует личного контакта, безопасного пространства и комплексной реабилитации.

Предлагаемая авторами система психологического сопровождения членов семей военнослужащих, погибших или пропавших без вести при выполнении задач в ходе специальной военной операции, доказала свою эффективность как модель многоуровневого сопровождения, объединяющая экстренную психологическую помощь, долгосрочную психологическую помощь, социальную адаптацию, а также патриотическое воспитание молодежи.

Ключевые преимущества системы включают учет возрастных особенностей, в первую очередь, детей, неспособных вербализовать собственные переживания; сочетание индивидуальной и групповой терапии; трансформацию горя в социально значимую деятельность; создание устойчивых поддерживающих сообществ. Развитие таких программ обусловлено ростом числа семей, нуждающихся в специализированной помощи; ограниченностью существующих

дистанционных форматов; важностью профилактики пролонгированной депрессии и посттравматических стрессовых расстройств; а также необходимостью сохранения социальной стабильности через интеграцию утраты.

Таким образом, создание системы психологического сопровождения членов семей военнослужащих, погибших или пропавших без вести при выполнении задач в ходе специальной военной операции является необходимой составляющей государственной политики поддержки семей военнослужащих. Это обеспечит доступность квалифицированной помощи, снизит риски дезадаптации, способствуя формированию здорового психологического климата в обществе и укреплению связей между поколениями, а также сохранению памяти о подвигах защитников Отечества.

Литература:

1. Бобченко, Т.Г. Психологические тренинги: основы тренинговой работы: учебное пособие для вузов / Т.Г. Бобченко. – Москва: Юрайт, 2023. – 132 с.
2. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2011. – 679 с.
3. Малкина-Пых, И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – Москва: Эксмо, 2005. – 960 с.
4. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р.С. Немов. – Москва: Владос, 2016. – 640 с.
5. Шарапов, А.О. Экстренная психологическая помощь: учебник для вузов / А.О. Шарапов, Е.П. Пчелкина, О.В. Логинова. – Москва: Юрайт, 2025. – 212 с.
6. Шевченко, М.А. Арт-терапия ПТСР. Рисуночные тесты по проработке психологических травм / М.А. Шевченко. – Москва: Кладезь, 2024. – 96 с.
7. Шефов, С.А. Психология горя / С.А. Шефов. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 144 с.
8. Шумский, В.Б. Экзистенциальная психология и психотерапия: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / В.Б. Шумский. – Москва: Юрайт, 2019. – 156 с.

Психология

УДК 372.3/4

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОПЫТ СИСТЕМНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Анализируются особенности дидактических игр для их реализации в образовательном процессе. Рассматривается содержание развивающих, направленных на умственное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста. Описывается опыт реализации системы дидактических игр в педагогическом процессе.

Ключевые слова: дидактические и развивающие игры, дети дошкольного и младшего школьного возраста, методические рекомендации.

Annotation. The features of didactic games for their implementation in the educational process are analyzed. The content of developmental games aimed at the mental development of preschool and primary school children is considered. The experience of implementing a system of didactic games in the pedagogical process is described.

Key words: didactic and educational games, children of preschool and primary school age, methodological recommendations.

Введение. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного [8] и начального общего образования [9] включают необходимое и достаточное учебное содержание, направленное на качество обучения детей, позволяющее в дальнейшем успешно учиться, быть любознательными, креативными, самостоятельными детьми данного возраста, и как следствие, самосовершенствоваться на протяжении всей последующей жизнедеятельности [2].

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа по проблеме «Дидактические игры как фактор интеллектуального развития дошкольников и младших школьников» проводилась группой студентов Гуманитарно-педагогической академии (филиале) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет» в г. Ялта в подготовительных группах муниципального дошкольного образовательного учреждения и общеобразовательных учреждениях муниципального образования городского округа Ялты. Для данных учреждений студентами под руководством автора данной статьи была разработана и реализована программа опытно-экспериментальной работы, которая включала описание этапов исследования, выбор соответствующих методов и формулировку исследовательских задач, решаемые на каждом из них.

Основой для создания авторской программы послужили апробированные и известные лучшие практики [1; 3, 4, 5; 6; 7], которые позволили адаптировать содержание, формы и методы в специальных условиях интенсивного развития интеллекта средствами развивающих игр.

Задачей проводимой исследовательской работы были: разработка и проведение педагогического эксперимента по применению комплекса игр, способствующих интеллектуальному развитию детей, создание педагогических условий с помощью которых дидактические игры легче усваиваются детьми на занятиях и в домашних условиях свободного времени.

Исследовательская работа проводилась в четыре этапа. На первом, констатирующем, этапе осуществлялось определение исходного состояния владения дошкольниками и детьми 1 класса интеллектуальными действиями во время развивающих игр. Для организации опытно-экспериментальной работы использовались следующие методы:

- 1) анализ психолого-педагогической научной литературы, в которых отражались основные положения методик и технологий интеллектуального развития детей 5-8 лет;
- 2) непосредственное наблюдение занятий в ДОУ и уроков в 1-2 классах общеобразовательных организаций;
- 3) проведение анкетирования воспитателей и учителей, а также бесед с детьми данной категории.

Анализ множественных программ ДОУ показал, что в них существует раздел «Игра», в котором отводится место общеразвивающим играм, как значимому компоненту развития детей. Для занятий с детьми старшего дошкольного возраста содержание таких игр направлено на значительное расширение их пространственных представлений об обществе, природу и самом себе.

Компетенции, полученные в процессе игровой деятельности, как правило, способствуют не только увеличению объемов учебной и общенаучной информации, но и формированию системы социальных ролей, позволяющих дошкольникам успешно интегрироваться в коллективе и семье.

В общеобразовательной программе начальной школы раздела, посвященного играм, нет. Учителю предоставляется возможность творчески подойти к решению этой проблемы. В этой связи интерес представляет учебный материал, включенный в рабочие тетради, разработанные и апробированные А.З. Зак «Интеллектика» (1, 2, 3, класс) [3; 4; 5], в которых описаны проблемно-творческие задания, интегрированные в систему интеллектуальных игр. В этой связи с целью первоначальной диагностики в исследовании был выбран комплекс развивающих игр, способствующий успешному усвоению учебного материала. Несомненно, наряду с определением содержания игр необходимо осуществить подбор форм и методов проведения игр, составленных с учётом возрастных особенностей детей. В этом случае это будет соответствовать педагогическим условиям: повышению их сообразительности, освоению нового учебного материала в большем объеме, эффективному пониманию процесса решения нестандартных задач. Кроме этого, участие в развивающих играх будет способствовать решению познавательно-воспитательных задач и становления личности ребенка.

На поисковом этапе исследования среди педагогов было проведено анкетирование, целью которого был сбор информации о возможности создания условий, необходимых для решения умственных задач. Было подчеркнуто, что игры также необходимо проводить и дома, но не всегда учителя беседуют с родителями о необходимости проведения игр, в то время как воспитатели детского сада уделяют этой проблеме большее внимание. В процессе анкетирования и наблюдений было отмечено, что воспитателями на занятиях используются много дидактических игр, таких, как: «Угадай-ка», «Где звенит колокольчик», «Два да пять», «Не ошибись», «Кто больше», «Какой звук следующий», которые способствуют более легкому и быстрому усвоению учебного материала, закреплению имеющихся у детей знаний. Содержание занятий отвечало необходимостью того, чтобы занятия проходили живо, интересно, вызывало их активность и утомляло детей.

В начальной школе на уроках применение дидактических игр уменьшается. Так, например, проводятся такие игры, как «Кто больше напишет», «Не ошибись»; на уроке математики – «Десантники», «Назови лишнего», а основная часть урока направлена на освоение нового материала. Однако при применении развивающих игр активность детей заметно возрастает и даже пассивные дети охотнее и быстрее справляются с заданием.

Таким образом, результаты наблюдений позволили сделать вывод о том, что на уроках, а особенно на занятиях в детском саду, воспитатели и учителя отводят значительное место и время дидактическим играм, способствующим интеллектуальному развитию детей, учитывая их возрастные и психологические особенности.

Параллельно с изучением исходного состояния применения игровых методов в педагогической работе, проводились беседы с детьми, целью таких бесед было выяснение отношения детей к дидактическим играм, применяемых на уроках, определения помогают ли им игры в учебном процессе. Результаты анализа бесед с детьми можно было сделать вывод о том, что им нравится, когда на занятиях и уроках используются дидактические и развивающие игры и в этом случае учебный материал лучше воспринимается. Почти все дети называли игры, используемые на занятиях и уроках. Два ребенка затруднились в названиях игр, т.к. только недавно поступили в ДОУ. Это указывало на то, что родители дома очень редко играют с детьми в развивающие игры. Таким образом, результаты поискового этапа подтвердили мнение о том, у детей, которые были «погружены» в игровую деятельность, были выражены способности к легкому и прочному усвоению учебного материала, созданию эмоционального настроя, доброжелательного отношения. Отмечалось, что такая деятельность способствовало не только развитию мыслительной деятельности, но и эмоционально-позитивному восприятию учебной и дополнительной информации.

Второй, констатирующий, этап исследования был посвящен определению уровня интеллектуального развития детей, использовались диагностические методы в виде тестов. Так, применялся тест Р.С. Немова на изучение у детей уровня восприятия. На основе результатов проведения данного теста был сделан вывод о том, что основная часть обеих групп 74% имеют высокий уровень восприятия. На поиск недостающих предметов у детей ушло 26 – 30 секунд, 10,4% имеют очень высокий уровень восприятия. Эти дети назвали все недостающие предметы меньше чем за 25 секунд и 15,6% имеют средний уровень восприятия. Для этих детей потребовалось больше всего времени на поиск недостающих предметов. Исследование зрительного восприятия было проведено при помощи теста «Назови фигуры», результаты которого (100%) показали, что вся группа справилась с этим заданием. Из этого был сделан вывод, что у детей обеих групп хорошо развито восприятие.

Понимание и усвоение услышанного материала детьми определяется тестированием слухового восприятия, для чего была проведена диагностика с помощью теста «Понимание текста». Анализируя результаты, сделан вывод, что высоким уровнем слухового восприятия обладает 26% группы, которые показали безошибочные ответы, 58% группы обладают средним уровнем, дети которой допустили 1-3 ошибки и 16% обладали низким уровнем и допустили более 30 и более ошибок. Результаты данного теста показали, что дети обеих групп имеют достаточно развитый уровень восприятия.

Важнейшим свойством личности для развития интеллекта является память. Для определения уровня звуковой памяти использовалась методика «10 слов». Детям были зачитаны слова: стол, калина, мел, слон парк, ноги, рука, калитка, окно, бак. 74% группы воспроизвели 5-6 слов после первого прочтения, что свидетельствовало о хорошем уровне слуховой механической памяти. Остальные дети (26%) воспроизвели слова после второго прочтения, что свидетельствовало о низкой слуховой механической памяти. Уровень зрительной памяти диагностировался с помощью методики Векслера. Проанализировав результаты, был сделан вывод о том, что 10,4% группы имели высокий уровень зрительной памяти, 63,6% – средний уровень и 26% – низкий уровень.

Для определения образной памяти детям предлагалось в течении 30 секунд запомнить 12 образов. На основании анализа результатов выяснено, что 50% имели хорошо развитую образную память, остальная часть группы показали средний уровень образной памяти. Проанализировав общие результаты проведения тестов был сделан вывод о том, что память у детей развита на среднем уровне.

Для определения уровня объема восприятия младших школьников была проведена следующая диагностика. В результате было выявлено, что 42% детей 2 класса имели высокий уровень объема процесса восприятия, 50% – средний и только 8% – низкий уровень восприятия. Еще одна диагностика была проведена с целью выяснения особенностей восприятия. Проводя анализ результатов, был сделан вывод о том, что 33% детей класса имели высокий уровень восприятия, 59% учащихся проявили средний уровень восприятия, 8% – низкий уровень. После проведения диагностик следует вывод, что четверть класса имеет высокий уровень восприятия и 33% класса – средний уровень.

Для диагностики слуховой механической памяти младших школьников использовалась методика «Запомни двузначные числа». На основании анализа результатов выяснено, что 33% класса имеют высокий уровень слуховой памяти, 12% – низкий уровень, 55% – хорошая механическая слуховая память.

Для определения зрительной памяти учащимся предлагалось зрительно воспринимать слова (крыса, поле, коса, море, сказка, камень, кора, сарай, звонок, кустарник). После анализа результатов выяснилось, что 37% имеют высокий уровень зрительной памяти, 55% – средний, 8% – низкий уровень. Результаты проведенных диагностик показали, что в среднем 50% класса имеют хорошо развитую память, а четверть класса – высокий уровень памяти.

В результате проведения диагностик в ДОУ и в начальной школе, был сделан вывод о том, что интеллектуальные способности детей в детском саду развиты в целом на среднем уровне, что вполне допустимо для детей данного возраста.

Формирующий этап обучения проходил с февраля по март 2024 г. в дошкольном учреждении № 8 г. Ялта и с 17 ноября по 22 декабря 1999 г. и 2 «В» классе общеобразовательной школы № 9 г. Ялты. Задачей данного этапа являлось реализация основных положений экспериментальной методики обучения, которые включали выполнение следующих заданий:

- 1) применение элементов дидактических игр на занятиях и уроках;
- 2) индивидуальная работа, способствующая интеллектуальному развитию детей;
- 3) внеклассная работа;
- 4) проведение контрольного среза уровней интеллектуального развития детей.

Проведение диагностических методов на выявление интеллектуальных способностей детей, подобрать и применить на практике задания на развитие интеллектуальных способностей детей. Так, на каждом занятии по грамоте в подготовительной группе, отводилось место для проведения дидактических игр. Например, проводились игры «Кто впереди», содержанием которой являлось выполнение упражнения по составлению простых предложений со словами, при употреблении которых дети испытывают трудности, «Помоги Петрушке» – учить завершать предложение недостающими словами.

На занятиях по математике также использовались игры на определение высоты предмета на глаз («Найди предмет такой же формы»), на формирование знаний о натуральном ряде чисел («Найди соседей»), на упражнении в сложении и вычитании в пределах 10 («Узнай сколько всего»).

Некоторые игры применялись неоднократно с изменением содержания, что давало возможность детям легче и прочнее усваивать учебный материал. Обязательно в игру включались дети, которые трудно усваивали учебный материал на обычных занятиях. В процессе игры наблюдалось проявление интереса к выполнению задания, они становились более активными, а их работа более продуктивной.

В школе также были включены игры, такие как, например: «Сбор грибов» – закрепление безударных гласных в корне, «Кто больше запишет» – усвоение слов с непроизносимой согласной, «Забей гол в числовые ворота» – закрепление приемов сложения вычитания в пределах 100, «Теремок» – закрепление знаний таблицы. Уроки, на которых проводились дидактические игры, отличались живостью, эмоциональностью, повышенной работоспособностью детей.

Таким образом, использование на уроках игровых элементов облегчало усвоение учебного материала, вызывало положительный эмоциональный настрой.

После проведения диагностики по выявлению детей с определенным уровнем интеллектуальных способностей, проводилась на этом этапе игры, чаще во второй половине дня, с каждым ребенком индивидуально. Сначала с содержанием игры, когда ребенок справлялся, в дальнейшем предлагалось задание с измененным, усложненным заданием. После проведения с детьми индивидуальных игр, проводились составительные игры с детьми этой подгруппы, где деятельность детей была направлена на коллективный успех. В этих играх прослеживалось повышение интеллектуальных способностей детей. Замечалось также, что дети, с которыми проводилась индивидуальная работа, лучше стали работать на занятиях, отвечали более уверенно и достигали определенных результатов.

В школе индивидуальная работа проводилась с учащимися, у которых был выявлен низкий уровень интеллектуального развития с целью повышения интеллектуальных способностей. Индивидуальная работа проводилась в основном во внеурочное время в группе продленного дня. Были также использованы игры на развитие восприятия и наблюдательности: «Делим на части», «Развиваем наблюдательность»; памяти: «Кто больше запомнит», «Запоминаем, рисуя»; внимания: «Числа». Некоторые игры проводились со всей группой для совершенствования интеллектуальных способностей. У этих детей также наблюдалось повышение активности на уроках.

Заключительный, контрольный, этап проходил с января по май 2024 года и его задачей было сравнение экспериментальной методики с традиционной. На данном этапе эксперимента в дошкольной подготовительной группе был проведен тест А.И. Савенкова. Результаты теста показали, что в первой подгруппе, где использовалась традиционная методика следующие результаты: 22% детей подгруппы обладали высоким уровнем, а остальная часть – 79% – средний уровень интеллектуальных способностей. А во второй подгруппе, где применялась экспериментальная методика, результаты оказались выше: 50% – высокий уровень, остальная часть – средний уровень.

Во 2-В (экспериментальном) классе общеобразовательной школы проводился тест по Э.В. Замбицевичене, результаты выполнения которого показали, что в этом классе 45% учащихся имели самый высокий уровень интеллектуальных способностей (4 уровень успешности), 46,7% класса высокий уровень интеллектуальных способностей (3 уровень успешности), 8,3% класса – средний уровень (2 уровень успешности). Во контрольном 2-В классе у 20,8% детей отмечался высокий уровень интеллектуальных способностей (4 уровень успеваемости), 20,8% детей класса показали высокий уровень интеллектуальных способностей (3 уровень), 46% – средний уровень (2 уровень) и 12,4% – низкий уровень (1 уровень успешности).

На основании результатов тестов был сделан вывод о том, что в экспериментальном классе, где использовалась авторская методика, уровень интеллектуальных способностей выше, чем в группе, классе, где использовалась традиционная методика.

В ходе экспериментальной работы разрабатывались методические рекомендации, в которых отмечалось, что переход на обучение детей в школе с шести лет требует значительной психологической переориентации педагогов, направленной на интенсивное интеллектуальное развитие детей. Практика показывает, что в семьях, несмотря на постоянно возрастающий образовательно-культурный уровень родителей, все же ощущается недостаток их психолого-педагогических знаний. Родители и взрослые члены семьи, занимающиеся воспитанием ребенка, не всегда умеют правильно установить отношения с детьми, часто увлекаются совершенствованием какой-то одной стороной личности, не проявляя достаточной заботы о комплексном развитии ребенка. Одним из важных видов взаимодействия – игровая деятельность детей в семье.

Рекомендуемые методические советы, излагаемые в статье, призваны определенным образом сориентировать педагогов на творческий подход к игровой деятельности с учетом реальных условий жизни и работы с постоянно меняющимися и взрослеющими детьми. Рекомендовалось проводить встречи с родителями, представляя им доклады и сообщения по проблемам психофизиологического развития детей. Так, доклады следует посвящать значению игры во всестороннем развитии ребенка. Его следует проиллюстрировать примерами из художественной литературы, передового опыта семейного воспитания. Вместе с родительским активом можно подготовить фотомонтаж «Игра в жизни ребенка 6-7 лет», тематическую выставку книг, посвященных проблеме использованию игр в семейном воспитании. Родителям важно объяснить, что к семи годам на основе ролевой игры развиваются разнообразные развивающие игры с правилами. Освоение их имеет важное значение для адаптации ребенка к школьному обучению, ведь оно пронизано новыми разнообразными правилами. Условия для игр должны быть созданы в каждой семье. Выбирая место для игр ребенка, постарайтесь приблизить его к свету. Рядом разместите шкаф, полку, где можно хранить развивающие игры. За порядком в игровом

уголке ребенок должен следить сам. Это приучает его быть аккуратным, бережно относиться к вещам, не забывайте проверять, в каком состоянии находится игровой материал. При необходимости покажите ребенку, как лучше и удобнее хранить вещи, как их приводить в порядок, ремонтировать. В распоряжение ребенка следует предоставить разнообразный, соответствующий этому возрасту игровой материал, чтобы игра служила всесторонним средством развития. Не все игрушки, имеющиеся в доме, должны быть одновременно в пользовании. Те из них, с которыми ребенок перестал играть следует убрать. Через какое-то время они приобретают новизну, привлекательность и вновь доставляют радость ребенку. Главная задача встреч с родителями не только в том, чтобы они уяснили роль, значение и место игр в развитии ребенка, а, прежде всего, в том, чтобы они убедились в их важности, эффективности доступности, простоте.

Одной из важных форм работы с родителями является беседа, ведущая роль в организации и проведении которых должна принадлежать педагогу. В каждом конкретном случае учитель дает конкретные рекомендации относительно использования игр в развитии ребенка, убеждает родителей, что семейная игра может стать надежным фактором мира и спокойствия в доме. Родителям полезно напомнить, что атмосфера юмора, шутки, веселья и непременно игры помогает взрослым, и детям успешно преодолеть трудности, с которыми приходится сталкиваться в повседневной жизни. Взрослые должны с вниманием относиться к любой выдумке ребенка, не быть равнодушными к проявлениям его фантазии. И это – лучшее выражение любви к сыну или к дочке. Полноценное развитие игры в любом возрасте – залог психического здоровья ребенка. В беседах с родителями целесообразно приводить примеры лучшего опыта семейного воспитания.

Рекомендуемым средством интеллектуального развития детей является создание уголка для родителей, который занимает особое место в пропаганде педагогических знаний. Они могут состоять из нескольких элементов: «Консультации для родителей», «Советы и рекомендации о наших детях», «Чем мы сегодня занимались», «Чем живет класс», (какие интересные дела, прогулки, экскурсии, игры, праздники ожидая детей в течении месяца). Материалы, помещенные в них, включают определенную педагогическую информацию, приобщают родителей к вопросам воспитания. Как правило, здесь помещаются и материалы, раскрывающие проблемы игры, например, «Роль игры в нравственном воспитании», «Игра и труд детей», «Игра и творческая активность ребенка».

Развивающие игры в семье не должны быть строго связаны со школьной программой. Они могут значительно опережать ее. Это создает предпосылки для будущего успешного обучения, дает пищу уму ребенка. Необходимо, по возможности, приобретать и использовать имеющиеся пособия по развивающим играм, а также создавать игры, тесно увязывая их с приобщением ребенка к трудовой и учебной деятельности. Размышляя над интеллектуальной задачей, включенной в нее, находя решение, ребенок делает движение вперед в сфере интеллектуального развития, поскольку эти игры нацелены на развитие творческих, мыслительных способностей ребенка.

Выводы. Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволяет говорить о том, что данная проблема все больше привлекает внимание педагогов-практиков и ученых, появляются новые разработки, рекомендации по использованию игр, тестов, диагностик, направленных на определение уровней интеллектуальных способностей детей. Исследование показало, что формирование игровых умений и навыков у значительной части детей в детском саду и начальной школе носит ситуативный характер. Дети недостаточно владеют способами организации и участия в игровой деятельности, недостаточным является ролевое поведение в зависимости от создаваемой учебной ситуации. Решение этой проблемы обеспечивается при условии разработки соответствующих научных основ: классификации дидактических игр, их структуры и функций, факторов и условий, способствующих целенаправленному развитию интеллекта дошкольников и младших школьников, уровней и критериев сформированности игровых элементов у детей.

Игра является важным средством воспитания ребенка. Она отличается многогранностью, многофункциональностью. Такое отличие непосредственно отражается на характере организации учебно-воспитательной работы в детских ДОУ и начальной школе. Дидактическая игра позволяет школьникам усваивать сущность заданий, осваивать опыт применения заданного подхода в жизни. Систематическое использование игр позволяет раскрыть новые интеллектуальные возможности детей, повышать качество их знаний. Игра вводится в учебно-воспитательный процесс как следствие объективных закономерностей процесса обучения. Существенное отличие используемого в исследовании подхода к рассматриваемому педагогическому явлению состоит в том, что дидактическая игра отличается универсальностью, эвристичностью, комплексностью, межпредметностью и педагогической направленностью.

На основе результатов теоретического и экспериментального исследования были разработаны методические рекомендации, в которых отражалось значение дидактических игр для развития интеллектуальных способностей детей и рекомендации по их использованию. Подчеркивается, что игра подготавливает детей к жизни, помогает воспитывать гармоническую, всесторонне развитую личность.

Литература:

1. Аверин, С.А. Методические рекомендации по реализации парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста»: методическое пособие / С.А. Аверин, Н.С. Муродходжаева. – Москва, 2022. – 124 с.
2. Глузман, А.В. Сущность, структура и функции личностно-профессионального самосовершенствования педагога / А.В. Глузман, А.А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2022. – № 1(56). – С. 43-51
3. Зак, А.З. Интеллектика. Рабочая тетрадь для развития мыслительных способностей. 1 класс / А.З. Зак. – Москва: Интеллект-Центр, 2008. – 96 с.
4. Зак, А.З. Интеллектика. Рабочая тетрадь для развития мыслительных способностей. 2 класс / А.З. Зак. – Москва: Интеллект-Центр, 2009. – 96 с.
5. Зак, А.З. Интеллектика. Рабочая тетрадь для развития мыслительных способностей. 3 класс / А.З. Зак. – Москва: Интеллект-Центр, 2012. – 96 с.
6. Лысогорова, Л.В. Модель интеллектуального развития дошкольника и младшего школьника / Л.В. Лысогорова, С.П. Зубова // Балканско научно обозрение. Педагогические науки. – 2018. – № 1. – С. 44-47
7. Москвина, А.С. Умственное воспитание дошкольников и младших школьников: постановка проблемы / А.С. Москвина, А.В. Третьяков // Вестник СВФУ. – 2018. – № 4(12). – С. 52-56
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (дата обращения: 08.12.2018)
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 08.12.2018)

УДК 371:78

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
 автономного образовательного учреждения высшего образования
 «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат психологических наук, доцент Авдеева Ирина Николаевна
 Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного
 автономного образовательного учреждения высшего образования
 «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ: ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация. Рассматриваются конструктивные шаги, направленные на повышение качества подготовки будущих практических психологов. Раскрывается сущность изменений, которые определяют перспективы совершенствования содержания, форм, методов и технологий обучения студентов – будущих специалистов в области психологии. Характеризуются цели и задачи взаимодействия субъектов образовательного процесса в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин.

Ключевые слова: практические психологи, трансформация системы подготовки психологов, совершенствование и саморазвитие будущих психологов.

Annotation. The article considers constructive steps aimed at improving the quality of training of future practical psychologists. It reveals the essence of changes that determine the prospects for improving the content, forms, methods and technologies of teaching students - future specialists in the field of psychology. The goals and objectives of the interaction of subjects of the educational process in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines are characterized.

Key words: practical psychologists, transformation of the system of training psychologists, improvement and self-development of future psychologists.

Введение. Сегодня в сфере высшего образования актуализируется проблема качества подготовки будущих специалистов. Рынок образовательных услуг и производственного труда требует высокого уровня профессионализма и компетентности кадров, достижение которого возможно лишь при условии трансформации отечественной системы высшего образования, внесения существенных изменений, которые приведут к совершенствованию профессиональной подготовки, конкретно, в области практической психологии. В современных условиях большим спросом пользуются именно специалисты-практики, которые владеют практико-ориентированными компетенциями [3; 6]. Проблема эффективности, качественной подготовки будущих специалистов в различных направлениях психологической науки волнует, как самих студентов и преподавателей, так и тех, кто этим специалистам в будущем будут доверять решение своих проблем и проблем собственных детей. Целью статьи является рассмотрение некоторых сущностных изменений, направленных на совершенствование и повышение качества подготовки будущих практических психологов.

Изложение основного материала статьи. Многолетний опыт работы в системе высшего образования, в том числе, и подготовки специалистов в области практической психологии, позволил провести сравнительно-сопоставительный анализ того, как осуществлялся этот процесс в предыдущие 30-40 лет, в настоящее время и каковы тенденции развития образования в данной сфере. Как известно, в последние годы значительно повысился уровень материально-технической базы отечественных университетов. Видоизменялись содержание, структура и функции высших образовательных организаций, разрабатывались новые технологии и средства обучения. Вместе с тем, приобретая новый облик в соответствии с изменениями сущности подготовки специалистов, высшая школа отвергала десятилетиями наработанный опыт, забывая о том, что фундаментальная психологическая школа стремительно развивалась именно в 50-80-е годы прошлого столетия, разрабатывая и реализовывая новые концепции и стратегии психологического образования. В данном случае, это не ностальгия о прошедшем времени, а возможность осмыслить сущностные, содержательные и структурные изменения, которые требует система подготовки современных психологов.

Известно, что успешность любой профессиональной деятельности во многом зависит от уровня интеллектуального развития и специальных способностей, необходимых для овладения данной процессией, так и особенностей их личностно-индивидуальной сферы, от продуманного, а иногда и «выстраданного» выбора профессии. В этой связи, основополагающей задачей подготовки будущего психолога является его профессиональный отбор и проведение диагностического тестирования психологических особенностей абитуриентов, поступающих на факультет психологии классического или педагогического университета. Такое обязательное диагностирование позволит не только определить условия развития личностных качеств в процессе обучения, реализовать личностно-ориентированный подход, но и проводить необходимую коррекцию образовательного процесса и профессиональной деятельности с учетом индивидуально-психологического развития будущих психологов.

После поступления в высшее образовательное учреждение главной для студента становится формирование направленности на его подготовку к избранной профессии, выработку отношения к профессиональной деятельности как способа самореализации и самоутверждения. Еще в школе молодые люди знакомились со стратегиями достижения высоких вершин на протяжении всей жизнедеятельности: в учебной и производственной работе, личной жизни, дружбе и любви. И затем, уже с первых дней обучения в вузе, студенты получают важную информацию о том, как построить систему взаимоотношений со всеми субъектами образовательного процесса для того, чтобы успешно учиться в университете. Каждый преподаватель, начиная с первых встреч и занятий, поясняет особенности изучения своей дисциплины, условия ее успешного освоения. Однако, знаний студентов в области достижения вершины в избранной профессиональной деятельности, явно недостаточно. Поэтому одной из задач трансформации системы подготовки будущих психологов является формирование у студентов «Я-концепции», включающей элементы самосознания и самопознания, развивающихся усилиями преподавателей всех дисциплин психолого-педагогического и гуманитарного циклов на протяжении всего периода обучения в вузе. На различных этапах образования у студента-психолога должна быть развита практико-ориентированная компетентность, включающая следующие знания:

- о психологическо-педагогической структуре личности психолога и диагностировании себе как будущего профессионала в соответствии с содержанием идеальной модели и уровнем развития качеств;
- о комплексе полифункциональных профессиональных ролей, связанных с основными направлениями деятельности;
- о законах и закономерностях психологической помощи, поддержки и сопровождения субъектов, участвующих в различных видах деятельности;

- о целостном процессе психологической деятельности, включающей целеполагание, планирование, организацию, контроль и оценивание текущих и итоговых результатов;
- о модели профессиональной деятельности, включающей эталонные качества конкурентоспособного психолога;
- об этическом кодексе и принципах профессиональной деятельности психолога.

Вместе с тем, работодатели, принимающие участие в трудоустройстве практических психологов, отмечают недостаточный уровень их общей теоретической и практической компетентности. Формирование «Я-концепции» студента на протяжении профессионального становления связано с определением собственной образовательной парадигмы, в рамках которой он трактует свое поведение и деятельность, механизмы и закономерности развития. Наиболее важным элементом построения будущими психологами «Я-концепции» является обогащение «мотивационного поля», основой которой является мотивация непрерывного учения и познания. В иерархии базовых потребностей модели А. Маслоу на высших ступенях стоят потребности в признании и самоактуализации. Потребность в признании включает рост личностного самоуважения и уважение окружающих людей, позволяющих быть признанным и самоутвердиться на основе общественного престижа. В рамках учебной деятельности удовлетворение этой потребности достигается главным образом за счет успешного обучения, причем не только благодаря своим природным способностям, но и силе мотивации, воли, настойчивости [2]. А успешность в обучении является условием успешности в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, главной миссией высшей школы является формирование позитивной мотивации учебной деятельности и познания, ведущих к самосовершенствованию личности будущего специалиста в области психологии.

Что касается самоактуализации (по А. Маслоу), важной позицией является то, что человек становится тем, кем он хочет и может в перспективе стать. Это процесс развертывания и созревания вначале заложенных в организме и личности задатков, потенций, возможностей. В этой связи, в рамках построения и реализации «Я-концепции» актуальным для будущего психолога является поиск смысла профессии и ее места в его жизни. Как справедливо отмечает В.Э. Чудновский, поиск смыслов жизнедеятельности является не только общетеоретической, но и практико-значимой проблемой, поскольку «в системе высшего, и конкретно, высшего педагогического образования, эта «составляющая» до настоящего дня практически отсутствует, что негативно отражается на процессе личностной подготовки студентов к избранной профессии» [7, С. 11]. Поэтому определение смыслов в контексте развития концептосферы будущего психолога должно быть предметом личностно ориентированных факторов, выносимых на семинарских занятиях, заседаниях кружков, беседах преподавателей, кураторов со студентами в процессе обсуждения таких вопросов, как: «Оптимальный смысл жизни», «Смысл жизни и возраст», «Смысл жизни психолога». Практико-ориентированной формой такой работы могут быть примеры жизнеописания выдающихся ученых в области психологии, психофизиологии, психодидактики, демонстрация некоторых общих тенденций и закономерностей их жизни и творчества. Показательным примером будут встречи с реальными практическими психологами, которые реализовались в жизни и профессии. Эти встречи будут вызывать интерес, мотивировать и стимулировать к личным достижениям в учебе и практической деятельности.

Становление смысла жизнедеятельности является на возникновение и развитие рефлексии: от рефлексии на отдельный поступок, через рефлексию на отдельные фазы и периоды жизни – к рефлексии на собственную жизнь и деятельность в целом. Рефлексия является главным механизмом овладения профессиональным мастерством психолога, если он хочет достигнуть высокого уровня профессионализма. В образовательном процессе это связано с тем, что студент должен постоянно быть готовым к рефлексии, заниматься самонаблюдением и самоанализом, развивать потребность в рефлексии, сделав эту работу насущной необходимостью. Способности к рефлексии можно развивать в индивидуальной (при самостоятельном решении творческих задач), а также в диалоговой и групповой (при совместных дискуссиях, в тренингах) формах взаимодействия. Важно развивать разные виды рефлексии: интеллектуальную, личностную, коммуникативную, кооперативную, экзистенциальную. Интеллектуальная непосредственно обслуживает когнитивную деятельность, личностная – индивидуальное поведение, кооперативная – общую деятельность, экзистенциальная – жизненное самоопределение и существование. Для успеха творческой деятельности профессионалу важно не только освоить все виды рефлексии, но и развивать их оптимальное взаимодействие на протяжении всего периода обучения в вузе.

Тенденцией значимых изменений системы подготовки современного психолога является усиление их теоретико-методологической и практико-ориентированной подготовки. Она должна быть направлена на системное освоение полифункциональных знаний и способов деятельности, благодаря которым психолог должен в перспективе успешно реализовать себя в различных видах работы. Это является общей стратегией личностно-ориентированного, компетентностного, полифункционального подходов, активное внедрение которых осуществляется в настоящее время. Эти системные подходы требуют изменить модель поведения будущего психолога: от пассивного освоения информации к проблемно-поисковой, самостоятельной проектно-исследовательской деятельности. Необходимо повседневно осуществить смещение акцента с накопленных нормативно обозначенных знаний, умений и навыков к формированию и развитию у студентов способности эффективно осваивать большие объемы значимой и необходимой информации, продуктивно действовать, творчески применять полученные знания, при этом достигая наилучших результатов. Таким образом, реализация методологических подходов в конкретной практической работе является неотъемлемым элементом модернизации образования, предполагающая качественную смену педагогической системы и имеющая значительный потенциал для развития личности будущего специалиста.

Фундаментальные изменения подготовки будущего психолога должны касаться содержания образования, о чем непрерывно пишут и говорят ученые и практики. В настоящее время особенностью обучения студентов-психологов является изучение таких дисциплин, как психодиагностика, экспериментальная и клиническая психология, психологическое консультирование, включающие комплексы тренингов, практикумов, в ходе которых обучающиеся имеют возможность изучать себя, свои индивидуальные качества, способности, получать знания о своих ресурсах и возможностях.

Осмысление и возвращение к истокам отечественной психологии и использование лучших практик способствовало бы фундаментальной подготовки будущих психологов в настоящее время. Несомненно, освоить постоянно обновляющуюся информацию и сформировать у студентов полноценную систему знаний в условиях обучения в вузе практически невозможно. Вместе с тем, научно-методический отбор психологических знаний должен работать на развитие у субъектов образования навыков самосовершенствования на основе самопознания, которые могут быть достойно преподнесены, выработаны и усвоены. Самопознание, самоутверждение, саморазвитие, самореализация, самосовершенствование – именно на такую творческую работу над собой необходимо ориентировать студентов [5]. Как показывает практика, работа над собой должна осуществляться постоянно, совершенствуя свою компетентность в данной сфере. В этом деле студентам должны помогать преподаватели, научные руководители, кураторы, которые повсеместно поддерживают и ориентируют в нужном направлении действий. Однако, как показывает практика, начинать такую работу необходимо с формирования направленности личности, ее мотивации, интересов, потребностей и возможностей, позволяющих эффективно строить и реализовывать индивидуальную траекторию самосовершенствования.

Преподаватели должны помогать студентам вырабатывать умения объективно их оценивать и использовать при разработке индивидуальных программ саморегулирования, дальнейшего саморазвития. Самодиагностика может стать механизмом сопоставления актуальных данных и профессиональных норм. Студент должен знать профессионально значимые и личностные качества специалиста, которые отвечают требованиям профессиограмм и акмеограмм, сознательно направлять свои усилия на их формирование [6]. Показателями развития и саморазвития личности студента должны стать контроль и самоконтроль.

Формирование компетентности в образовательном процессе выделяет на первом месте не информированность обучающегося, не только багаж его знаний, но и его умения решать проблемы в разных сферах, которые требуют актуализации творчества. Развитию творчества способствуют уже известные мероприятия: организация ежегодных научно-практических студенческих конференций, олимпиад (внутривузовских с выходом на региональные и всероссийские), периодическая работа в студенческих научных кружках, творческих (проблемных) группах, участие в круглых столах, встречах с успешными профессионалами, учеными и т.д. Здесь необходимо дополнительно подумать над способами студентов их более активного участия в различных научно-практических мероприятиях.

Равноправные, гуманистически ориентированные, демократические отношения помогают студентами в поиске смысла, развитию рефлексивных способностей, созданию программ самосовершенствования, реализации творческой активности и самостоятельности, проявлению духовного и интеллектуального потенциала. Поэтому в организации взаимодействия преподавателя и студента также необходимы качественные преобразования. От преподавателя компетентностный подход требует сместить акценты в своей учебно-воспитательной деятельности с информационной («ретранслятор знаний») к организационно-управленческой плоскости. Преподаватель должен видоизмениться на организатора учебной деятельности студентов, в помощника и наставника, который реализует творческий подход к овладению будущей профессией каждым студентом, поддерживая в каждом конкретном случае нестандартные решения и подходы.

Профессионализм психолога определяется его способностью технологично проектировать процесс, включающий развитие студентов, его направленность на формирование компетентности в различных сферах будущей профессиональной работы. Технологии данного типа предполагают трансформацию взаимодействия педагогов и студентов в личностно-равноправные, субъектно-деловые, индивидуализированные отношения. Такие изменения связаны с тем, что педагог-ученый, педагог-методист не только учит, сколько актуализирует мотивацию студентов, стимулирует их к общему и профессиональному развитию и самообразованию, создает необходимые условия. Это требует включения в взаимодействия демократических, гибких форм общения педагога и студентов.

Для повышения эффективности взаимодействия студента с преподавателем возможно использовать опыт других образовательных учреждений, создавать персональные сайты, страницы преподавателей на сайтах образовательной организации, используя которых студент может проверить свои знания, поставить вопросы преподавателю по содержанию учебного материала, посоветоваться с ним, ознакомиться с научно-исследовательскими трудами, получить полезную информацию, касающуюся образовательного процесса. Эти странички могут быть особенно необходимыми при дистанционной форме обучения. Студент в этом случае сможет иметь «живой» контакт с преподавателем, экономить свое время и средства, находиться в курсе всех деталей учебного процесса. Такая форма взаимодействия поможет сделать учебный процесс эффективным, современным и открытым.

Развитие человека в высшей школе, как личности и субъекта деятельности, обязательно должно включать и развитие познавательной самостоятельности. Во-первых, это касается формирования аналитико-конструктивного критического мышления, самостоятельности суждений и оценок. Преподавателям необходимо создавать все педагогические условия для увеличения проблемности в обучении студентов. Для усиления ориентации студентов на творчество, во-первых, необходимо использовать содержательно-смысловой потенциал учебных дисциплин: уделять больше внимания темам, посвященным творчеству, креативному отношению к деятельности самого себя. Во-вторых, во время проведения занятий таким образом организовать процесс обучения, чтобы постоянно стимулировать студентов к проявлению инициативы, фантазии, направлять к поиску чего-то нового. Такой подход способствует развитию способности мыслить самостоятельно. Студентам необходимо больше представлять возможностей не бояться высказывать свою оригинальную неожиданную точку зрения, по-своему анализировать и решать различные научные и учебные проблемы. Необходимым является формирование знаний, умений и навыков самостоятельной деятельности в процессе самовоспитания и саморазвития. Особенно действенным методом активизации процессов самовоспитания и саморазвития, как утверждал В.И. Андреев [1], считается составление студентами программ жизнедеятельности, поскольку именно этот вид работы активизирует мотивационную, когнитивную, рефлексивную сферы студента, способствует осмыслению личностно-профессионального развития. Очень интересным является предложение ведение ежедневника личностно-профессионального роста студентами во время обучения специальных дисциплин, в которых обучающиеся описывают самоизменения, особенности собственного роста, перспективы самосовершенствования в процессе обучения. Хорошие результаты могут дать применение портфолио, отображающее шаги профессионального роста студента, демонстрирующее его усилия и успехи [4]. В этой связи развитию поведенческой автономии способствует участие студентов в работе органов студенческого самоуправления, студенческих научных обществ и товариществ, различных общественно-значимых мероприятиях, в организации которых каждый студент может проявить собственную инициативу. Таким образом, решается задача стимулирования и поддержки, а также привлечения и мотивирования наиболее активных студентов.

Еще одним из факторов постоянной модернизации подготовки будущих психологов является создание цифровой среды, одним из главных элементов является коммуникативно-коммуникативные технологии. Однако для реализации этих технологий необходимо научить применять их студентов и преподавателей. Образовательные организации, в свою очередь, должны обеспечить условия для непрерывного обучения в данной области. Для научно-педагогических сотрудников необходимо постоянно проводить курсы повышения квалификации и переподготовки, текущие практические занятия, лекции, семинары. Одним из таких примеров в вузах является организация научно-практического семинара «Электронное научно-учебная среда современного университета», в рамках которого для студентов и преподавателей организуются мастер-классы, а специалисты в области информационно-коммуникативных технологий знакомят их с конкретными современными электронными ресурсами, методиками их использования в учебном процессе. Студентам создаются необходимые условия для освоения компьютерных диагностических тестов для выполнения исследовательской и проектной работы, овладения техникой компьютерного тестирования, различными компьютерными программами математической обработки результатов исследований, выполнения компьютерных модульных контрольных, тестов и других форм контроля и оценивания знаний.

Благодаря компьютерным технологиям успешно используется дистанционная форма получения знаний. Гармоничное объединение дистанционной системы с традиционными методами обучения студентов и с компьютерными технологиями позволяют гарантировать соответствующее современное качество фундаментальной подготовки студентов-психологов.

Нет ничего более важного для специалиста, особенно для психолога-практика, нежели владение практическими навыками своей работы. Именно поэтому особое внимание необходимо уделять прохождению студентами разных видов непрерывной психологической практики. Возможно, необходимо внести некоторые изменения в содержание и количество часов практики, особенно производственной, увеличивая количество базовых учреждений. После окончания практики студенты должны получить практические навыки профессиональной деятельности и первичный опыт работы, возможно, выработать свою позицию и стиль. Практика должна будущим практическим психологам уверенность в том, что они станут конкурентоспособными специалистами, затребованными на рынках труда.

Выводы. Трансформация системы подготовки будущих психологов неразрывно связана с изменениями в содержании обучения, разработкой и внедрением новых методов и технологий, направленных на формирование индивидуально-практических компетентностей специалистов, обусловленных условиями их профессиональной деятельности.

Трансформация системы подготовки будущих психологов связана с осуществлением системного теоретико-методологического и методического анализа научно-учебной и методической литературы: учебников, словарей, учебных пособий, справочников, монографий, диссертационных работ, образовательных программ, с целью отбора необходимой и достаточной полифункциональной информации для включения ее в содержание соответствующих дисциплин психологического цикла.

Внедрение ряда нововведений в учебно-воспитательный процесс позволит постепенно модернизировать систему профессиональной подготовки будущих психологов, сделать ее совершенной и продуктивной.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – 566 с.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 304 с.
3. Глузман, А.В. Подготовка будущих учителей к личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе самопознания / А.В. Глузман, А.А. Глузман // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. – 2022. – № 10(173). – С. 64-70
4. Глузман, А.А. Теоретико-методологические основы личностно-профессионального самосовершенствования субъектов образовательной деятельности / А.А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2021. – № 3(55). – С. 57-63
5. Глузман, А.А. Технология портфолио как средство совершенствования подготовки будущих преподавателей иностранных языков / А.А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2023. – № 1(61). – С. 105-114
6. Солянкина, Л.Е. Психолого-акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Л.Е. Солянкина. – Тамбов, 2011. – 594 с.
7. Чудновский, В.Э. Психологические проблемы смысла жизни и акме (возрастной, профессиональный и социореабилитационный аспекты) / В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Г.А. Вайзер [и др.] // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2008. – Т. 1. – № 2. – С. 50-59

Психология

УДК 37.015.3

преподаватель психологических дисциплин Евдокимова Татьяна Александровна

ООО «Международный университет современной психологии» (г. Екатеринбург);

доктор медицинских наук, профессор Гарданова Жанна Робертовна

Российский национальный исследовательский медицинский университет имени

Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ ДПО (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)

Аннотация. Современные трансформации социальной политики страны, экономической и геополитической ситуации требуют от специалистов «помогающего» профиля непрерывного обновления и развития своих компетенций. В статье проводится комплексный научно-психологический анализ особенностей взрослых обучающихся как целевой аудитории программ в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) на примере специалистов социономического профиля (педагогов, психологов, социальных работников, врачей и других категорий медицинских специалистов). Рассматриваются когнитивные, мотивационные, эмоционально-волевые, ценностно-смысловые, социокоммуникативные особенности этой целевой аудитории, влияющие на восприятие, переработку и интеграцию новых знаний, умений в ранее имеющейся профессионально-когнитивный и операционально-деятельностный опыт, а также определяющие специфику проектирования и реализации образовательных программ ДПО. Представлена авторская схематичная модель психологического профиля взрослого обучающегося (профессионала-социономика) в ДПО, интегрирующая ряд взаимосвязанных компонентов (когнитивный компонент, мотивационный, эмоционально-волевой, аксиологический и профессионально-рефлексивный компонент). Обоснована необходимость использования андрагогической и полипарадигмальной методологии обучения взрослых, учитывающей профессиональные ценности, опыт и специфику эмоциональной нагрузки представителей «помогающих» профессий.

Ключевые слова: взрослые обучающиеся, дополнительное профессиональное образование, специалисты социономического профиля, андрагогика, профессиональная идентичность, мотивация обучения, рефлексия.

Annotation. Current transformations of the country's social policy, economic and geopolitical situation require continuous updating and development of their competencies from "helping" profile specialists. The article provides a comprehensive scientific and psychological analysis of the characteristics of adult learners as the target audience of programs in the system of additional professional education (APE) using the example of specialists in the socioeconomic profile (teachers, psychologists, social workers, doctors and other categories of medical specialists). The article considers the cognitive, motivational, emotional-volitional, value-semantic, socio-communicative characteristics of this target audience that influence the perception, processing and integration of new knowledge, skills into previously existing professional-cognitive and operational-activity experience, as well as determine the specifics of designing and implementing educational programs of APE. The article presents the author's schematic model of the psychological profile of an adult learner (a professional socioeconomist) in additional professional education, integrating a number of interrelated components (cognitive, motivational, emotional-volitional, axiological and professional-reflexive components). The article substantiates the need to use andragogical and polyparadigmatic methodology for teaching adults, taking into account professional values, experience and specific emotional load of representatives of «helping» professions.

Key words: adult learners, additional professional education, specialists in the socioeconomic profile, andragogy, professional identity, motivation for learning, reflection.

Введение. Система дополнительного профессионального образования (ДПО) в настоящее время выполняет ключевую функцию в концепции «обучение в течение всей жизни» (Lifelong Learning). Она обеспечивает актуализацию и расширение системы знаний, вариативных компетенций специалистов, работающих в социально значимых профессиях. Особое место в системе ДПО среди разных категорий взрослых обучающихся занимают специалисты социально-экономического профиля (ССП) – профессионалы, основной «инструмент работы» которых заключается в межличностном взаимодействии: психологи, учителя, воспитатели, социальные педагоги и работники, специалисты реабилитационных центров, психотерапевты, врачи, и др. Ключевыми особенностями профессиональной деятельности СПП являются: наличие постоянного межличностного взаимодействия, высокая значимость эмоционального интеллекта, эмпатийности, коммуникативных компетенций и стрессоустойчивости. Профессионал в этой сфере не только оперирует знаниями и навыками, но и выступает носителем культурных норм, ценностей и этических стандартов. Специалисты профессий «помогающего» профиля объединяют общие личностные характеристики: высокий уровень эмоциональной вовлеченности в работу, контактность, выраженная направленность на помощь и обслуживание людей, ответственность за благополучие других [12]. Психологическая специфика этой целевой аудитории определяет необходимость разработки особых образовательных подходов и технологий в программах ДПО, чтобы обеспечить их эффективность, мотивацию и перенос полученных знаний в практическую профессиональную деятельность специалистов социально-экономического профиля (ССП).

Теоретико-методологическая основа исследования психологической специфики взрослых обучающихся включает в себя: а) андрагогическую парадигму (согласно М. Ноулзу, обучение взрослых подчиняется особым закономерностям: ориентация на проблемно-практические задачи; потребность в осмыслении личной и профессиональной пользы (выгоды) обучения; использование собственного опыта как ресурса освоения нового; склонность к самоуправлению процессом обучения) [3; 11]; б) компетентный подход (в ДПО целью является не формальная академическая успеваемость, а расширение и модификация навыков, компетенций необходимых для решения профессиональных задач в новых условиях); в) социокультурный подход (личностный, профессиональный, образовательный опыт взрослого обучающегося включает сложившуюся систему сформировавшихся ценностей, норм, паттернов профессионального поведения и рекреационных стратегий) [7]; г) теорию трансформативного обучения (взрослые меняют смысловые рамки и профессиональную идентичность через критическую рефлексию; учебные программы должны создавать условия для безопасной переоценки мировоззренческих, практических убеждений взрослых обучающихся); д) социально-когнитивную теорию (Bandura): обучение включает моделирование, супервизию и рефлексивную практику в условиях «профессиональной практики в учебном отражении» [1]; е) теории стресса и выгорания (специфика социально-экономических профессий требует от программ ДПО особого внимания к развитию у данных специалистов навыков эмоциональной саморегуляции, профилактики вторичной травмы, профессиональной устойчивости).

Цель статьи: предпринять системную психологическую реконструкцию такой целевой аудитории дополнительного профессионального образования (ДПО) как взрослые обучающиеся профессионального социально-экономического профиля. Для достижения цели необходимо на базе классических и современных теорий обучения взрослых (андрагогика, опытное обучение, трансформативное обучение, теория самоопределения), теорий профессиональной идентичности и стресса на работе (Bandura, Schon, Burnout-literature) проанализировать ключевые психологические характеристики, детерминирующие потребности, мотивы, препятствия и возможности взрослых слушателей в условиях ДПО.

Изложение основного материала статьи. Современные реалии профессиональной деятельности специалистов социально-экономического профиля (педагогов, психологов, социальных работников, медицинских и парамедицинских специалистов) характеризуются высокой динамикой изменений, ростом требований к их компетенциям и постоянными вызовами со стороны общества. В этих условиях дополнительное профессиональное образование (ДПО) становится обязательным элементом профессиональной биографии специалиста, инструментом как профессиональной адаптации, так и карьерного роста, личностного развития. Взрослые обучающиеся представляют собой качественно отличную психологическую аудиторию по сравнению со студентами первичного образования. Образовательные потребности и поведение слушателей курсов ДПО, являющихся специалистами-практиками, определяются, с одной стороны, накопленным профессиональным и жизненным опытом, с другой – необходимостью интегрировать новые знания, умения в сложившуюся систему профессиональных и личностных установок, поведенческих и трудовых паттернов. Анализ эмпирических исследований [2; 4; 5; 14; и др.] и преподавательской практики работы авторов статьи в системе ДПО для СПП позволил выделить следующие ключевые психологические компоненты психоандрагогического профиля данной категории обучающихся:

а) когнитивный компонент (достаточно высокая базовая профессиональная грамотность; вариативный уровень цифровой и информационной компетентности; наличие упроченных когнитивных схем и профессиональных стереотипов, которые могут как помогать (опора на опыт), так и затруднять освоение инноваций (инерция мышления); эффективность обучения возрастает при использовании кейсов и квазипрофессиональных моделей, максимально приближенных к реальной практике их профдеятельности; осознанная селективность восприятия: взрослые слушатели выбирают релевантные личному и профессиональному опыту знания, подвергая их критическому анализу; обработка информации проходит через сложившуюся систему представлений, что может облегчать усвоение близких по смыслу идей, но затруднять принятие новых, противоречащих опыту; комбинация вербально-логического и образно-ассоциативного мышления, в котором значительное место занимает практическая аргументация);

б) мотивационный компонент (для социально-экономических специалистов характерна социально-ценностная (или по-другому социально-нравственная) мотивация, связанная с глубоко осознанным внутриличностным стремлением помогать, улучшать качество жизни других, а также искренне желание улучшить качество помощи и сервиса для клиентов, пациентов или обучающихся; ведущей внутренней мотивацией прохождения курсов в ДПО для многих СПП является стремление к профессиональному росту, личностному развитию, понимание того факта, что это обучение необходимо для сохранения конкурентоспособности на рынке труда, стремление к самореализации и подтверждению/сохранению профессиональной идентичности; для отдельных СПП характерна так называемая инструментальная мотивация: осознание того факта, что данное повышение квалификации, переподготовка в системе ДПО является необходимым условием карьерного продвижения специалиста (к которому он стремится) и соответствия формальным требованиям; следует отметить и негативный мотивационный фактор, обусловленной внешней мотивацией, которая детерминирована необходимостью «обязательного» обучения по программам ДПО по предписанию работодателя, если цели программы не объяснены специалисту и/или он убежден в ненужности изучения данной программы, считая все это «пустой тратой» бесценного времени, что предопределяет формальный подход взрослого обучающегося к освоению программы ДПО);

в) эмоционально-волевой компонент (специалисты социоэкономического профиля работают с человеческими проблемами и находятся в зоне эмоционального риска; высокая эмоциональная вовлечённость в профессиональные ситуации создаёт риск эмоционального выгорания ССП, что требует интеграции в программы ДПО тренингов, мастер-классов, семинаров-практикумов, ориентированных на развитие у взрослых обучающихся навыков саморегуляции, стресс-менеджмента; повышенная эмоциональная чувствительность к поведенческим и коммуникативным реакциям других людей; чувствительность к образовательному климату в учебных группах освоения программ ДПО: доверительная и поддерживающая атмосфера обучения повышает его продуктивность; у многих ССП при работе с подопечными, клиентами, пациентами проявляются сильные волевые качества личности, но, вместе с тем, представители социоэкономических профессий характеризуются потенциальной уязвимостью к профессиональным стрессам; и др.);

г) аксиологический / ценностно-смысловой компонент (ориентация на социальную значимость профессии, на ценность командной работы, сотрудничества и взаимопомощи; потребность видеть соединение теоретических знаний, осваиваемых в ДПО, с ценностной основой своей профдеятельности);

д) социально-коммуникативный компонент (навыки межличностной коммуникации у взрослых ССП, как правило, высоко развиты, но имеют профессионально «заточенный» характер, что требует специальной работы в системе ДПО для расширения спектра социально-коммуникативных навыков, повышения гибкости коммуникативных реакций, и др.; у большинства ССП высока потребность в межпрофессиональном обмене и они воспринимают обучение в системе ДПО как площадку для обмена практиками и создания сетевых профессиональных связей; и др.);

е) профессионально-рефлексивный компонент (готовность анализировать процесс и результат собственной профдеятельности и взаимодействия с клиентами/пациентами/учениками; для подавляющего большинства ССП характерна потребность в супервизии и обмене опытом; многие взрослые слушатели данной профкатегории имеют высокий потенциал к профессионально-личностному саморазвитию при наличии структурированной обратной связи).

Психологическими барьерами в обучении взрослых специалистов социоэкономического профиля в системе ДПО нами обозначены:

а) когнитивная избирательность, ригидность когнитивных схем (взрослые ССП учатся выборочно, оставляя без внимания то, что не видят как полезное в своей работе, и др.);

б) сопротивление новому (привычные профессиональные схемы, поведенческие паттерны могут снижать готовность к инновациям, и др.);

в) ограниченные временные ресурсы (необходимость совмещать учёбу, работу и личную жизнь);

г) эмоциональная усталость (накопленный профессиональный и личностный стресс, выгорание на работе снижают мотивацию к когнитивным усилиям; многие слушатели курсов приходят на занятия в состоянии психоэмоциональной усталости после основной профессиональной деятельности);

д) высокие требования к релевантности программ ДПО (любые знания должны быть применимы продуктивно в профдеятельности).

Среди многочисленных принципов (представленных в научной литературе [8-10; 13; и др.]) разработки, проектирования и реализации программ ДПО ключевыми мы считаем:

а) принцип актуализации опыта (активное вовлечение слушателей в анализ собственных профессиональных кейсов; и др.);

б) принцип практико-ориентированности (обучение «через действие» (action learning));

в) принцип персонализации (адаптация содержания обучения под профессиональный контекст и личные цели слушателя);

г) принцип развития психологической устойчивости (включение в программы ДПО модулей по эмоциональной саморегуляции, профилактике выгорания, построенных на базе последних научных исследований). Такая система образовательных взаимодействий в процессе реализации программ ДПО не только способствует обновлению и углублению профессиональных компетенций, но и выполняет важную психопрофилактическую функцию, помогая специалистам социоэкономических профессий сохранять эмоциональную устойчивость и высокую эффективность в условиях растущей сложности социальных запросов.

В целом же, понимание психологической специфики взрослых обучающихся (в частности, специалистов социоэкономического профиля) является необходимым условием эффективного проектирования и реализации программ ДПО. Психологическая специфика взрослых обучающихся в системе ДПО, особенно в сегменте специалистов социоэкономического профиля, требует осознанного подхода к выбору и реализации образовательных технологий. Эффективная модель обучения ССП в ДПО должна:

а) признавать и методически грамотно использовать накопленный профессиональный и личностный опыт взрослых обучающихся;

б) быть практико-ориентированной и эмоционально поддерживающей;

в) интегрировать андрагогические принципы (принцип практико-ориентированности и проблемно-ориентированности обучения; принцип актуализации опыта; принцип автономности, принцип профессионально-прикладной значимости материала, принцип персонализации; принцип гибкости форматов и вариативности технологий обучения, принцип развития психологической устойчивости, и др.) с компетентностным, психоантропологическим, социокультурным методологическими подходами и межапарадигмальным методическим обеспечением процесса реализации программ ДПО, то есть синтез когнитивной (обновление знаний), деятельностной (отработка навыков), акмеологической (развитие профессионального мастерства) и социокультурной парадигм (интеграция межкультурных компетенций);

г) создавать комплекс необходимых условий для стремления ССП к непрерывному профессиональному саморазвитию.

На основе комплексного анализа научной литературы [4; 6; 11; 12; и др.] и собственного многолетнего опыта авторов статьи в рассматриваемой сфере, была составлена схематичная модель психологического профиля взрослого обучающегося в ДПО (социоэкономический профиль):

а) психологическая специфика (когнитивная зрелость, внутренняя и/или внешняя мотивация к освоению программ ДПО, эмоциональная чувствительность, ценностная направленность, рефлексивность);

б) личностно-профессиональная база (образование, опыт, ценности, профессиональная и социокультурная, личностная идентичность; уровень профессиональной компетентности; уровень развития навыков самообучения, самообразования; наличие/отсутствие внутреннего глубинно-осознанного стремления к профессионально-личностному саморазвитию; индивидуальный стиль обучения; и др.);

в) факторы, оказывающие особое обучающее влияния в процессе освоения программ ДПО (стиль преподавателя, методы и технологии, реализуемые преподавателями программ ДПО, специфика профессионально-образовательной среды (в том числе и цифровой), особенности групповой динамики; и др.);

г) результаты при качественном освоении программ ДПО (развитие уже имеющихся профессиональных компетенций и сформированность новых умений/навыков, повышение психологической устойчивости специалиста, интеграция результатов обучения в ДПО в социономическую практику).

Таким образом, психологическая специфика взрослых обучающихся социономического профиля в системе ДПО представляет собой многомерное явление, образующее сложную профессионально-образовательную динамику. Учет специфики данной категории взрослых обучающихся при проектировании и реализации программ ДПО позволяет: усилить вовлеченность слушателей курсов в образовательный процесс; улучшить качество переноса новых знаний, умений в профессиональную практику; снизить риск профессионального выгорания; укрепить профессиональную идентичность специалистов. В целом же, успех реализации программ ДПО для специалистов социономического профиля во многом зависит от способности образовательных учреждений разрабатывать психологически адаптированные технологии, соединяющие развитие профессиональных навыков и ценностных ориентиров.

Выводы. Современные трансформации социальной политики страны, экономической и геополитической ситуации требуют от специалистов «помогающего» профиля непрерывного обновления и развития своих компетенций. Психологическая специфика взрослых обучающихся (в нашем случае специалистов социономического профиля) обусловлена их уникальными образовательными и профессионально-личностными потребностями, внутренней, внешней и социально-нравственной мотивацией, жизненным опытом, системой ценностей, особенностями эмоционально-волевой сферы, что требует особого подхода в организации образовательного процесса в ДПО.

Для обучения взрослых специалистов социономического профиля в системе ДПО важно сочетание: андрагогических принципов (признание опыта обучающегося, автономность, практическая значимость материала, проблемно-ориентированное обучение, гибкость форматов) и полипарадигмального подхода: синтез когнитивной (обновление знаний), деятельностной (отработка навыков), акмеологической (развитие профессионального мастерства) и социокультурной парадигм (интеграция межкультурных компетенций).

Психологическими условиями эффективного обучения специалистов социономического профиля в ДПО являются: интерактивность и кооперативность (методически правильно организованная групповая и микрогрупповая работа, обмен опытом, наставничество); персонализация траектории обучения с тьюторским сопровождением индивидуального образовательного маршрута взрослого обучающегося с учётом профессионального опыта слушателя (это сложно реализовать в организациях ДПО с бюджетным финансированием, но крупные негосударственные медцентры это практикуют); психоэмоциональная поддержка (организация специальных занятий по развитию у ССП навыков профилактики выгорания через психологические тренинги и супервизорские группы); использование педагогических технологий с учётом психологической специфики ССП (технологии проблемно-ориентированного обучения, работа над реальными кейсами из практики слушателей; технологии опытно-ориентированного обучения: анализ личных и коллективных профессиональных ситуаций; технологии моделирования профессиональных коммуникаций; ролевые игры, симуляции, тренинги переговоров и консультирования; эмоционально-ориентированные методы: элементы арт-терапии, техники эмоциональной разгрузки, обучение эмоциональному самоменеджменту; технологии сетевого обучения и межпрофессиональные группы, развитие горизонтальных профессиональных связей; и др.); рефлексия и самопознание (включение в процесс реализации программ ДПО методов профессиональной рефлексии); интеграция опыта (перенос полученных знаний и умений на решения реальных рабочих задач).

В целом же, психологическая специфика взрослой аудитории (в нашем случае специалистов-социономиков) предъявляет чёткие требования к педагогическому дизайну и технологиям реализации программ ДПО. Успешные программы ДПО опираются на признание опыта взрослых обучающихся, практико-ориентированную и гибкую архитектуру, механизмы рефлексии и супервизии, поддержку автономии и самоэффективности слушателей курсов, а также на организационное включение работодателей, профессионалов экспертного уровня в процессы разработки, проектирования и реализации программ ДПО. В центре реализации таких программ ДПО – не пассивная передача новых знаний, а создание комплекса психолого-педагогических условий для трансформации профессиональных практик: через опыт, диалог, критическую рефлексию, супервизорское, тьюторское и институциональное сопровождение. Эффективное ДПО для профессионалов-социономиков способствует не только повышению уровня их профессиональной культуры, развитию отдельных компетенций и формированию новых, но и укреплению системного кадрового потенциала социономических сообществ и организаций, в которых эти специалисты работают.

Литература:

1. Васильева, Т.В. Педагогический дизайн как синтез теорий обучения: интегративный подход к решению образовательных задач в системе дополнительного профобразования / Т.В. Васильева, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина [и др.] // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 85-88
2. Горшкова, В.В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования: монография / В.В. Горшкова. – Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2004. – 148 с.
3. Громкова, М.Т. Андрагогика / М.Т. Громкова. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 496 с.
4. Егоров, Г.В. Личностное и профессиональное развитие взрослого человека в пространстве образования: теория и практика / Г.В. Егоров, Т.В. Меланина. – Москва: ПСТГУ, 2013. – 113 с.
5. Зеер, Э.Ф. Психологическая детерминация последипломного образования / Э.Ф. Зеер // Инновация в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 8-й Российской конференции. – Екатеринбург: УГПУ, 2000. – 67 с.
6. Змеёв, С.И. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых / С.И. Змеёв. – Москва: Флинта, 2000. – 215 с.
7. Комарова, Е.В. Значение и роль системы ДПО в профессиональной социализации специалистов социономического профиля / Е.В. Комарова, С.В. Пивнева, С.Н. Вольхин [и др.] // Психолого-педагогические и методологические основы профессионализации специалистов социономического профиля : коллективная монография. – Москва: Перспектива, 2024. – С. 290-351
8. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – Москва: Просвещение, 1985. – 128 с.
9. Мухина, Т.Г. Практико-ориентированные образовательные технологии и их назначение при реализации дополнительной профессиональной образовательной программы : монография / Т.Г. Мухина. – Москва: МПСИ, 2012. – 178 с.
10. Никитина, Н.И. Персонифицированный подход в системе повышения квалификации и дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы / Н.И. Никитина, Т.Э. Галкина // Инновации в образовании. – 2012. – № 6. – С. 13-26
11. Основы андрагогики / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая [и др.]; под ред. И.А. Колесниковой. – Москва: Академия, 2003. – 240 с.

12. Совершенствование качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов социологического профиля: коллективная монография / С.Н. Вольхин, Т.В. Васильева, В.М. Гребенникова [и др.]. – Москва: Перспектива, 2022. – 323 с.
13. Технологии образования взрослых : пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / под общ. ред. О.В. Агаповой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 171 с.
14. Шестак, Н.В. Андрагогика и дополнительное профессиональное образование / Н.В. Шестак, С.Ю. Астанина, Е.В. Чмыхова. – Москва: СГУ, 2008. – 200 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент Соколовская Ольга Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ ЖЕНЩИН, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация. В статье описываются различия в трудовой мотивации осужденных женщин разных возрастных групп. Специфику мотивации к работе у женщин в местах лишения свободы определяют особые условия, которые существенно осложняют формирование устойчивой заинтересованности в трудовой деятельности. Однако работа в исправительном учреждении может служить инструментом реабилитации, позволяя осужденным женщинам восстановить потерянные навыки и получить профессиональное обучение. Описываемое в статье исследование проводилось на базе ФКУ СИЗО-5 ГУФСИН России по Свердловской области. В нем принимали участие 45 осужденных женщин, которые были поделены на три группы в зависимости от возраста. Для изучения особенностей трудовой мотивации были использованы многофакторная методика диагностики мотивации трудовой деятельности М.В. Прохорова, О.М. Овсянникова и методика «Структура мотивации трудовой деятельности» (К. Замфир). В исследовании было установлено, что для молодых женщин характерна неустойчивая и амбивалентная мотивация. Эта группа осужденных ориентирована преимущественно на финансовую отдачу и карьерный рост, но без выраженного личного удовлетворения. Женщины зрелого возраста, напротив, демонстрируют более прагматичный подход, оценивая работу с точки зрения стабильности, социальной значимости и полезности. Пожилые женщины мотивированы внутренними факторами. Они воспринимают работу как источник удовлетворения и признания. Таким образом, наблюдается трансформация мотивации с возрастом: от преобладания внешних стимулов у молодых женщин к усилению значимости внутренних факторов и позитивного подкрепления у более зрелых и пожилых.

Ключевые слова: осужденные женщины, трудовая мотивация, возрастные группы, ресоциализация, пенитенциарная система.

Annotation. The article examines differences in the work motivation of convicted women of different age groups. The specifics of women's motivation to work in places of deprivation of liberty are determined by special conditions that significantly complicate the formation of a sustainable interest in work. However, work in a correctional institution can serve as a rehabilitation tool, allowing convicted women to restore lost skills and receive vocational training. The study described in the article was conducted at the Federal State Institution Pretrial Detention Center No. 5 of the Main Directorate of the Federal Penitentiary Service of Russia for the Sverdlovsk Region. It involved 45 convicted women who were divided into three groups depending on their age. To study the characteristics of work motivation, the multifactorial method of diagnosing work motivation by M.V. Prokhorov, O.M. Ovsyannikova and the method "Structure of work motivation" (K. Zamfir) were used. It is shown that young women are characterized by unstable and ambivalent motivation, focused primarily on financial returns and career growth, but without any expressed personal satisfaction. Mature women, on the contrary, demonstrate a more pragmatic approach, evaluating work in terms of stability, social significance and usefulness. Older women are motivated by internal factors, perceiving work as a source of satisfaction and recognition. Thus, there is a transformation of motivation with age: from the predominance of external stimuli in young women to an increase in the importance of internal factors and positive reinforcement in more mature and older women.

Key words: convicted women, work motivation, age groups, resocialization, penitentiary system.

Введение. Сегодня особенно актуальным становится вопрос социальной адаптации и ресоциализации осужденных женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы. Важнейшей составляющей успешного возвращения в общество является их трудоустройство, которое способствует обретению финансовой самостоятельности, укреплению социальных контактов, повышению уровня самоуважения и снижению риска повторного совершения преступлений – все это крайне важно для полноценной интеграции бывших осужденных в жизнь общества после освобождения.

Практика исправительных учреждений демонстрирует, что женщины сталкиваются с рядом серьезных трудностей при поиске работы: нехваткой профессиональных навыков, отрицательным социальным опытом, предубежденностью работодателей и сложностями адаптации к новым условиям жизни. Значительную роль играет внутренняя мотивация к трудовой деятельности, зависящая от множества факторов: возраста, социального положения, системы ценностей и жизненного опыта.

Психологические характеристики осужденных женщин отличаются многообразием и зависят от различных обстоятельств. Среди распространенных нарушений выделяются повышенный уровень тревоги, депрессивные состояния, агрессия, сложности с саморегуляцией поведения, коммуникативные барьеры, искаженное восприятие действительности, склонность к роли жертвы и низкая самооценка. Эти особенности повышают риск развития психоэмоциональных расстройств и усложняют реабилитационный процесс. Поэтому важной задачей пенитенциарной системы является обеспечение доступности квалифицированной психологической поддержки, направленной на восстановление эмоционального состояния, развитие навыков контроля над эмоциями и улучшение социализации.

Специфику мотивации к работе у женщин в местах лишения свободы определяют особые условия: ограниченность выбора профессий, отсутствие перспектив профессионального роста, влияние психологического фактора, связанного с ощущением беспомощности и отсутствием ясных жизненных целей. Все это существенно осложняет формирование устойчивой заинтересованности в трудовой деятельности. Однако работа в исправительном учреждении может служить инструментом реабилитации, позволяя осужденным женщинам восстановить потерянные навыки и получить профессиональное обучение.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования явилось изучение особенностей трудовой мотивации у женщин разных возрастных групп, осужденных к отбыванию наказания в местах лишения свободы. Мы предположили, что трудовая мотивация у женщин разных возрастных групп, осужденных к отбыванию наказания в местах лишения свободы, имеет существенные отличия: женщины старшего возраста более склонны оценивать работу с точки зрения ее социальной значимости и полезности, в то время как молодые женщины более ориентированы на финансовую отдачу и возможность карьерного роста.

Для изучения особенностей трудовой мотивации были использованы следующие методики: многофакторная методика диагностики мотивации трудовой деятельности М.В. Прохорова, О.М. Овсянникова; методика «Структура мотивации трудовой деятельности» (К. Замфир).

Осужденные женщины – особая категория лиц, содержащихся в местах лишения свободы. Им присущи специфические социальные, психологические, биологические и иные характеристики. Это требует особого подхода в изучении личности осужденной женщины, а также иного по сравнению с мужчинами объяснения их поведения. Пенитенциарной наукой определены черты характера, присущие большинству осужденных женщин. Так, Ю.М. Антонян выделяет следующие: импульсивность, тревожность, эмоциональную ранимость, демонстративность поведения, сопряженную с ослабленным контролем за ним [1]. В.А.Сушко отмечает, что осужденные женщины в большей степени, чем мужчины, подвержены депрессии, апатии, чувству обреченности, способности поддаваться внушению на бессознательном уровне [3].

Исходя из теоретического анализа проблемы, можно предположить, что трудовая мотивация женщин, отбывающих наказание, существенно зависит от их возраста, физического и психологического состояния. Молодые женщины, обладая большей энергией и стремлением к самореализации, могут быть мотивированы возможностью профессионального развития и социальной адаптации, однако их мотивацию могут снижать психологическая нестабильность, отсутствие опыта и семейные обязательства [2]. Пожилые женщины, имея жизненный опыт и сформированные навыки, ценят социальную значимость и стабильность, но их физические ограничения и психологическая устойчивость влияют на выбор работы и восприятие трудовой деятельности.

Исследование проводилось в 2024 г. на базе ФКУ СИЗО-5 ГУФСИН России по Свердловской области. В исследовании принимали участие 45 осужденных женщин, которые были поделены на три группы в зависимости от возраста: экспериментальная группа 1 (далее ЭГ1) – осужденные женщины молодого возраста 20-35 лет (15 человек), экспериментальная группа 2 (далее ЭГ2) – осужденные женщины зрелого возраста 35-60 лет (15 человек), экспериментальная группа 3 (далее ЭГ3) – осужденные женщины старше 60 лет (15 человек).

Результаты многофакторной методики диагностики мотивации трудовой деятельности М.В. Прохорова, О.М. Овсянникова показали, что многие женщины испытывают трудности в сфере работы. Для нахождения различий в мотивации трудовой деятельности у осужденных женщин разного возраста был проведен статистический анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни (Таблица 1).

Таблица 1

Статистический анализ результатов исследования по результатам многофакторной методики диагностики мотивации трудовой деятельности при помощи U-критерия Манна-Уитни

Шкалы	ЭГ1 и ЭГ2		ЭГ2 и ЭГ3		ЭГ1 и ЭГ3	
Стабильная и надежная работа	2,1*	6,2*	6,2	8,8	2,1*	8,8*
Нестабильная и ненадежная работа	5,9	5,3	5,3	4,7	5,9	4,7
Профессиональный рост	3,7*	7,1*	7,1	9,6	3,7*	9,6*
Карьерный рост	3,3*	6,3*	6,3	8,7	3,3*	8,7*
Отсутствие карьеры	7,5	5,2	5,2*	1,2*	7,5*	1,2*
Хорошие условия работы	3,1*	7,1*	7,1	9,6	3,1*	9,6*
Плохие условия работы	7,2	6,6	6,6	5,9	7,2	5,9
Высокая зарплата	4,7	6,9	6,9	9,3	4,7*	9,3*
Низкая зарплата	8,2	7,3	7,3	7,5	8,2	7,5
Принятие решений	2,3*	7,5*	7,5	10	2,3*	10*
Принадлежность к рабочей группе	3,2*	7,4*	7,4	10	3,2*	10*
Подходящий стиль работы	2,4*	7,4*	7,4	10	2,4*	10*
Неподходящий стиль работы	6,3	5,9	5,9	6,2	6,3	6,2
Хорошие отношения в коллективе	2,7*	6,3*	6,3	9	2,7*	9*
Помощь организации в достижении ее целей	3,1*	7,2*	7,2	8,7	3,1*	8,7*
Боязнь увольнения	8,1	5,8	5,8	8,3	8,1	8,3
Самореализация	2,2*	7,3*	7,3	9,1	2,2*	9,1*
Интересная работа	2,3*	7,7*	7,7	9,6	2,3*	9,6*
Важная (полезная) работа	3,5*	7,5*	7,5	10	3,5*	10*
Новизна	4,6	6,3	6,3	9,2	4,6*	9,2*
Работа как таковая	2,3*	7,2*	7,2	9,7	2,3*	9,7*
Неинтересная работа	8,4*	4,1*	4,1	3,2	8,4*	3,2*
Нездоровая психологическая атмосфера	7,7	7,6	7,6	6,1	7,7	6,1
Поиск помощи	3,2	6,5	6,5	8,9	3,2*	8,9*
Достижение власти	4,1	6,3	6,3	9,1	4,1*	9,1*

Примечание: * – различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$)

Статистический анализ показал, что различия между показателями по большинству шкал методики являются значимыми. Причем различия выражены ярче при сравнении ЭГ1 с двумя другими экспериментальными группами. Между ЭГ2 и ЭГ3, наоборот, различия на статистически значимом уровне выявлены только по шкале «Отсутствие карьеры». Рассмотрим особенности трудовой мотивации каждой экспериментальной группы более детально.

В ЭГ1 чаще всего женщины отмечают как негативные факторы нестабильную работу, отсутствие карьерного роста, плохие условия труда, низкую зарплату, несоответствие своих навыков требованиям работы, боязнь увольнения, неинтересные обязанности и нездоровую психологическую атмосферу на рабочем месте.

Среди осужденных женщин ЭГ2 чаще всего назывались следующие факторы: стабильная и надежная работа, профессиональный рост, хорошие условия работы, принадлежность к рабочей группе, подходящий стиль работы, работа как таковая, самореализация, интересная работа, важная (полезная) работа, помощь организации в достижении ее целей.

Испытуемых ЭГ3 отличают высокие показатели по следующим шкалам: стабильная и надежная работа, профессиональный рост, карьерный рост, хорошие условия работы, высокая зарплата, принятие решений, принадлежность к рабочей группе, подходящий стиль работы, достижение власти, помощь организации в достижении ее целей, самореализация, интересная работа, важная (полезная) работа, новизна, работа как таковая, поиск помощи, хорошие отношения в коллективе.

Таким образом, трудовая мотивация у осужденных женщин разных возрастных групп имеет существенные различия. Молодые женщины (ЭГ1) испытывают трудности с сопоставлением себя с профессией и склонны ориентироваться на финансовую отдачу и возможность карьерного роста. Женщины зрелого возраста (ЭГ2) более склонны оценивать работу с точки зрения ее социальной значимости и полезности, а также ценят стабильность, хорошие условия труда и чувство принадлежности к коллективу. Женщины пожилого возраста (ЭГ3) также ценят стабильность, профессиональный и карьерный рост, хорошие условия труда, высокую заработную плату, возможность влиять на свою работу и карьеру, а также хорошую атмосферу в коллективе.

Результаты исследования с помощью методики «Структура мотивации трудовой деятельности» также позволяют сделать заключение о наличии значимых различий в мотивационных факторах, влияющих на трудовое поведение осужденных женщин разных возрастных групп. Статистический анализ результатов с помощью U-критерия Манна-Уитни отражен в Таблице 2.

Таблица 2

Статистический анализ результатов методики «Структура мотивации трудовой деятельности» с помощью U-критерия Манна-Уитни

Мотивация	ЭГ1 и ЭГ2		ЭГ2 и ЭГ3		ЭГ3 и ЭГ1	
Внутренняя	15,3	16,2	16,2	17,5	17,5*	15,3*
Внешняя положительная	12,8*	15,9*	15,9	17,6	17,6*	12,8*
Внешняя отрицательная	13,8*	11,5*	11,5*	7,2*	7,2*	13,8*

Примечание: * – различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$)

Согласно данным, полученным в исследовании, молодой возраст характеризуется неустойчивой, нечеткой мотивацией со средним уровнем как внутренней, так и внешней (положительной и отрицательной), где работа воспринимается как обязательство, а стимулы недостаточно эффективны. Зрелый возраст отличается более прагматичной, адаптированной мотивацией со средним уровнем внутренней и внешней положительной мотивации и низким уровнем внешней отрицательной, где работа воспринимается как необходимость, а стабильность важнее ярких поощрений. Пожилой возраст демонстрирует высокую, ориентированную на внутренние потребности мотивацию, с высоким уровнем внутренней и внешней положительной мотивации и низким уровнем внешней отрицательной, где работа является источником удовлетворения и признания.

Исследование мотивации трудовой деятельности осужденных женщин выявило существенные различия между возрастными группами. Молодые женщины (ЭГ1) характеризуются неустойчивой и амбивалентной мотивацией, где работа воспринимается как обязательство, а стимулы недостаточно эффективны, поскольку они ориентированы на финансовую отдачу и карьерный рост, но не видят в работе личного удовлетворения или возможностей самореализации. Для них типична «работа из-под палки» и адаптация к угрозе, что говорит о трудностях с сопоставлением себя с профессией и пониманием связи работы с личными интересами.

Женщины зрелого возраста (ЭГ2) демонстрируют более прагматичный и адаптированный подход к работе, где стремятся к стабильности, ищут смысл в рутине и оценивают работу с точки зрения ее социальной значимости и полезности. Они более сдержанно реагируют на внешние стимулы, предпочитая постоянство и демонстрируя низкую восприимчивость к наказаниям, что свидетельствует о снижении влияния внешних негативных факторов.

В свою очередь, женщины пожилого возраста (ЭГ3) имеют высокую внутреннюю мотивацию, рассматривая работу как источник удовлетворения, способ сохранить активность и идентичность, а также ценят позитивное подкрепление, воспринимая поощрения как заботу и признание заслуг. Они менее восприимчивы к угрозам, и их мотивация больше ориентирована на внутренние потребности. В целом, наблюдается трансформация мотивации с возрастом: от преобладания внешних факторов (деньги, карьера, страх наказания) у молодых женщин к увеличению роли внутренних факторов (самореализация, чувство пользы, признание) и положительного внешнего подкрепления у более зрелых и пожилых. Ключевое различие состоит в источнике мотивации, что подчеркивает необходимость дифференцированного подхода к каждой возрастной группе и учета индивидуальных потребностей при разработке программ ресоциализации. Для повышения эффективности этих программ важно не только создать благоприятную среду, но и делать акцент на позитивных методах, опираясь на внутренние мотивы и обеспечивая адекватные поощрения, минимизируя при этом негативную стимуляцию.

Выводы. Таким образом, гипотеза о том, что трудовая мотивация у женщин разных возрастных групп, осужденных к отбыванию наказания в местах лишения свободы, имеет существенные отличия, подтвердилась. Изучение мотивации трудовой деятельности осужденных женщин выявило четкие различия между возрастными группами. В частности, для молодых женщин характерна неустойчивая и амбивалентная мотивация, ориентированная преимущественно на финансовую отдачу и карьерный рост, но без выраженного личного удовлетворения. Женщины зрелого возраста, напротив, демонстрируют более прагматичный подход, оценивая работу с точки зрения стабильности, социальной значимости и полезности. Пожилые женщины мотивированы внутренними факторами, воспринимая работу как источник удовлетворения

и признания. Таким образом, наблюдается трансформация мотивации с возрастом: от преобладания внешних стимулов у молодых женщин к усилению значимости внутренних факторов и позитивного подкрепления у более зрелых и пожилых.

Для повышения трудовой мотивации требуется комплексный подход, направленный на формирование внутренней мотивации через предоставление осмысленной работы, усиление внешней положительной мотивации за счет адекватных поощрений, минимизацию негативной стимуляции и создание поддерживающей атмосферы, а также индивидуализацию подхода и комплексную психологическую поддержку. В целом, необходимо понимать, что эффективная мотивация труда в исправительных учреждениях требует не только организационных изменений, но и внимания к индивидуальным психологическим особенностям осужденных.

Литература:

1. Антонян, Ю. М. Преступность среди женщин / Ю. М. Антонян. – Москва: Рос. право, 1992. – 47 с.
2. Малышева, О.А. Проблема дезадаптации женщин молодежного возраста, отбывших наказание в виде лишения свободы (криминологические и психологические аспекты): диссертация... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Малышева Ольга Анатольевна. – Москва, 1999. – 282 с.
3. Сушко, В.А. Совершенствование условий и порядка отбывания наказания в виде лишения свободы осужденными женщинами: автореф. дис.. канд. юрид. наук: 12.00.08 / Сушко Владимир Анатольевич. – Москва, 1994. – 25 с.

Психология

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической поддержки слабослышащих младших школьников в период возрастного кризиса перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Рассматриваются исследования специфики обозначенного возрастного кризиса у нормально развивающихся младших школьников. Обозначаются некоторые факторы, оказывающие влияние на протекания возрастного кризиса. Описываются особенности кризисного психологического статуса младших школьников с нарушением слуха в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Подчеркивается, что большинство детей с нарушением слуха находятся на предкризисной фазе изучаемого возрастного феномена. Проявлениями этой фазы являются: преобладание игровых мотивов, затруднения в произвольной регуляции поведения и деятельности, сложности в приеме учебной задачи, стремление сохранить дошкольный образ жизни. Представлено описание программы психологической поддержки слабослышащих младших школьников, которая включает в себя четыре этапа. Первый этап был направлен на формирование внутренней позиции школьника. Второй этап программы был посвящен развитию у детей познавательной мотивации. Третий этап работы включал в себя развитие произвольной регуляции деятельности и поведения. Четвертый этап программы был нацелен на развитие учебного типа готовности к школе.

Ключевые слова: слабослышащие младшие школьники, психологическая поддержка, внутренняя позиция школьника, познавательная мотивация, произвольная регуляция, учебный тип готовности к школе.

Annotation. The article is devoted to the problem of psychological support of hearing-impaired primary school children during the age crisis of transition from preschool to primary school age. The article considers studies of the specifics of the designated age crisis in normally developing primary school children. Some factors influencing the course of the age crisis are designated. The features of the crisis psychological status of primary school children with hearing impairments are described in comparison with normally developing peers. It is emphasized that most children with hearing impairments are in the pre-crisis phase of the studied age phenomenon. Manifestations of this phase are: predominance of play motives, difficulties in voluntary regulation of behavior and activity, difficulties in accepting an educational task, the desire to maintain a preschool lifestyle. The article presents a description of the program of psychological support for hearing-impaired primary school children, which includes four stages. The first stage was aimed at forming the internal position of the student. The second stage of the program was devoted to the development of cognitive motivation in children. The third stage of the work included the development of voluntary regulation of activity and behavior. The fourth stage of the program was aimed at developing the educational type of school readiness.

Key words: hearing-impaired primary school students, psychological support, internal position of the student, cognitive motivation, voluntary regulation, educational type of readiness for school.

Введение. В исследованиях отечественных (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова, Е.Л. Солдатова и др.) и зарубежных ученых (Б. Ливехуд, Г. Шихи, Э. Эриксон, К. Юнг и др.) подчеркивается, что период возрастного кризиса оказывает большое влияние на развитие человека. Особое значение полноценное проживание этих возрастных этапов оказывает на развитие в детском возрасте. Одним из наиболее значимых возрастных кризисов детства, несомненно, является кризис перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. В работах А.Д. Андреевой [1], В.Е. Василенко [2], О.А. Рудаковой [6], Г.М. Шашловой [7], А.Н. Яшковой [8] и других исследователей изучаются разные аспекты протекания возрастного кризиса у младших школьников. В работе О.А. Рудаковой подчеркивается, что существует прямая взаимосвязь между мотивацией к учению и школьной тревожностью. По мнению автора, возрастной кризис развития во многом зависит от особенностей мотивации младшего школьника к процессу учения. Коррекция негативной мотивации может существенно облегчить протекание возрастного кризиса и обеспечить ребенку более плавный переход на следующий этап возрастного развития.

В исследовании В.Е. Василенко указывается, что дети с высоким уровнем школьной готовности в первом классе демонстрируют посткризисную фазу возрастного кризиса, что выражается в слабом проявлении симптомов кризисного состояния. Таким образом, у таких детей уже в первом классе завершается переход к следующей стадии возрастного развития. Для первоклассников с низким уровнем школьной готовности характерна докризисная фаза переходного периода, что также проявляется в слабых проявлениях кризисной симптоматики. Очевидно, что таких детей необходимо стимулировать к переходу на собственно кризисную фазу перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту.

В работе Г.М. Шашловой подчеркивается, что ведущим фактором, влияющим на успешность социализации младшего школьника в период возрастного кризиса, являются детско-родительские отношения. По мнению автора, возрастной кризис протекает более эффективно у тех школьников, в чьих семьях реализуются объяснительные, содействующие и компромиссные стратегии взаимодействия родителей с детьми.

Таким образом, мы можем констатировать, что возрастной кризис перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту у детей с нормальным развитием в определенной степени изучен. Однако, исследования этого феномена возрастного развития у детей с ограниченными возможностями здоровья представлены в значительно меньшей степени. Имеются отдельные работы относительно младших школьников с речевыми нарушениями (Н.Е. Есманская, А.А. Мелехина [3]), с интеллектуальными нарушениями (А.И. Гаурилос [4]), с задержкой психического развития (Кисова В.В., Ляпина Ю.Н. [5]). Исследований относительно возрастного кризиса развития детей с сенсорными нарушениями, в частности, с нарушением слуха нами обнаружено не было.

Изложение основного материала статьи. Нами было предпринято исследование возрастного кризиса развития у слабослышащих первоклассников. Базой исследования было ГКОУ «Школа-интернат № 65» г. Нижнего Новгорода и МБОУ «Школа № 119 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Нижнего Новгорода. В экспериментальную группу вошли 10 слабослышащих первоклассников, обучающихся по Федеральной основной общеобразовательной программе начального общего образования по варианту обучения 2.2. и 10 их нормально развивающихся сверстников.

Для диагностического исследования были поставлены следующие задачи:

Выявить уровень развития произвольной регуляции и предпосылок учебной деятельности слабослышащих первоклассников в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;

Определить уровень сформированности внутренней позиции школьника у слабослышащих первоклассников в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;

Выявить тип готовности к школе у слабослышащих первоклассников в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;

Определить актуальную стадию возрастного кризиса у слабослышащих первоклассников в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Решение поставленных задач осуществлялось с помощью следующих диагностических методик: «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова); «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин); «Раскраска» (А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова); диагностическая карта для обработки и интерпретации результатов диагностики возрастного кризисного статуса 6-7-летних детей (Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашлова).

Интегрированные результаты диагностического исследования представлены на диаграмме.

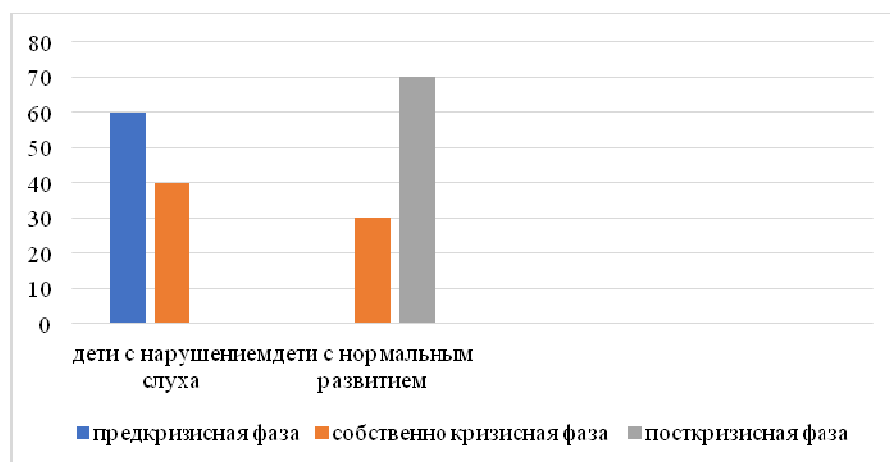


Рисунок 1. Результаты диагностики возрастного кризисного статуса младших школьников с нарушением слуха и с нормальным развитием

Следует отметить, что большинство детей с нарушением слуха оказались на предкризисной фазе развития возрастного кризиса. Эти дети характеризовались преобладанием игровых мотивов, соответствующих более раннему возрастному периоду, затруднились в произвольной регуляции поведения и деятельности, они с трудом принимали учебную задачу и стремились сохранить дошкольный образ жизни. Большинство детей с нормальным развитием оказались на посткризисной фазе возрастного кризиса. Они были ориентированы на социальные и учебные мотивы учения, демонстрировали нормативное развитие саморегуляции поведения и деятельности, показывали учебный тип отношения к ситуации учения.

Для осуществления психологической поддержки слабослышащим школьникам, продемонстрировавшим застревание на предкризисной фазе возрастного кризиса, была разработана психолого-педагогическая программа. Целью программы являлось оказание психологической поддержки слабослышащим младшим школьникам в период возрастного кризиса, способствование постепенному переходу детей на посткризисную фазу данного феномена возрастного развития. Программа включала в себя 4 этапа по 5 подгрупповых занятий на каждом. Кратко рассмотрим каждый этап реализации программы.

Первый этап был направлен на формирование внутренней позиции школьника. В рамках этого этапа каждое занятие было направлено на развитие определенного компонента, который включает в себя внутренняя позиция школьника таких, как: ориентация детей на коллективные формы организации занятий, содержательное представление об учебном виде деятельности, эмоционально-мотивационный компонент, позитивное отношение к авторитетному социальному взрослому и рефлексивное отношение школьника к учению и личностного смысла учения.

Для развития вышеописанных компонентов нами была задействована подгрупповая форма работы в рамках игрового тренинга. Тренинги на данном этапе коррекционной работы включали в себя такие игры и упражнения как: разработка «Законов дружного класса», игра «Школьник и дошкольник», упражнение «Для чего ходят в школу», игра «Мое имя и мои качества», обсуждение рассказа «Как Алёшке учиться надоело» (С. Баруздин) с визуальной презентацией, упражнение «Портрет школьника» и др.

Второй этап программы был посвящен развитию у детей познавательной мотивации. Тематика игровых тренингов на

данных занятиях позволяла создавать для младших школьников учебно-игровую ситуацию, стимулирующую у них переживание чувства успеха от решения учебно-игровой задачи.

Также в рамках этого этапа активно использовались игры-соревнования («Лучший счетчик», «Ребус», «Расшифруй слово» и др.), т.к. такие игры учат справляться с неудачами и стрессовыми ситуациями. Преодоление подобного рода негативных переживаний способствуют развитию устойчивости, преодолению страха неудачи и ошибки, что напрямую влияет на развитие учебно-познавательного типа мотивации.

Третий этап работы включал в себя развитие произвольной регуляции деятельности и поведения. Для этого использовались различные дидактические игры, которые позволяли развивать у детей способность к волевому усилию в различных жизненных ситуациях. Например, игра «Да и нет не говорите», «Хитрая лиса», «Море волнуется раз...» и др. Также использовались различные настольные игры – «Поймай рыбку», «Дженга», «Бирюльки» и др. Детей обучали приемам саморегуляции с помощью дыхательных и релаксационных упражнений, например, «Гора с плеч», «Сбрось усталость», «Сломанная кукла» и др.

Четвертый этап программы был нацелен на развитие учебного типа готовности к школе. Основу работы здесь составили игры с правилами, участвуя в которых дети не могли достигнуть результата игры без обязательного выполнения правил. Например, игра «Садовник», «Краски», «Колечко-колечко», «Домино», «Парочки» и т.п. Эти игры показывали детям необходимость выполнения предложенных правил, важность их запоминания и сохранения до конца игры.

Выводы. Для выявления эффективности программы психологической поддержки слабослышащих младших школьников была проведена итоговая диагностика, которая показала, что 70% испытуемых продемонстрировали показатели характерные для критической фазы возрастного кризиса, однако и на предкризисной фазе осталась примерно треть всех участников экспериментальной группы. Посткризисной фазы, завершающей переходный возрастной этап развития, по-прежнему не показал ни один слабослышащий младший школьник.

В целом, следует сказать, что у большей части детей, участвовавших в программе, внутренняя позиция школьника стала характеризоваться преобладанием социальной мотивации и наличием положительного отношения к школе, а также собственно учебно-познавательных мотивов. Дети стали в большей мере способны к учебному взаимодействию, определяемому правилами, сформулированными взрослыми. В данной выборке первоклассников увеличилась способность подчинять свою учебную деятельность и поведение заданным правилам, требованиям. Дети стали пытаться сдерживать свои эмоциональные порывы, если того требует ситуация, а также стремились к сохранению учебной задачи и осуществлению контрольно-оценочных действий.

Литература

1. Андреева, А.Д. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся начальной школы в современных социокультурных условиях: новые проблемы и факторы риска / А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2(15).
2. Василенко, В.Е. К проблеме исследования возрастного кризиса детей с разным уровнем школьной готовности / В.Е. Василенко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 55-64
3. Гаурилюс, А.И. Особенности кризиса детей 7 лет с интеллектуальной недостаточностью / А.И. Гаурилюс // Дефектология. – 2009. – № 4. – С. 13-18
4. Есманская, Н.Е. Особенности возрастного кризиса у младших школьников с речевыми нарушениями / Н.Е. Есманская, А.А. Мелехина // Молодой ученый. – 2022. – № 42(437). – С. 216-217
5. Кисова, В.В. Экспериментальное исследование особенностей возрастного кризиса у старших дошкольников с задержкой психического развития / В.В. Кисова, Ю.Н. Ляпина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 223-226
6. Рудакова, О.А. Психологические особенности эмоционально-мотивационной сферы младшего школьника в период возрастного кризиса / О.А. Рудакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-1. – С. 301-312
7. Шашлова, Г.М. Детско-родительские отношения как фактор социализации детей 6-7 лет в период возрастного кризиса развития / Г.М. Шашлова // Теория права и межгосударственных отношений. – 2021. – Т. 2, № 8(20). – С. 601-609
8. Яшкова, А.Н. Кризисы возрастного развития и психологическое здоровье в детском возрасте / А.Н. Яшкова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2012. – Т. 18, № 2. – С. 95-100

Психология

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Красильникова Лариса Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Вялова Наталья Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена результатам исследования произвольного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития. Обосновывается актуальность изучения заявленной проблематики. Исследование дошкольников с задержкой психического развития проводится в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Представлена экспериментальная программа изучения некоторых аспектов произвольного поведения старших дошкольников. Выявляется уровень развития способности к волевому усилию, регуляции эмоционального состояния и произвольного поведения детей дошкольного возраста. Обсуждаются результаты диагностического исследования. Проводится сравнительный анализ особенностей развития произвольного поведения у детей с нормальным и задержанным развитием. Выявляются типологические характеристики произвольного поведения обеих групп исследуемых детей. Это

трудности в инициации волевого усилия, преобладание внешнего контроля в управлении поведением, высокая степень зависимости поведения от эмоционального состояния детей. Подчеркивается необходимость реализации целенаправленной коррекционно-развивающей работы в период подготовки дошкольников с задержкой психического развития к школьному обучению.

Ключевые слова: произвольное поведения, волевое усилие, внешний контроль, внутренний контроль, дошкольники, задержка психического развития.

Annotation. The article is devoted to the results of a study of the arbitrary behavior of older preschoolers with mental retardation. The relevance of studying the stated issues is substantiated. The study of preschoolers with mental retardation is conducted in comparison with their normally developing peers. An experimental program for studying some aspects of the arbitrary behavior of older preschoolers is presented. The level of development of the ability to volitional effort, regulation of the emotional state and arbitrary behavior of preschool children is revealed. The results of the diagnostic study are discussed. A comparative analysis of the features of the development of arbitrary behavior in children with normal and delayed development is carried out. The typological characteristics of arbitrary behavior of both groups of the studied children are revealed. These are difficulties in initiating volitional effort, the predominance of external control in managing behavior, and a high degree of dependence of behavior on the emotional state of children. The necessity of implementing targeted correctional and developmental work during the period of preparation of preschoolers with mental retardation for school education is emphasized.

Key words: arbitrary behavior, volitional effort, external control, internal control, preschoolers, mental retardation.

Введение. Исследования А.Д. Андреевой [1], К.С. Лебединской [2], И.Ф. Марковской [3], И.И. Мамайчук [4], У.В. Ульянковой [5] и некоторых других ученых позволяют говорить о том, что все формы задержки психического развития (ЗПР) характеризует выраженная эмоционально-волевая незрелость. По мнению вышеперечисленных исследователей, такое состояние эмоционально-волевой сферы выступает в качестве первичного нарушения в структуре дефекта при задержанном развитии и оказывает существенное влияние на формирование произвольной регуляции поведения уже на ранних этапах дизонтогенеза.

Так, старшие дошкольники с ЗПР конституционального генеза демонстрируют преимущественно ситуативную мотивацию поведения, непосредственно связанную с их актуальным эмоциональным состоянием. Поведение детей с ЗПР соматогенного происхождения зачастую обусловлено имеющимися невротическими осложнениями (капризность, раздражительность, робость и т.п.), спровоцированными хроническими заболеваниями. Для детей с ЗПР психогенного генеза характерно серьезное затруднение в ситуациях, требующих волевого усилия, т.к. пребывание в условиях гипо- или гиперопеки значительно усиливает присущие этому типу нарушения недостатки эмоционально-волевой сферы. У детей с ЗПР церебрально-органического происхождения в зависимости от преобладающего фона настроения (эйфорический или дисфорический) в поведении наблюдаются либо импульсивность, либо психомоторная расторможенность.

Таким образом, мы можем констатировать, что проблема произвольной регуляции поведения у детей с ЗПР уже на ранних этапах дизонтогенеза характеризуется высокой степенью актуальности. Необходимость учета данной особенности детей с задержанным развитием нашла отражение в Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования. В разделе, освещающем целевые ориентиры, которым должно соответствовать развитие детей с ЗПР на завершающем этапе дошкольного образования, указывается необходимость формировать у них способность к волевым усилиям, развивать произвольную регуляцию поведения.

Изложение основного материала статьи. Логика организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает необходимость тщательного изучения особенностей их развития. Диагностический этап работы имеет важное значение для понимания специфики развития произвольной регуляции поведения старших дошкольников с ЗПР. Изучение научной литературы по обозначенной проблематике позволило сформулировать основные задачи экспериментальной диагностической работы.

1. Выявить у старших дошкольников с ЗПР уровень развития способности к волевому усилию в ситуации выбора в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;
2. Определить у старших дошкольников с ЗПР уровень развития регуляции эмоциональных состояний в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;
3. Выявить у старших дошкольников с ЗПР преобладающий тип поведенческого контроля в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Базой исследования было МБДОУ «Детский сад № 123 «Сказка» г. Нижнего Новгорода. В работе принимали участие 30 старших дошкольников с ЗПР и 30 дошкольников с нормальным развитием.

Для проведения диагностического эксперимента были использованы авторские модификации методик Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Хитрая лиса», «Изучение достижения цели в условиях помех», «Изучение произвольного поведения»: серия 1 «Не подглядывай», серия 2 «Дождись своей очереди». Методики «Изучение достижения цели в условиях помех» и «Не подглядывай» проводились индивидуально с каждым ребенком. Методика «Хитрая лиса» проводилась с группой детей в количестве 7-8 человек. Методика «Дождись своей очереди» проводилась с 2 детьми.

Рассмотрим полученные результаты по методике «Изучение достижения цели в условиях помех». Эта методика предназначена для определения уровня волевого усилия в ситуации выбора при наличии условий отвращения от основной деятельности. Экспериментальные данные представлены на рисунке 1.

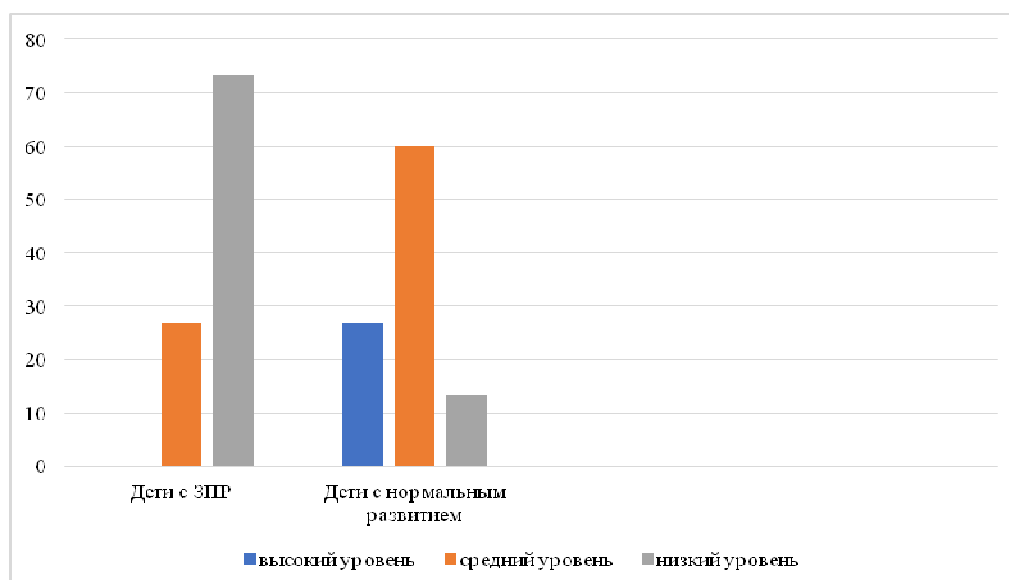


Рисунок 1. Результаты исследования уровня волевого усилия в ситуации выбора при наличии условий отвлечения от основной деятельности

Как видно из представленной диаграммы, ни один испытуемый с ЗПР не продемонстрировал высокий уровень способности к волевому усилию в ситуации отвлечения. У детей с нормальным развитием этот уровень показали 26,7% участников эксперимента. Эти дошкольники могли 1 или 2 раза кратковременно отвлечься от задания, но затем возвращались к нему, не потеряв мотивации на качественную работу.

К волевому усилию среднего уровня оказались способны 26,7% дошкольников с ЗПР и 60% дошкольников с нормативным развитием. Отвлечения от задания у этих детей составляли от 3 до 6 раз за время проведения эксперимента. Как правило, они отвлекались кратковременно в начале выполнения задания, но затем отвлечения становились более длительными и дети с трудом возвращались к прерванному занятию.

Самое большое количество дошкольников с ЗПР (73,3%) оказалось на низком уровне развития способности к волевому усилию. У детей с нормальным развитием этот уровень оказался характерным для 13,3% испытуемых. Для этих дошкольников оказалось непосильным долго противостоять помехам в деятельности. Сначала они отвлекались на посторонние раздражители (звонок колокольчика, игрушку, других детей и т.п.), но возвращались к предложенному заданию. Затем отвлечения увеличивались по времени и в конце концов ребенок бросал незаконченную работу, не испытывая при этом негативных эмоций.

Обратимся к результатам исследования по методике «Хитрая лиса», которая предназначена для определения уровня развития регуляции эмоциональных состояний у дошкольников.

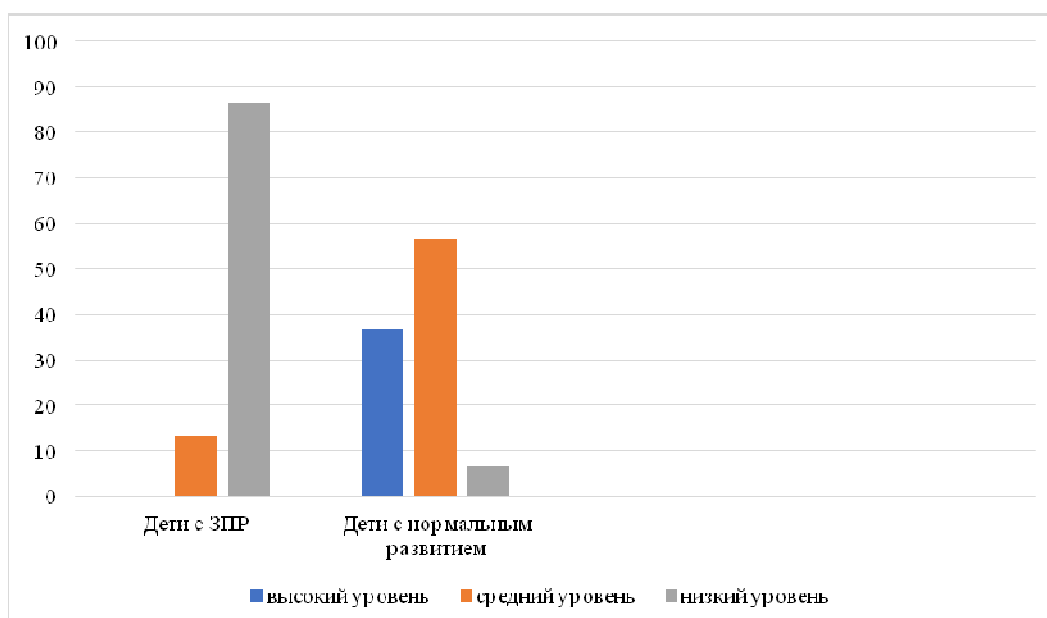


Рисунок 2. Результаты исследования уровня развития регуляции эмоциональных состояний

Большинство детей с ЗПР (86,7%) и небольшое количество нормально развивающихся дошкольников (6,6%) имеют низкий уровень развития эмоциональной регуляции поведения. Эти испытуемые не соблюдали правила игры, сразу же говорили, что являлись «Лисой», не понимали, что сделали неправильно, что говорит о неспособности дошкольников сдерживать собственные эмоции, проявлять выдержку. Могли забыть, что являются «Лисой» и до конца игры не признавались, возможно, забывали наличие данного игрового правила.

Только 13,3% дошкольников с ЗПР и 56,7% детей с нормальным развитием показали средний уровень эмоциональной регуляции. Они почти справились с заданием, однако также допускали ошибки во время игры. Испытуемые отвечали, что являются «Лисой» на второй раз или на первый раз. Дети могли сдерживать свои эмоции только на небольшой промежуток времени, часто были не способны сдерживать желание вступить в игру.

Высокий уровень развития эмоциональной регуляции поведения показали только нормально развивающиеся дети (36,7%). Они четко следовали игровым правилам, могли сдерживать не только эмоции, но и собственную двигательную активность. Для таких детей непосредственные побуждения контролируются широкими социальными мотивами: выиграть, быть лидером, заслужить похвалу взрослого.

Рассмотрим результаты исследования по двум сериям методики для изучения уровня развития произвольного поведения.

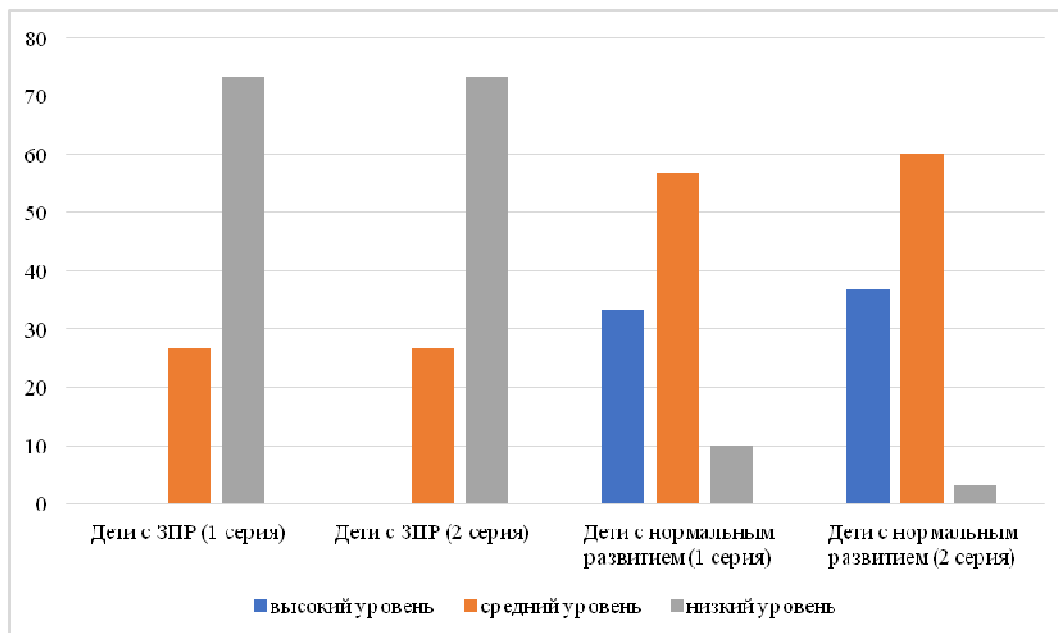


Рисунок 2. Результаты исследования уровня развития произвольного поведения

Результаты 1 серии. Большинство детей с ЗПР (73,3%) и небольшое количество дошкольников с нормальным развитием (10%) показали низкий уровень развития произвольного поведения. Они смогли сдерживать свои непосредственные побуждения только 21 секунду, а количество подглядываний доходило до 5 раз. Это говорит о том, что у этих детей не сформирован внутренний контроль даже на самом начальном уровне. Произвольность их поведения обеспечивается преимущественно внешним контролем со стороны взрослого (родителя или воспитателя). Они не способны руководствоваться в своем поведении социальными мотивами, ситуативные факторы оказывают на них достаточно сильное влияние, что, в принципе, характерно для детей более младшего возраста.

26,7% испытуемых от общей выборки детей с ЗПР и 56,7% дошкольников с нормальным развитием показали средний уровень произвольной регуляции поведения. В этом случае дети могли сдерживать себя около 3 минут, допустив при этом 2 подглядывания. Большую часть самостоятельных действий составили запрещающие действия. Дети закрывали глаза руками, отворачивались от игры, закрывали глаза с силой, не могли усидеть на месте, часто подглядывали одним глазом, пытались через закрытые ладони подсмотреть, что делает экспериментатор.

Высокий уровень развития произвольной регуляции поведения продемонстрировали 33,3% нормально развивающихся испытуемых. Для детей с ЗПР этот уровень оказался недоступным. Максимальный результат времени ожидания у дошкольников с нормальным развитием составил 4 минуты 3 секунды. Дети демонстрировали как запрещающие, так и замещающие самостоятельные действия. Они закрывали глаза руками, отворачивались от игры, рассматривали кабинет, трогали свою одежду, начинали шептать про себя слова, раскачивались на стуле, старались не смотреть на экспериментатора и игру.

Результаты 2 серии. Большинство детей с ЗПР (73,3%) и небольшое количество нормально развивающихся дошкольников (3,3%) показали низкий уровень развития произвольной регуляции поведения. Эти дети смогли соблюдать предложенные правила только 40 секунд, количество подглядываний доходило до 7 раз. У нормально развивающихся дошкольников большинство испытуемых (60%) показали средний уровень произвольной регуляции, тогда как количество детей с ЗПР на этом уровне оказалось чуть больше четвертой части (26,7%) от их общей выборки. Эти дети смогли не подглядывать 2 минуты 45 секунд. Высокий уровень развития произвольной регуляции поведения зафиксирован у 36,7% испытуемых с нормальным развитием, из дошкольников с ЗПР такие показатели не продемонстрировал ни один ребенок.

Выводы. Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что старшие дошкольники с ЗПР имеют существенные недостатки в развитии произвольной регуляции поведения. Дети испытывают значительные трудности в инициации у себя волевого усилия в ситуации борьбы непосредственных побуждений и социальных мотивов. Произвольность поведения детей с ЗПР во многом поддерживается с помощью внешнего контроля со стороны значимых взрослых. Для дошкольников с задержанным развитием характерно преобладание влияния эмоционального состояния на стратегию поведения. Все вышеперечисленные особенности развития произвольной регуляции не могут обеспечить полноценную готовность старших дошкольников с ЗПР к переходу на следующий возрастной период развития. К сожалению, большинство этих детей попадает в школе в категорию стойко неуспевающих обучающихся. Именно поэтому своевременная психолого-педагогическая коррекция недостатков произвольной регуляции поведения и деятельности в дошкольном возрасте должна стать одной из основных задач коррекционно-образовательного процесса как в коррекционных в дошкольных образовательных учреждениях, так и в детских садах, поддерживающих инклюзивную практику.

Литература:

1. Андреева, А.Д. Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях / А.Д. Андреева // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2(2).
2. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно-практическое рук / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 345 с.
3. Лебединская, К.С. Клинические варианты задержки психического развития / К.С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1980. – № 3. – С. 3-10
4. Марковская, И.Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития / И.Ф. Марковская // Дефектология. – 2006. – №3. – С. 28-34
5. Ульenkova, У.В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития / У.В. Ульenkova // Дефектология. – 1982. – № 4. – С. 46-50

Психология

УДК 37.015.3(045)

кандидат психологических наук, доцент Кудашкина Ольга Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью решения задач, поставленных государством в области укрепления семьи и сохранения традиционных семейных ценностей. В статье акцентируется внимание на становление личности ребенка в семье, формирование его морального облика, нравственных ориентиров и социальных навыков. Особое внимание уделено категории «неполная семья», количество которых в России за последнее десятилетие увеличилось. Автор подчеркнул важность изучения и развития ценности семьи у подрастающего поколения. В статье рассмотрен ряд научных исследований по изучению семейных ценностей. Проанализированы и выделены ключевые проблемы воспитания подростков из неполных семей. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития семейных ценностей подростков из неполных семей. Опрос проводился в общеобразовательных организациях г.о. Саранск. Диагностические данные выявили некоторые проблемные зоны в сформированности ценностных ориентаций подростков, которые свидетельствуют о необходимости разработки и реализации программ психологической поддержки в условиях образовательных организаций. Материал статьи будет интересен студентам, педагогам и психологам общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: исследование, ценности, семейные ценности, семья, неполная семья, подростки.

Annotation. The relevance of the article is determined by the need to address the tasks set by the state in strengthening the family and preserving traditional family values. The article emphasizes the development of the child's personality within the family, the formation of their moral character, ethical guidelines, and social skills. Special attention is given to the category of "single-parent families," which have increased in number in Russia over the past decade. The author highlights the importance of studying and promoting family values among the younger generation. The article reviews a number of scientific studies on family values and analyzes key issues in the upbringing of adolescents from single-parent families. The article presents the results of an experimental study on the development of family values in adolescents from single-parent families. The survey was conducted in educational organizations of Saransk. Diagnostic data revealed some problematic areas in the formation of adolescents' value orientations, indicating the need to develop and implement psychological support programs in educational settings. The article will be of interest to students, teachers, and psychologists of educational organizations.

Key words: research, values, family values, family, single parent family, teenagers.

Введение. В целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи и сохранения традиционных семейных ценностей 2024 год был объявлен Годом семьи в Российской Федерации. В современном обществе важность формирования у подрастающего поколения устойчивых традиционных семейных ценностей невозможно переоценить. Особенно это актуально для подростков, чье детство прошло в неполных семьях, где дети могли сталкиваться с нарушением привычной семейной структуры, что в последствии может вызывать определенные психологические и эмоциональные трудности. Неполные семьи, будь то семьи с одним родителем или семьи, где родители не ведут совместное хозяйство, нередко оказывают негативное влияние на гармоничное развитие личности, социализацию ребенка, включая формирование его готовности к будущей семейной жизни. Дети, выросшие в таких условиях, могут испытывать дефицит родительского внимания, что порой приводит к формированию негативных установок и низкой самооценки. В связи с этим изучаемый вопрос становится актуальным и важным как для формирования личности подростков и подготовки их к будущей семейной жизни, так и в контексте государственной политики в сфере сохранения семьи и традиционных семейных ценностей.

Изложение основного материала статьи. Семейные ценности играют ключевую роль в формировании личности и психоэмоционального состояния человека. В условиях современного общества, где происходят значительные изменения в социальных структурах и культурных традициях, необходимо внимательно изучать проблему формирования и развития ценностного отношения подростков к семье. Это не только способствует созданию здорового климата в обществе, но и помогает каждому индивидууму найти свое место в мире, основываясь на крепких и позитивных семейных традициях. Исследования в этой области являются залогом успешного воспитания подрастающего поколения и сохранения семейных ценностей как основных ориентирах жизни.

В психолого-педагогической литературе существуют разные трактовки понятия «семейные ценности» как:

- «совокупность этических и религиозных убеждений, а также индивидуальных идеалов конкретной семьи» (Л.М. Панкова) [8];
- «духовно-нравственные ориентиры, основанные на культурно-историческом опыте предшествующих поколений» (С.П. Акутина) [1];
- «положительные или отрицательные показатели значимости объектов для семьи» (Н.И. Лапин) [5];
- «социокультурные предпочтения в сфере брачно-семейных отношений» (А.Б. Федулова) [9];
- «взаимосвязь моральных, нравственных, культурных, традиционных особенностей в малой социальной группе, основанная на браке, кровном родстве, при заключении брака, когда два образца ценностей приобретают единый характер в

зависимости от социально-исторического значения для общества и учитывая межличностное взаимодействие» (Ж.Н. Дюльдина, Л.П. Шустова) [2].

В контексте системной теории анализирует семейные ценности Н.М. Курбонов. Он утверждает, что каждая семья имеет свою уникальную «семейную память», которая передает ценности и убеждения через поколения. Основное внимание уделяется порядку и балансу между членами семьи [4].

Е.В. Мжельская говорит о том, что в основе формирования семейных ценностей лежит сложноорганизованный процесс, который связан непосредственно с нравственным воспитанием на протяжении долгого времени в условиях определенной семьи. Во все времена существует ряд неизменных семейных ценностей несмотря на то, что каждая семья по-своему уникальна, основными ценностями являются, сохранение семейных традиций, любовь, верность, взаимное уважение, забота, поддержка членов семьи [7].

Семья оказывает всестороннее и решающее влияние на формирование личности ребенка, поскольку именно в ней формируется характер, моральный облик, социальные навыки и поведенческие стратегии. Отношения, складывающиеся внутри семьи, оказывают глубокое влияние на процесс социализации ребенка и его личностное развитие. Семья является важнейшим фактором, определяющим формирование ценностной системы подростка и его готовность к самостоятельной жизни [6].

На развитие семейных ценностей молодого поколения значительное воздействие оказывают такие отрицательные условия как: распад моральных взглядов о семейном союзе, смещение классического осмысления значимости родительства, утрата семейных традиций.

Ученые отмечают, что формирование личности в подростковом возрасте тесно связано с усвоением ценностей, включая семейные. В это время закладываются фундаментальные основы для мировоззрения, моральных принципов и этических предпочтений. Представления о будущей семье формируется под влиянием семейного опыта, индивидуальных особенностей, культурной среды и ближайшего окружения [3].

Неполной можно считать семью, в которой детей или ребенка воспитывает только один из родителей. Такая категория семьи может оказать значительное влияние на формирование личности ребенка, в том числе и на развитии семейных ценностей, затрудняя процесс усвоения социальных норм и отношений между полами. Отсутствие одного из родителей создает дефициты воспитательного влияния, например, из-за отсутствия примера мужского поведения или искажения представлений о функции женщины в семье зачастую мешает подросткам развить полноценные представления о взаимопонимании, доверии и компромиссе, которые являются основополагающими для успешных семейных отношений.

Недостаток модели здоровых семейных отношений может привести к тому, что подростки, вырастая, будут ориентироваться на стереотипные или даже негативные примеры, формируя личные установки, не соответствующие идеалам гармоничной жизни в паре. Например, молодежь из неполных семей может воспринимать отношения как нечто временное и нестабильное, что может стать причиной низкого уровня привязанности и стремления к созданию долгосрочных связей.

С целью диагностики ценностного отношения подростков к семье был проведен эксперимент на базе средних общеобразовательных школ г. Саранска. В нем приняли участие 64 подростка из неполных семей.

По результатам опросника «Семейные ценности» М. С. Константиновой, М.В. Мартыновой можно отметить, что у 25% подростков – высокий уровень сформированности представлений о той или иной семейной ценности, у 54% – средний уровень, у 21% – низкий уровень.

Анализируя ответы подростков на вопросы опросника, было выявлено их отношения к каждой семейной ценности. Значимость любви как семейной ценности высоко оценивается большинством подростков. Высокий уровень продемонстрировали 71% обучающихся. В тоже время, доля респондентов, оценивающих любовь на среднем (12,5%) и низком (16,5%) уровнях, значительно меньше, что подчеркивает преобладающее мнение о любви как основополагающем элементом для построения семейной жизни.

Анализ представлений респондентов о ценности «продолжение рода» показал, что у 21% подростков сформировано важное понимание этой ценности, у 46% – осознание на среднем уровне, и у 33% – на низком. Полученные данные свидетельствуют, что для большинства испытуемых данная ценность не является приоритетной.

Анализируя варианты ответов на вопросы почитание родителей можно прийти к выводу о том, что данная ценность не является ведущей для большинства подростков. Лишь треть из них демонстрируют высокий уровень уважения к родителям (33%), в то время как почти половина проявляет его в средней степени (46%), а оставшееся часть – в низком (21%). Таким образом, данная ценность утрачивает свою значимость среди молодого поколения, несмотря на традиционный характер.

При анализе ценности «забота» было обнаружено, что 29% подростков из неполных семей продемонстрировали высокий уровень сформированности, у 50% – средний, а у 21% – низкий. Вероятно, недостаток опыта заботы членов семьи может повлиять на ее приоритетность.

«Культура быта» как семейная ценность развита на высоком уровне у 29% подростков. У большинства (54%) она определяется на среднем уровне и у 17% на низком. Это может свидетельствовать о том, что у значительной части респондентов наблюдается недостаток опыта общего семейного времяпрепровождения и создания уюта в доме.

Полученные данные по методике «Уровень соотношения ценности и доступности (УСЦД)» Е.Б. Фанталовой помогли распределить подростков по уровням соотношения ценности и доступности следующим образом: высокий уровень – 33%, средний уровень – 46%, низкий уровень – 21%. Данное распределение свидетельствует о том, что у большинства подростков (46%) наблюдается средний уровень согласованности между ценностью и доступностью. Это указывает на то, что желания респондентов в некоторой степени превосходят их возможности и присутствуют определенные трудности в реализации значимых для них ценностей.

Тревожным сигналом является то факт, что более пятой части опрошенных (21%) испытывают дефицит в важных сферах жизни, таких как любовь, семейное счастье, творческая самореализация и материальное благополучие, считая, что их ценность не соответствует доступности. Отмечаемое расхождение между значимостью ценностей и их доступностью указывает о наличии у подростков из неполных семей определенных психологических трудностей и потребностей, которые не удовлетворяются в достаточной мере. Недоступность таких ценностей, как любовь и счастливая семейная жизнь, может указывать на дефицит эмоциональной близости, поддержки и стабильности в семейной системе. Ограниченные возможности для творческой деятельности и материального обеспечения могут негативно сказываться на самооценке и социальной адаптации подростков.

Проанализируем экспериментальные данные по методике «Исследование ценностных ориентаций» П.В. Степановой.

Проведенный анализ экспериментальных данных позволил установить, что семья сохраняет особую значимость для определенной доли подростков, воспитывающихся в неполных семьях. Результаты исследования свидетельствуют о том, что для 37,5% обучающихся семья является важной ценностью. Они демонстрируют положительное отношение к семье и

семейным традициям. 62,5% респондентов воспринимают семью как данность, без акцента ее значимости, что может указывать на слабую рефлексивность о роли семьи в жизни человека и общества.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить проблемные зоны в сфере сформированности семейных ценностей у подростков из неполных семей. Результаты исследования подчеркивают важность целенаправленной разработки и внедрения дополнительных образовательных инициатив, ориентированных на развитие семейной культуры, поддержание семейных ценностей, актуализацию позитивных аспектов семейной жизни, расширению возможностей понимания подростками своих родителей и выработке новых конструктивных навыков взаимодействия с ними.

Литература:

1. Акутина, С.П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников / С.П. Акутина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 51-54
2. Дюльдина, Ж.Н. Категории «ценность» и «семейные ценности» в философских, психологических и социально-педагогических науках / Ж.Н. Дюльдина, Л.П. Шустова // Педагогические науки. – 2025. – № 11. – С. 96-99
3. Кудашкина, О.В. Развитие семейных ценностей подростков из неполных семей в процессе психологического тренинга / О.В. Кудашкина, Д.А. Ермакова // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2025. – С. 114-120
4. Курбонова, Н.М. Формирование представлений о семье / Н.М. Курбонова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. – Новосибирск: Сибирская академическая книга, 2019. – С. 91-94
5. Лапин, Н.И. Социальные ценности и реформы в кризисной России / Н.И. Лапин // Социологические исследования. – 1993. – № 9. – С. 17-28
6. Магомадов, Т.М. Роль семьи в формировании личности несовершеннолетних / Т.М. Магомадов // Матрица научного познания. – 2023. – № 12. – С. 437-439
7. Мжельская, Е.В. Современные подходы к сущности понятия «Семейные ценности» / Е.В. Мжельская // Самарский научный вестник. – 2013. – № 4(5). – С. 113-116
8. Панкова, Л.М. Человек и семья: философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Л.М. Панкова. – Санкт-Петербург: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2006. – 385 с.
9. Федулова, А.Б. Семейные ценности и социальное образование молодых родителей в современном обществе / А.Б. Федулова, Е.В. Рыбак // АиС. – 2013. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-tsennosti-i-sotsialnoe-obrazovanie-molodyh-roditeley-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 08.07.2025)

Психология

УДК 159.072

кандидат психологических наук, доцент Кузьменкова Ольга Валентиновна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СЛУЖБЕ В АРМИИ У ЮНОШЕЙ

Аннотация. В статье предлагается анализ результатов эмпирического исследования структуры психологической готовности (ПГ) юношей призывного возраста к срочной службе в вооруженных силах РФ на примере конкретного вуза. Актуальность исследования обоснована наблюдаемой в российском обществе переоценкой значимости службы в ВС и необходимостью прогнозирования возможности привлечения молодежи к прохождению военной службы по призыву. Гипотезой выступило предположение о том, что ПГ студентов к службе в ВС РФ с позиций деятельностного подхода является целостным психологическим образованием, имеющим специфические особенности как в отдельных структурных компонентах, так и в их совокупности. Посредством контент-анализа выделены ведущие структурные составляющие ПГ к службе в армии как к особой деятельности. Представлены и обоснованы диагностические инструменты для эмпирического изучения у юношей призывного возраста компонентов ПГ к срочной службе в армии. Описаны полученные эмпирические данные по каждому структурному компоненту на примере студенческой выборки (N=63; M=17,6). На основе выявленных и проанализированных корреляционных связей (по r-Спирмену) ПГ студентов-юношей к срочной службе в армии представлена как целостное образование, отражающее специфику военной деятельности и имеющее сложную структуру, обеспечивающую эффективное выполнение требуемых действий в условиях несения воинской службы. «Ядром» структуры ПГ к срочной военной службе у студентов призывного возраста является установка на службу по призыву (мотивационный компонент), нервно-психическая устойчивость (эмоциональный компонент) и самообладание (волевой компонент), имеющие наибольшее количество взаимосвязей.

Ключевые слова: служба в армии, психологическая готовность, структура психологической готовности, призывной возраст, студенты-юноши.

Annotation. The article consists of the structural empirical study results analysis of psychological readiness (PR) for military service in the Russian Armed Forces among young men of recruitment age using a specific university as an example. The study relevance is justified by the observed importance overestimation of service in the Armed Forces in Russian society and the need to predict the possibility of attracting young people to military service by conscription. The hypothesis was the assumption that the students PR for service in the Russian Armed Forces from the activity-based approach standpoint is a holistic psychological entity that has specific features both in individual structural components and in their complex. By means of content analysis, the leading structural components of the psychological readiness for military service as a specific activity are identified. Diagnostic tools for the components empirical study of the PR for compulsory military service among young men of recruitment age are presented and substantiated. The obtained empirical data for each structural component are described using a student sample as an example (N=63; M=17.6). Based on the identified and analyzed correlation links (according to r-Spearman), the male students PR for military service is presented as a holistic entity reflecting the military activity specifics and having a complex structure that ensures the effective implementation of the required actions in the military service conditions. The structural “core” of the PR for compulsory military service among pre-recruitment age students is the attitude towards conscription (motivational component), neuropsychic stability (emotional component) and self-control (volitional component), which have the greatest number of interrelations.

Key words: military service, psychological readiness, structure of psychological readiness, recruitment age, male students.

Введение. Геополитические вызовы, с которыми столкнулась наша страна за последнее десятилетие, спровоцировали в общественном сознании россиян активную переоценку значимости службы в Вооруженных силах (далее – ВС). И если в правовом контексте служба в ВС РФ отождествляется с конституционным долгом и обязанностью совершеннолетнего

гражданина страны [24], то в социальном и личностном преломлении она воспринимается не так однозначно, что проявляется в российском обществе двумя противоположными тенденциями [22]. С одной стороны, специальная военная операция поддерживает в общественных институтах позитивный имидж армии, вызывая у большинства россиян существенный рост доверия к военной службе, о чем свидетельствует не снижающееся число желающих служить в ВС РФ по контракту. С другой стороны, ещё остаются нерешенными отдельные проблемы, связанные с привлечением молодежи призывного возраста к прохождению военной службы по призыву [16]. На наш взгляд, такое противоречивое отношение к воинской обязанности у российской молодежи актуализирует получение эмпирических данных о реальном состоянии их психологической готовности (далее – ПГ) к срочной службе в российской армии для прогнозирования возможностей решения общественно значимых задач в нашей стране.

В научном плане проблема ПГ к военной службе относится к числу традиционных [2; 3; 15; 17]. При этом остаются недостаточно раскрытыми особенности ПГ к службе в ВС у молодежи, представляющей разные социальные и возрастные категории [4; 6; 12; 16]. По нашему мнению, результаты исследований такого плана позволяют проектировать для допризывников адресную практическую помощь, которую можно будет наполнять формами и содержанием в соответствии с особенностями психологической подготовки к будущему выполнению воинских обязанностей той или иной категории молодежи.

Изложение основного материала статьи. ПГ к военной службе в контексте деятельностного подхода обобщенно трактуется как частный вид ПГ к деятельности, представляющий собой особое состояние субъекта этой деятельности, которое предшествует действиям и обеспечивает их эффективное выполнение в военных, а это значит в экстремальных условиях [7; 12; 17]. Поскольку ПГ в деятельностном подходе рассматривается относительно конкретных видов деятельности, то готовность к военной службе исследователи содержательно наполняют через выделение специфики военной деятельности [20]. Научные взгляды на структуру ПГ к выполнению воинского долга представлены широким диапазоном составляющих [1; 3; 6; 8; 12; 13; 14; 17; 19]. Для обобщения научных представлений о структурном составе ПГ к службе в армии в рамках нашего исследования проведен контент-анализ с целью выявления компонентов с наибольшей частотой их упоминания в научных работах. Итоговые результаты показали различные комбинации компонентов, среди которых доминируют когнитивный/познавательный (7), мотивационный (7), эмоциональный (7) и волевой/регулятивный (8).

Цель представляемого исследования состояла в выявлении с позиций деятельностного подхода особенностей ПГ студенческой молодежи допризывного возраста к службе в ВС РФ на примере конкретного вуза. Эмпирическое исследование структуры ПГ к службе в армии проводилось на базе ФГБОУ ВО «Оренбургского государственного педагогического университета» (далее – ОГПУ). В исследовании приняли участие студенты-юноши 1-го курса очной формы обучения, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профили «Безопасность жизнедеятельности» и «Физическая культура и Дополнительное образование (спортивная подготовка)». Общее количество выборки N=63 человека в возрасте M=17,6 г. Для сбора эмпирических данных применялись проективные методы (свободные ассоциации [11]) и метод тестирования (опросник «Установки на военную службу» Д.Г. Давыдова [5]; тест «Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина [10]; опросник уровня нервно-психической устойчивости «Прогноз-2» В.Ю. Рыбникова [21]; опросник «Волевые качества личности» М.В. Чумакова [23]; опросник «Диагностика волевого самоконтроля» А.Г. Зверькова и Е.В. Эйсмана [9]).

Анализ полученных данных по когнитивному компоненту ПГ к военной службе проводился подсчетом частоты встречаемости слов-ассоциаций на понятия «Военная служба в Российской армии» и «Военнослужащий Российской армии» выявил, что в ассоциативное поле вошло соответственно 529 слов (минимальное количество – 6, максимальное – 14) и 497 слов (минимум – 7, максимум – 11). Все ассоциации, набравшие более 10% по частоте упоминания, объединены в 10 групп в порядке убывания частот. Первые пять семантических универсалий свидетельствуют о восприятии студентов службы в ВС РФ как чего-то необходимого, «должного», раскрывающего нравственные ресурсы и имеющего отношение к основной функции армии – участие в военных действиях и защита населения. Стоит также отметить, что представления о службе в армии включают понимание специфики условий военной службы (казарма, дисциплина, оружие, опасность) и социальные стереотипы (дедовщина). Военнослужащий в студенческой выборке характеризуется как патриот, обладающий чувством долга, смелостью, храбростью, дисциплинированностью и физической подготовленностью. Каждый пятый допризывник полагает, что быть военным престижно, и связывают принадлежность к данной социальной категории с гордостью. Такие данные можно объяснить тем, что преобразования в нашем государстве существенно подняли престиж военнослужащих.

По мотивационному компоненту ПГ для основной массы респондентов характерен средний уровень ориентации на исполнение своего гражданского долга. При этом юноши более позитивно относятся к службе по призыву относительно службы по контракту. Большинство юношей нашей выборки (75,1%) считает, что весь народ готов подняться на защиту своей страны в случае нападения. Многие допризывники из выборки (58,2%) полагают, что служба в армии способствует формированию полезных личностных качеств и жизненно значимых навыков. Около 2/3 юношей (61,3%) ответили, что молодежь служит в армии от неизбежности и без особого желания. Допризывники отмечают, что при улучшении условий военной службы по призыву число желающих пополнить ряды «срочников» в ВС РФ увеличится (32,1%) или численно не изменится. Студенты также считают, что среди «отказников» от срочной службы в армии есть не желающие брать в свои руки оружие по идейным убеждениям (28,2%), имеющие не совместимые с военной службой установки (27,8%), актуализирующие свои убеждения по обстоятельствам (29,2%), сочиняющие свои убеждения для отказа от службы по призыву (27,6%). В ситуации столкновения с дезертирством студенты нашей выборки видят только один выход – вернуться «к своим», т.е. в расположение воинской части (56,4%). Около трети респондентов считают, что о профессии военного мечтают немногие юноши (29,2%), при этом не отказали бы себе в удовольствии пообщаться с «контрактниками» (41,9%). У военнослужащих по контракту студенты спросили бы о мотивах и целях принятого ими решения (29,2%) или о возможностях выбора другую профессию (26,8%). А 4 студента (6,3%) попытались бы отговорить от такого рода службы. При этом «контрактников» студенты соотносят со специалистами высочайшего класса, разносторонне подготовленными (33,3%), умелыми (25,2%). По мнению студенческой выборки профессия военного уступает только таким, как «Спасатель МЧС» (17,3% против 28,5%) и «Пожарный» (15,3% против 22,1%).

Результаты изучения эмоционального компонента ПГ студентов к службе по призыву показывают, что все характеристики эмоциональности выражены у респондентов примерно на равном уровне. 41,3% выборки обладают средним уровнем нервно-психической устойчивости (далее – НПУ). Для такой категории студентов не характерны нервно-психические срывы, однако существует опасность возникновения неадекватных способов поведения в напряженных ситуациях жизнедеятельности. Высоким уровнем НПУ отличается 36,5% опрошенных, которые не склонны терять терпение, уверены в своей нужности, свободно входят в новый для себя круг общения. Низкий уровень НПУ характерен для 22,2% допризывников, которые отмечают свою излишнюю взволнованность, подвижность, суетливость, раздражительность по пустякам.

По волевым качествам наибольшие средние значения получены по решительности ($M=6,4$) и настойчивости ($M=6,4$). Самые низкие средние значения у качеств целеустремленности ($M=5,4$) и энергичности ($M=5,2$). Полученные результаты характеризуют студентов выборки как людей, которые могут пойти на риск, быстро принимают решения, не склонны сомневаться, если решение уже принято, предпочитают все делать сразу, не откладывая на потом. Большинство из допризывников точно знают кем хотят быть в жизни и стремятся к этому, при этом считают, что достижению желаемого результата мешает отсутствие навыков целеполагания и планирования.

Анализ полученных данных относительно волевого самоконтроля позволяет увидеть, что 15,8% юношей допризывного возраста имеют низкий уровень самообладания, 22,2% – средний, 33,3% – высокий и 28,5% – очень высокий уровень. Общий индекс саморегуляции поведения у большинства испытуемых сформирован на высоком (47,6%) и среднем (42,8%) уровнях. Следовательно, студенческая молодежь в составе нашей выборки обладает достаточно высоким уровнем самообладания (61,8% по совокупности высокого и очень высокого уровней).

Для достижения исследовательской цели применялся корреляционный анализ показателей компонентов ПГ между собой (по г-Спирмену). Значимыми считались веса: $r=0,248$ при $p<0,05$; $r=0,322$ при $p<0,01$; $r=0,405$ при $p<0,001$. Результаты анализа полученных корреляций дают основание утверждать, что все компоненты ПГ взаимосвязаны между собой, чем подтверждает идею целостности данного психологического образования. Вместе с тем каждый компонент сохраняет свою специфику внутренних и внешних взаимосвязей.

В структуре мотивационного компонента выделяется установка на службу по призыву, имеющая положительные меры совместной изменчивости с эмоциональным, волевым компонентами. Выраженную ориентацию на срочную службу имеют молодые люди с высоким уровнем нервно-психической устойчивости ($r=0,295$), решительности ($r=0,253$) и целеустремленности ($r=0,311$). Установка на службу по контракту соотносится с таким волевым качеством, как самообладание ($r=0,345$). Примечательно, что данная установка не связана с установкой на службу по призыву, равно как и с другими компонентами психологической готовности. Наибольшее количество взаимосвязей в структуре эмоционального компонента имеет нервно-психическая устойчивость (5 связей). Это говорит о том, что вероятность нервно-психических срывов тем меньше, чем выраженнее мотивационная направленность на службу в армии ($r=0,295$), ответственность ($r=0,251$), выдержка ($r=0,289$), самообладание ($r=0,273$) и волевой самоконтроль ($r=0,315$) допризывников. Из характеристик эмоциональности наибольшего внимания заслуживают три меры совместной изменчивости: длительности эмоций с самообладанием ($r=-0,253$) и волевым самоконтролем ($r=-0,301$), а также детерминирующей роли эмоций с энергичностью ($r=0,294$). Отрицательный знак первых двух связей позволяет утверждать, что волевой самоконтроль и общая способность управлять собой и своим поведением тем выше, чем менее кратковременными являются эмоциональные переживания юношей, чем более короткий промежуток времени они могут захватывать и удерживать под своим влиянием действия и поступки допризывников. Наибольшее количество взаимосвязей имеет такое волевое качество, как самообладание (3 связи). Именно оно увязывает вокруг себя мотивационный и эмоциональный компоненты. Положительный характер корреляций волевых качеств личности испытуемых с другими переменными и между собой свидетельствует о том, что сформированная настойчивость существенным образом усиливает решительность ($r=0,259$) и самостоятельность ($r=0,263$) допризывников при реализации тех или иных действий, тогда как высокий уровень нервно – психической устойчивости значительно подкрепляет способность молодых людей нести ответственность за свои решения и поступки ($r=0,251$), а также выдержку и умение сдерживать сиюминутные порывы при воздействии негативных факторов ($r=0,289$).

Выводы. По итогам проведенного исследования можно сделать несколько выводов. Во-первых, ПГ к прохождению срочной службы у студентов допризывного возраста является целостным психологическим образованием, представляющим собой совокупность психологических компонентов, содержательно отражающих специфику военной деятельности. Во-вторых, структурный состав ПГ к службе в армии может быть представлен совокупностью познавательного, мотивационного, эмоционального и волевого компонентов, обеспечивающих эффективное выполнение требуемых действий в условиях несения воинской службы. В-третьих, эмпирически выявлено, что у студентов допризывного возраста компоненты ПГ характеризуются следующим содержанием:

1) когнитивный компонент ПГ, выраженный представлениями о военной службе как долге и обязанности, мужестве и чести, сопряженными с дисциплиной, жесткими правилами, с акцентированием на престижности и гордости военной службы и выделением опасности участия в военных действиях, а также представлениями о военнослужащем ВС РФ как о патриоте с высоким чувством долга, как о храбром, смелом, физически подготовленном человеке. Спецификой когнитивного компонента выступает;

2) мотивационный компонент ПГ характеризуется сформированной положительной установкой на службу по призыву и отрицательным отношением к службе по контракту, а также готовностью пройти срочную службу, основанном не столько на интересе к военной деятельности, сколько на понимании ее неизбежности;

3) эмоциональный компонент ПГ отличается невысокой эмоциональностью, отсутствием склонности к нервно-психическим срывам, при сохранении рисков неадекватного поведения в напряженных, экстремальных ситуациях;

4) волевой компонент ПГ проявляется в высоком уровне настойчивости, инициативности, решительности и самоконтроля. В-четвертых, целостность ПГ к службе по призыву как психологического образования подтверждают установленные связи между выделенными компонентами. «Ядром» структуры ПГ к срочной военной службе у студентов допризывного возраста является установка на службу по призыву (мотивационный компонент), нервно-психическая устойчивость (эмоциональный компонент) и самообладание (волевой компонент), имеющие наибольшее количество взаимосвязей.

Литература:

1. Андреев, Е.А. Военно-патриотическое воспитание молодежи призывного возраста в процессе формирования готовности к военной службе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Андреев. – Рязань, 2011. – 20 с.
2. Бондаренко, М.Б. Психологическая готовность к профессиональной деятельности (на примере военных профессий): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / М.Б. Бондаренко. – Ярославль, 2020. – 24 с.
3. Бондарь, Н.Г. Психологическая готовность юношей к службе в вооруженных силах Российской Федерации / Н.Г. Бондарь // Гуманитарные науки. – 2008. – № 6. – С. 13-22
4. Водяха, Ю.Е. Условия и особенности формирования психологической готовности к воинской службе в юношеском возрасте / Ю.Е. Водяха, Е.Е. Лаврова // Молодой ученый. – 2017. – № 39(173). – С. 73-76
5. Давыдов, Д.Г. Опросник «Установки на военную службу» / Д.Г. Давыдов // А.Я. Психология. – 2009. – URL: <https://azps.ru/tests/kit/voenattit.html> (дата обращения: 10.09.2025)
6. Долгова, В.И. Системообразующая роль мотивационного компонента в структуре психологической готовности старшеклассников к службе в армии / В.И. Долгова, А.Г. Киселев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10. – С. 147-153

7. Дьяченко, М.И. История отечественной военной психологии / М.И. Дьяченко, С.Л. Кандыбович, А.Г. Караяни. – Москва: Военный университет, 2009. – 288 с.
8. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
9. Зверьков, А.В. Тест-опросник исследования волевой саморегуляции / А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – Москва: МГУ, 1990. – 159 с.
10. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 752 с.
11. Ильина, В.А. Ассоциативный эксперимент как способ образования семантического поля / В.А. Ильина // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Лингвистика. – 2010. – № 5. – С. 7-10
12. Кузнецова, Л.Э. Формирование психологической готовности юношей к прохождению обязательной военной службы в ВС РФ с точки зрения ресурсного подхода / Л.Э. Кузнецова // Молодой ученый. – 2012. – № 3(38). – С. 324-327
13. Мачульская, И.А. Психологические особенности военно-профессиональной ориентации военнослужащих по призыву / И.А. Мачульская // Территория науки. – 2015. – № 2. – С. 40-46
14. Мырнин, А.В. Решимость как системное основание психологической готовности / А.В. Мырнин // Вестник РосНОУ. Человек в современном мире. – 2019. – № 1. – С. 53-54
15. Попов, В.В. Опыт социологического исследования готовности российской молодежи к службе в Вооруженных силах России / В.В. Попов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2024. – № 1(69). – С. 3-13
16. Приймак, Е.Н. Психологическое сопровождение военнослужащих на этапе социализации в рядах Вооруженных сил: методические рекомендации / Е.Н. Приймак. – Москва: КРЕДО, 2015. – 28 с.
17. Рындина, О.Г. Социально-психологическая готовность допризывной молодежи к службе в Российской армии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О.Г. Рындина. – Чебоксары, 2006. – 22 с.
18. Санжаева, Р.Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория / Р.Д. Санжаева // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2012. – № 1. – С. 127-141
19. Столяренко, А.М. Прикладная юридическая психология: учебное пособие для вузов / А.М. Столяренко. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 639 с.
20. Татьяначенко, Н.П. Психологические условия обеспечения безопасности личности военнослужащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.П. Татьяначенко. – Сочи, 2008. – 27 с.
21. Усольцев, И.В. Исследование нервно-психической устойчивости призывного контингента / И.В. Усольцев // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 10. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/10/57104> (дата обращения: 09.01.2025)
22. Чвякин, В.А. Престижность военной службы в системе ценностей современной Российской молодежи: социологический анализ / В.А. Чвякин, Н.Ю. Григорьев // Гуманитарий Юга России. – 2019. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prestizhnost-voennoy-sluzhby-v-sisteme-tsennostey-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi-sotsiologicheskiiy-analiz> (дата обращения: 09.01.2025)
23. Чумаков, М.В. Опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ) / М.В. Чумаков. – Ярославль: НПП «Психодиагностика», 2004. – 18 с.
24. Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» от 28.03.1998 № 53-ФЗ (ред. от 01.09.2019) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/ (дата обращения: 09.01.2025)

Психология

УДК 159.922

доцент, кандидат психологических наук Куимова Наталья Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

профессор, кандидат психологических наук Зинина Снежана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (ННГАСУ) (г. Нижний Новгород);

преподаватель Моренкова Виктория Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности социальных навыков детей старшего дошкольного возраста из семей с разным стилем воспитания. Сформированность социальных навыков является одним из факторов успешной адаптации ребенка старшего дошкольного возраста к школе и новой социальной роли. Вместе с тем несмотря на исключительную важность социальных навыков сегодня мы сталкиваемся с их достаточно низкой сформированностью у многих детей старшего дошкольного возраста. Целью статьи является изучение особенностей формирования социальных навыков детей старшего дошкольного возраста в семьях с разным стилем воспитания. В рамках эмпирического исследования были проведены три диагностические методики, из которых две были направлены на диагностику социальных навыков детей и одна – на диагностику стиля семейного воспитания: Тест социального интеллекта Гилфорда, авторы: J. Guilford, M. O'Sullivan, адаптация: Е.С. Михайлова; Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу, автор: А.М. Щетинина; Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), авторы: Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. Эмпирическая база: исследование было проведено на базе подготовительной группы дошкольной образовательной организации «Детский сад № 51» (МАДОУ № 51). Выборка составила 30 детско-родительских диад (ребенок и один из родителей). В общей сложности 60 человек. Родители в возрасте от 27 до 44 лет, из которых 17 матерей и 13 отцов. Дети в возрасте 5,8-6,8 лет (старший дошкольный возраст), из которых 15 девочек и 15 мальчиков. Сравнительный анализ был проведен с применением U-критерия Манна-Уитни. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью коэффициента Спирмена. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей социальных навыков детей старшего дошкольного возраста из семей с разным стилем воспитания. Материалы статьи имеют практическую значимость для педагогов и психологов системы среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: социальные навыки, стиль воспитания, старший дошкольный возраст, взаимосвязь, коммуникация.

Annotation. This article discusses the features of social skills of senior preschool children from families with different parenting styles. The development of social skills is one of the factors in the successful adaptation of a senior preschool child to school and a new social role. However, despite the exceptional importance of social skills, today we are faced with their rather low development in many senior preschool children. The purpose of the article is to study the features of the development of social skills of senior preschool children in families with different parenting styles. As part of the empirical study, three diagnostic methods were used, two of which were aimed at diagnosing children's social skills and one at diagnosing the family parenting style: Guilford Social Intelligence Test, authors: J. Guilford, M. O'Sullivan, adaptation: E.S. Mikhailova; Diagnostics of Children's Abilities for Partner Dialogue, author: A.M. Shchetinina; Questionnaire «Analysis of Family Relationships» (AFR), authors: E.G. Eidemiller, V.V. Yustitskis. Empirical base: the study was conducted on the basis of the preparatory group of the preschool educational organization «Kindergarten № 51» (MADOU No. 51). The sample consisted of 30 child-parent dyads (a child and one of the parents). A total of 60 people. Parents aged 27 to 44 years, of which 17 mothers and 13 fathers. Children aged 5.8-6.8 years (senior preschool age), of which 15 girls and 15 boys. Comparative analysis was carried out using the Mann-Whitney U-test. Statistical processing of data was carried out using the Spearman coefficient. The article presents the results of an empirical study of the characteristics of social skills of senior preschool children from families with different parenting styles. The materials of the article are of practical importance for teachers and psychologists of the secondary and higher vocational education system.

Key words: social skills, parenting style, senior preschool age, relationships, communication.

Введение. Сформированность социальных навыков является одним из факторов успешной адаптации ребенка старшего дошкольного возраста к школе и новой социальной роли [2-4]. Развитые социальные навыки помогают ребенку выстраивать отношения со сверстниками, взрослыми, в том числе учителями, а также младшими детьми. Вместе с тем несмотря на исключительную важность социальных навыков сегодня мы сталкиваемся с их достаточно низкой сформированностью у многих детей старшего дошкольного возраста. Целью статьи является изучение особенностей формирования социальных навыков детей старшего дошкольного возраста в семьях с разным стилем воспитания.

Изложение основного материала статьи. В структуре термина «социальный навык» мы можем выделить два основных компонента: социальный, то есть относящийся к личности, и собственно деятельностный, относящийся к ребенку как к субъекту деятельности. Вместе с тем важно отметить, что основной массив классических советских исследований, посвященных навыкам, связан с двигательными навыками, и экстраполируя тезис о том, что умение всегда предшествует навыку на сферу социальных навыков и навыков общения не всегда является обоснованной, о чем писал еще Е.П. Ильин [7]. В связи с этим видится наиболее целесообразным по отношению к социальным навыкам использовать определение О.Г. Цыганской: «Навык – автоматизированное простое самостоятельное действие, а также автоматизированный компонент сложного неавтоматизированного действия или сложного навыка» [9, С. 119]. Видится важным дифференцировать такие категории как социальные навыки, коммуникативные навыки, навыки общения и навыки конструктивного взаимодействия. В первую очередь отметим, что ни в российской, ни в зарубежной психологии нет единого мнения на данный счет. Так, например, в англоязычных исследованиях коммуникативные навыки и навыки общения, как правило, рассматриваются как тождественные. В работах российских исследователей коммуникативные навыки рассматриваются в большинстве случаев как группа навыков общения наравне с интерактивными и перцептивными группами навыков. Понятие «социальный навык» рассматривали в своих работах многие ученые такие, как В.А. Балашова, Н.Н. Васягина, Е.В. Опарина, М.М. Сабирова, Е.В. Хмелькова, И.А. Тавед и др. В рамках данной курсовой работы под социальными навыками ребенка дошкольного возраста мы понимаем совокупность автоматизированных действий, имеющих социальную направленность и способствующих социализации индивида». Е.С. Богданова отмечает, что спецификой формирования социальных навыков дошкольников является высокая конфликтность и эмоциональная напряженность детских отношений [4, С. 11]. В.А. Балашова отмечает преимущественно низкую и среднюю сформированность социальных навыков старших дошкольников, при этом в структуре навыка наблюдается диспропорция: когнитивный компонент сформирован в большей степени, чем эмоциональный и поведенческий. Специфика формирования социальных навыков старших дошкольников заключается, по мнению автора, прежде всего в необходимости ориентироваться на нормы детской субкультуры [1, С. 114-115]. Если говорить об условиях формирования социальных навыков старших дошкольников, то мы можем выделить следующие основные:

- 1) игра, особенно сюжетно-ролевая игра;
- 2) семейные взаимоотношения и семейная коммуникация;
- 3) педагогические условия в рамках целенаправленной педагогической деятельности по формированию социальных навыков;
- 4) социально-культурный контекст (детская литература, мультфильмы, любимые персонажи, компьютерные игры, игрушки);
- 5) взаимоотношения со сверстниками и детская субкультура в целом.

Рассмотрим все перечисленные условия подробнее. О взаимосвязи и потенциальном влиянии стиля семейного воспитания на формирование социальных навыков ребенка неоднократно писали многие российские и зарубежные исследователи [5; 8]. Ребенок посредством социального научения начинает использовать такие приемы и такие паттерны, которые позволяют ему кратчайшим способом получать от родителей желаемое, в первую очередь это любовь и внимание. Существует большое количество классификаций стилей и типов семейного воспитания. В рамках данной курсовой работы мы опираемся на модель и классификацию Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса [10]. Авторы выделяют шесть типов (стилей) дисгармоничного воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция. Помимо перечисленных стилей авторы выделяют также их возможные причины и в целом отдельные особенности семейных взаимоотношений, например, расширение сферы родительских чувств, воспитательная неуверенность, неразвитость родительских чувств, фобия утраты ребенка и другие. Е.А. Васина выявила, что развитию социальных умений и навыков ребенка способствуют личностно-развивающий, доверительно-уважительный и либерально-поддерживающий стили семейного воспитания [5, С. 131]. В исследовании Г.Н. Иксановой было выявлено, что дисгармоничные стили родительского воспитания деструктивно сказываются на навыках общения детей, их коммуникативном развитии [6]. С. Салавера с коллегами выявили, что дети с наиболее развитыми социальными навыками воспитываются в семьях с демократическим стилем воспитания [11].

В рамках эмпирического исследования были проведены три диагностические методики, из которых две были направлены на диагностику социальных навыков детей и одна – на диагностику стиля семейного воспитания: Тест социального интеллекта Гилфорда, авторы: J. Guilford, M. O'Sullivan, адаптация: Е.С. Михайлова; Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу, автор: А.М. Щетинина; Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), авторы: Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. Эмпирическая база: исследование было проведено на базе

подготовительной группы дошкольной образовательной организации «Детский сад № 51» (МАДОУ №51). Дети проходили диагностику непосредственно в дошкольной организации; родители проходили диагностику дистанционно посредством Яндекс-форм. Выборка: в исследовании приняли участие 30 детско-родительских диад (ребенок и один из родителей). В общей сложности 60 человек. Родители в возрасте от 27 до 44 лет, из которых 17 матерей и 13 отцов. Дети в возрасте 5,8-6,8 лет (старший дошкольный возраст), из которых 15 девочек и 15 мальчиков.

На первом этапе эмпирического исследования мы провели диагностику сформированности социальных навыков детей посредством теста социального интеллекта Дж Гилфорда. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком. Результаты представлены в таблице 1. Исходя из таблицы 1, мы видим, что большинство детей имеют средний уровень социального интеллекта, при этом наиболее сформирована у старших дошкольников способность предвидеть последствия поведения других людей, то есть дети умеют выстраивать простые причинно-следственные связи. Так 20% детей имеют высокий уровень сформированности данного навыка, 73% – средний уровень и 7% – низкий уровень. Наименее сформирована способность к логическому обобщению в отношении невербальных реакций человека: у 23% детей она сформирована на низком уровне. Также у некоторых детей (17%) существуют проблемы с пониманием изменения значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста.

Таблица 1

Распределение детей по результатам теста социального интеллекта Дж. Гилфорда

Показатель	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол. чел	%	Кол. чел	%	Кол. чел	%
Субтест 1. Способность предвидеть последствия поведения других людей	6	20	22	73	2	7
Субтест 2. Способность к логическому обобщению в отношении невербальных реакций человека	3	10	20	67	7	23
Субтест 3. Способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста	6	20	19	63	5	17
Субтест 4. Способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия	7	23	21	70	2	7

На втором этапе была проведена диагностика способностей детей к партнерскому диалогу по методике А.М. Щетининой (Таблица 2). Исходя из данных таблицы 2, мы видим, что у большинства детей низкий уровень сформированности навыков партнерского диалога, при этом наиболее сформирована способность слушать другого человека. Так у 17% детей она находится на высоком уровне, у 27% – на среднем уровне, а у 56% – на низком уровне. Хуже всего развита способность к эмоционально-экспрессивной пристройке: у 67% детей – низкий уровень и у 30% – средний уровень.

Длительное наблюдение (2,5 недели) с заполнением диагностического листа по методике А.М. Щетининой показало, что дети старшего дошкольного возраста испытывают существенные трудности при общении, особенно со сверстниками, далеко не всегда они могут договориться о совместной игре, поддержать друг друга, решить какой-то спор.

Таблица 2

Распределение детей по результатам диагностики способности к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина)

Показатель	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол. чел	%	Кол. чел	%	Кол. чел	%
Способность слушать другого человека	5	17	8	27	17	56
Способность договариваться	2	7	8	27	20	67
Способность к эмоционально-экспрессивной пристройке	1	3	9	30	20	67

Диагностика родителей проводилась с использованием цифровых технологий (Яндекс-форм), результаты представлены в Таблице 3.

Исходя из данных Таблицы 3, мы видим, что в нашей выборке отсутствуют родители с патологическими стилями семейного воспитания, в том числе родители с высокими значениями по шкале «неразвитость родительских чувств». При этом многие родители набрали диагностические значения по отдельным шкалам опросника. Так 23% родителей перешли диагностический порог по шкале «игнорирование потребностей ребенка». Отметим, что под потребностями подразумеваются не базовые потребности в безопасности, еде, медицинской помощи, а прежде всего эмоциональные потребности ребенка: в близости, эмоциональной привязанности, внимании, в доверительном общении, поддержке и т.д. 13% родителей склонны чрезмерно требовать от своего ребенка, нагружать его большим количеством обязанностей. При этом другие 13% родителей напротив разрешают ребенку слишком много, ребенок несмотря на дошкольный возраст сам решает, что и когда есть, сколько смотреть телевизор, когда ложиться спать и так далее. Для 13% родителей характерны такие особенности воспитания как предпочтение в ребенке детских качеств (страх перед взрослением ребенка) и просцирование своих негативных качеств на ребенка.

**Результаты диагностики родителей по методике «Анализ семейных взаимоотношений»
(Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис)**

Показатель	Среднее	Медиана	SD	Диагностический уровень	
				Кол. чел	%
Гиперпротекция (Г+)	4.33	4.50	1.768	2	7
Гипопротекция (Г-)	3.03	2.00	2.646	3	10
Потворствование (У+)	3.23	3.00	1.906	0	0
Игнорирование потребностей (У-)	2.30	2.00	1.489	7	23
Чрезмерность обязанностей (Т+)	2.03	2.00	1.189	4	13
Недостаточность обязанностей (Т-)	1.10	1.00	1.125	2	7
Чрезмерность запретов (З+)	1.60	2.00	1.037	2	7
Недостаточность запретов (З-)	1.33	1.00	0.959	4	13
Чрезмерность санкций (С+)	1.47	1.00	1.106	2	7
Недостаточность санкций (С-)	1.60	1.00	1.276	3	10
Неустойчивость стиля воспитания (Н)	1.53	2.00	1.074	0	0
Расширение сферы родительских чувств (РРЧ)	2.47	2.00	1.795	3	10
Предпочтение детских качеств (ПДК)	1.90	2.00	1.242	4	13
Воспитательная неуверенность (ВН)	1.57	1.50	1.006	0	0
Фобия утраты ребенка (ФУ)	1.80	1.00	1.495	0	0
Неразвитость родительских чувств (НРЧ)	1.83	1.50	1.621	0	0
Проецирование негативных качеств на ребенка (ПНК)	1.67	1.50	1.493	4	13
Вынесение конфликта в сферу воспитания (ВК)	0.97	1.00	1.033	0	0
Предпочтение мужских качеств (ПМК)	0.63	0.00	0.809	0	0
Предпочтение женских качеств (ПЖК)	0.53	0.00	0.860	0	0

На следующем этапе мы разделили детей на две группы по результатам шкалы «способность договариваться» методики диагностики способности к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина): группа 1 – дети с высокой и средней сформированностью способности договариваться, всего 10 человек; группа 2 – дети с низкой сформированностью способности договариваться, всего 20 человек. Далее мы сопоставили две группы с применением U-критерия Манна-Уитни (Таблица 4).

По результатам сравнительного анализа были выявлены достоверные различия в стилях родительского воспитания между детьми группы 1 и группы 2. Так родители детей из группы 2 характеризуются более высокой склонностью игнорировать потребности ребенка ($p=0.034$), прежде всего эмоциональные, при этом они чрезмерно сконцентрированы на здоровье и самочувствии ребенка из-за ипохондрических страхов, фобии утраты ребенка ($p=0.044$). Для них также характерно проецирование на ребенка своих негативных качеств ($p=0.004$) и предпочтение мужских качеств ($p=0.046$).

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа особенностей родительского воспитания детей с разным уровнем сформированности способности договариваться с применением U-критерия Манна-Уитни (значимые различия)

Показатель	Группа	N	Среднее	U-критерий Манна-Уитни	Значение p	Достоверность различий
У-	2	20	2.70	52.5*	0.034	значимы
	1	10	1.50			
ФУ	2	20	2.20	55.0*	0.044	значимы
	1	10	1.00			
ПНК	2	20	2.20	35.0**	0.004	значимы
	1	10	0.60			
ПМК	2	20	0.85	59.0*	0.046	значимы
	1	10	0.20			

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Выводы. Корреляционный анализ, проведенный с применением коэффициента Спирмена, показал большое количество взаимосвязей между развитием социальных навыков детей старшего дошкольного возраста и стилем семейного воспитания, что подтверждает гипотезу нашего исследования. Рассмотрим полученные взаимосвязи подробнее. Наибольшее количество отрицательных корреляций было выявлено между социальными навыками и игнорированием потребностей ребенка родителями ($p \leq 0.05$), а также проецированием на ребенка негативных качеств ($p \leq 0.05$). То есть, чем более выражена у родителей склонность игнорировать эмоциональные потребности ребенка и проецировать на него отрицаемые качества своей личности, тем больше проблем он испытывает при освоении различных социальных навыков. На основании проведенного эмпирического исследования взаимосвязи социальных навыков детей старшего дошкольного возраста и стилей семейного воспитания были разработаны психологические и психолого-педагогические рекомендации по развитию социальных навыков старшего дошкольника.

Литература:

1. Балбашова, В.А. Исследование уровня сформированности социальных навыков дошкольников в игровой деятельности / В.А. Балбашова // Стратегии развития дошкольного и начального образования в эпоху модернизации. – 2018. – С. 112-118
2. Беляева, Т.К. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития дошкольников: постановка проблемы / Т.К. Беляева, Н.Д. Базарнова // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 12-14

3. Бессонова, Н.А. Развитие социальных навыков у детей дошкольного возраста в условиях дистанционного обучения / Н.А. Бессонова // Инновации в технологиях и образовании: сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. – Кемерово: КузГТУ, 2021. – Т. 3. – С. 82-85
4. Богданова, Е.С. К вопросу о социальных навыках детей старшего дошкольного возраста / Е.С. Богданова // Евсевьевские чтения. Сер. Педагогические науки. – Саранск: МГПИ, 2018. – С. 7-12
5. Васина, Е.А. Влияние стиля семейного воспитания на формирование социальных умений личности / Е.А. Васина // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сб. науч. ст. – СПб.: РГПУ, 2019. – С. 130-133
6. Иксанова, Г.Н. Семья как фактор влияния на общение детей и подростков / Г.Н. Иксанова // European journal of education and applied psychology. – 2018. – № 1. – С. 38-41
7. Ильин, Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Е.П. Ильин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 138-148
8. Лапшина, Е.А. Характеристика стилей семейного воспитания / Е.А. Лапшина, И.В. Дуда // Universum: Психология и образование. – 2017. – № 9(39). – С. 15-18
9. Цыганская, О.Г. Навыки и умения в современном аспекте психологии и методики обучения языкам / О.Г. Цыганская // Основные направления развития научного потенциала в свете современных исследований: теория и практика. – 2021. – С. 119-122
10. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2015. – 672 с.
11. Salavera, C. Exploring the effect of parental styles on social skills: the mediating role of affects / C. Salavera, U. Pablo, A. Quilez-Robres // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2022. – Vol. 19. – № 6. – P. 32-95

Психология

УДК 159.9

доцент, кандидат психологических наук Куимова Наталья Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Марова Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

педагог-психолог Мясникова Ирина Геннадьевна

МБОУ «Школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов имени Е.П. Шнитникова» (г. Нижний Новгород)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье исследуется взаимосвязь самооценки и тревожности у младших подростков в период адаптации при переходе из начальной школы в среднее звено. Рассматриваются теоретические подходы к изучению этих психологических аспектов. Особое внимание уделяется влиянию семьи, школы и социального окружения на формирование самооценки и уровня тревожности. Представлены результаты эмпирического исследования среди пятиклассников. Подчеркивается, что успешная адаптация подростков требует комплексного подхода со стороны педагогов, родителей и психологов. Педагогам важно создавать комфортную атмосферу в классе и применять индивидуальный подход. Родителям рекомендуется поддерживать эмоциональный комфорт детей и избегать завышенных ожиданий. Психологам следует проводить диагностику и разрабатывать коррекционные программы, такие как арт-терапия и тренинги коммуникативных навыков. В заключение отмечается, что адекватная самооценка и снижение тревожности способствуют психологическому благополучию и академической успеваемости подростков. Статья будет полезна психологам, педагогам и родителям, стремящимся поддержать детей в этот важный период их развития.

Ключевые слова: самооценка, тревожность, младшие подростки, адаптация, психологическая поддержка.

Annotation. The article examines the relationship between self-esteem and anxiety in younger adolescents during the adaptation period during the transition from primary school to secondary school. Theoretical approaches to the study of these psychological aspects are considered. Special attention is paid to the influence of family, school, and social environment on the formation of self-esteem and anxiety levels. The results of an empirical study among fifth-graders are presented. It is emphasized that successful adaptation of adolescents requires a comprehensive approach on the part of teachers, parents and psychologists. It is important for teachers to create a comfortable atmosphere in the classroom and apply an individual approach. Parents are encouraged to maintain their children's emotional comfort and avoid high expectations. Psychologists should conduct diagnostics and develop remedial programs, such as art therapy and communication skills training. In conclusion, it is noted that adequate self-esteem and reduced anxiety contribute to the psychological well-being and academic performance of adolescents. This article will be useful for psychologists, educators, and parents who want to support their children during this important period of their development.

Key words: self-esteem, anxiety, younger adolescents, adaptation, psychological support.

Введение. Переход из начальной школы в среднее звено является одним из наиболее сложных этапов в жизни младших подростков. Этот период сопровождается значительными изменениями в социальной ситуации развития: новые учителя, повышенные требования, необходимость адаптации к коллективу сверстников. Все это может оказывать влияние на психологическое состояние подростков, в частности, на уровень их тревожности и самооценку.

Изучение взаимосвязи самооценки и тревожности в период адаптации позволяет не только глубже понять психологические механизмы адаптации, но и разработать эффективные программы поддержки для подростков. Актуальность данной темы обусловлена возрастающим числом случаев школьной дезадаптации, проявляющейся в повышенной тревожности, снижении успеваемости и проблемах в межличностных отношениях.

Изложение основного материала статьи. Самооценка является ключевым компонентом самосознания и формируется в процессе взаимодействия индивида с окружающей средой. В отечественной психологии самооценка рассматривается как сложный, многогранный феномен, включающий когнитивный (знания о себе) и эмоциональный (отношение к себе) компоненты.

Л.С. Выготский отмечал, что самооценка начинает формироваться в возрасте 7 лет и играет важную роль в адаптации к социальным нормам [1, 2]. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что самооценка – это не только оценка своих качеств, но и устойчивое эмоциональное состояние, возникающее в результате обобщения жизненного опыта [4].

Современные исследования выделяют следующие характеристики самооценки:

- Уровень (высокий, средний, низкий).
- Адекватность (соответствие реальным возможностям).
- Устойчивость (способность сохраняться в различных ситуациях).
- Дифференцированность (наличие отдельных аспектов самооценки).

Тревожность как психологический феномен изучается с начала XX века. Зигмунд Фрейд первым выделил тревогу как реакцию на неопределенную угрозу, разделив ее на объективную, невротическую и моральную [9].

В дальнейшем исследователи, такие как Карен Хорни и Гарри Салливан, акцентировали внимание на социальных аспектах тревожности, связывая ее с межличностными отношениями и детским опытом [6; 10]. Ч. Спилбергер предложил разделять тревожность на ситуативную (реакцию на конкретные обстоятельства) и личностную (устойчивую черту характера) [7].

В отечественной психологии А.М. Прихожан выделила три типа тревожности:

- Самооценочная (связана с восприятием себя).
- Межличностная (проявляется в общении).
- Учебная (возникает в процессе обучения) [8].

Адаптация к средней школе – это процесс приспособления к новым условиям, который включает:

1. Академическую адаптацию – освоение новых требований и форм обучения.
2. Социальную адаптацию – интеграцию в коллектив сверстников и выстраивание отношений с учителями.
3. Психологическую адаптацию – формирование эмоциональной устойчивости.

Адаптивность – это общая способность личности к адаптации; это индивидуально психическое свойство личности, от которого (при равных средовых условиях) зависит эффективность и успешность субъекта в процессе адаптации [3].

Основные трудности, с которыми сталкиваются подростки:

- Повышенная учебная нагрузка.
- Необходимость самостоятельной организации работы.
- Изменение стиля общения с педагогами.

Исследования показывают, что успешность адаптации во многом зависит от уровня тревожности и самооценки. Подростки с высокой тревожностью и низкой самооценкой чаще испытывают стресс и демонстрируют низкую успеваемость.

Эмпирические исследования (например, в работе Э.Л. Носенко) подтверждают, что между самооценкой и тревожностью существует тесная связь:

1. Низкая самооценка часто сопровождается повышенной тревожностью, так как подростки сомневаются в своих силах и боятся неудач.
2. Завышенная самооценка также может приводить к тревожности из-за страха несоответствия ожиданиям.
3. Адекватная самооценка способствует эмоциональной стабильности и успешной адаптации [5].

Пример:

- Подростки с низкой самооценкой тратят больше времени на выполнение задач из-за страха ошибки.
- Ученики с высокой тревожностью избегают участия в классных мероприятиях, что усугубляет их социальную изоляцию.

Мы также провели эмпирическое исследование, в котором приняло участие 79 учеников 5-ых классов. В результате нашего исследования было выявлено, что только у 3% учащихся наблюдается высокий уровень самооценки, у 47% средний уровень, а у 50% низкий уровень самооценки.

Также мы изучили уровень тревожности учащихся по четырём ключевым категориям: школьная тревожность, самооценочная тревожность, межличностная тревожность и общая тревожность.

1. *Школьная тревожность.* Наибольшие опасения у учащихся вызывает школьная среда:

- Очень высокий уровень тревожности отмечен у 37% опрошенных, что может быть связано с давлением учебной нагрузки, страхом перед экзаменами или конфликтами с учителями.
- Несколько повышенный уровень наблюдается у 5%, что говорит о частичной адаптации к стрессовым факторам.
- Нормальный уровень выявлен лишь у 18%, что указывает на относительно небольшое количество учащихся, комфортно чувствующих себя в школе.
- «Чрезмерное спокойствие» (40%) может свидетельствовать как о высокой стрессоустойчивости, так и о возможной эмоциональной отстранённости или недостаточной вовлечённости в учебный процесс.

2. *Самооценочная тревожность.* Восприятие собственной успешности и самооценки вызывает у учащихся меньше тревоги:

- 73% демонстрируют «чрезмерное спокойствие», что может говорить либо о высокой уверенности в себе, либо о недостаточной рефлексии.
- Лишь 1% имеют очень высокий уровень тревожности, что может быть связано с перфекционизмом или страхом неудачи.
- Нормальный уровень зафиксирован у 19%, что указывает на умеренную самокритичность.

3. *Межличностная тревожность.* Общение со сверстниками и окружающими также вызывает у учащихся сравнительно низкую тревожность:

- 68% находятся в состоянии «чрезмерного спокойствия», что может означать как лёгкость в коммуникации, так и поверхностность социальных связей.
- Высокий уровень тревожности (3%) может быть связан с трудностями в установлении контактов или страхом отвержения.
- Нормальный уровень (19%) показывает, что часть учащихся осознаёт возможные сложности в общении, но не испытывает сильного стресса.

4. *Общая тревожность.* Сводный показатель тревожности подтверждает тенденцию к низкому уровню эмоционального напряжения у большинства учащихся:

- 70% демонстрируют «чрезмерное спокойствие», что может быть как позитивным признаком психологической устойчивости, так и поводом для дополнительного изучения причин такой пассивности.
- Высокий и очень высокий уровень (в сумме 4%) требуют внимания, так как могут указывать на хронический стресс или нерешённые психологические проблемы.

В ходе исследования мы также проанализировали, что мотивирует учеников к обучению, и получили следующие результаты:

1% учеников продемонстрировали высокий уровень мотивации, при котором познавательный интерес к учёбе преобладает, а отношение к ней – положительное и эмоциональное.

16% учеников показали продуктивную мотивацию, позитивное отношение к учёбе и соответствие социальным нормам.

39% учеников имеют средний уровень мотивации, при котором познавательный интерес несколько снижен.

20% учеников продемонстрировали сниженную мотивацию, испытывают «школьную скуку» и имеют отрицательное отношение к учёбе.

24% учеников выразили резко негативное отношение к учёбе. Мы провели корреляционный анализ, в ходе которого было выявлено, что между показателями тревожности, самооценки и мотивации учения мы получили следующие значимые результаты:

– Умеренная положительная связь между показателями мотивации учения и общей тревожностью - r -Пирсона = 0,2, статистически значимая на уровне $p < 0,05$. Это означает, что более высокая мотивация учения достоверно связана с повышенным уровнем общей тревожности (Таблица 1).

– Умеренная отрицательная связь средней степени значимости между показателями самооценки и мотивации учения - r -Пирсона = -0,3 при $p < 0,01$. Это свидетельствует о том, что повышение самооценки может сопровождаться снижением учебной мотивации, и наоборот (Таблица 2).

Также можно отметить, что во всех случаях корреляция между самооценкой и различными видами тревожности (школьной, самооценочной, межличностной и общей) является слабой и статистически незначимой ($p > 0,05$) (Таблица 3). Это означает, что в данной выборке не выявлено существенной связи между уровнем самооценки и тревожностью.

Таблица 1

Корреляционный анализ между показателями мотивации учения и тревожностью учащихся 5-х классов

		Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Общая тревожность
Мотивация учения	Корреляция Пирсона	0,182	0,203	0,155	0,277
	Знач. (двухсторонняя)	0,126	0,087	0,193	0,018
	N	72	72	72	72
*Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).					
*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).					

Таблица 2

Корреляционный анализ между показателями мотивации учения и самооценкой учащихся 5-х классов

		Мотивация учения
Самооценка	Корреляция Пирсона	-0,342
	Знач. (двухсторонняя)	0,003
	N	72
* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).		
* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).		

Таблица 3

Корреляционный анализ между показателями тревожности и самооценкой учащихся 5-х классов

		Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Общая тревожность
Самооценка	Корреляция Пирсона	0,049	-0,041	-0,078	-0,072
	Знач. (двухсторонняя)	0,671	0,717	0,494	0,531
	N	79	79	79	79
* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).					
* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).					

Для успешной адаптации младших подростков при переходе в среднее звено школы необходим комплексный подход, включающий совместные усилия педагогов, родителей и психологов.

Педагогам следует уделять особое внимание созданию комфортной психологической атмосферы в классе, где каждый ученик будет чувствовать себя принятым и защищенным. Важно использовать систему поощрений, акцентируя внимание на достижениях и прогрессе учащихся, что способствует формированию адекватной самооценки. Регулярное проведение тренингов по развитию навыков самоорганизации и тайм-менеджмента поможет подросткам легче справляться с возросшей учебной нагрузкой. Особое значение имеет индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывающий его психологические особенности и темп адаптации.

Родителям необходимо обеспечить надежную эмоциональную поддержку, проявляя искренний интерес к школьной жизни подростка и сохраняя открытый, доверительный диалог. Практическая помощь в планировании учебной нагрузки, совместное составление расписания и расстановка приоритетов помогут снизить стресс от новых требований. Крайне важно избегать завышенных ожиданий и сравнений с другими детьми, вместо этого следует фокусироваться на личном прогрессе ребенка и его сильных сторонах.

Психологам рекомендуется проводить регулярную диагностику уровня тревожности и самооценки учащихся с использованием проверенных методик. На основе полученных данных следует разрабатывать адресные коррекционные программы, включающие современные методы арт-терапии и кейс-технологий, которые особенно эффективны в работе с подростками. Групповые занятия, направленные на развитие коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта, помогут учащимся наладить взаимоотношения в новом коллективе. Важным аспектом работы является также консультирование родителей и педагогов по вопросам оптимальных стратегий поддержки подростков в этот переходный период.

В совокупности данные меры создают благоприятные условия для мягкой адаптации, способствуя формированию устойчивой самооценки и снижению уровня тревожности у младших подростков.

Выводы. Переход из начальной школы в среднее звено представляет собой важный и сложный этап в жизни младших подростков, сопровождающийся значительными изменениями в социальной и учебной среде. В ходе исследования были рассмотрены ключевые аспекты адаптации, в частности, взаимосвязь самооценки и тревожности, которые во многом определяют успешность этого процесса.

Теоретический анализ показал, что самооценка, формируясь в процессе взаимодействия с окружающей средой, играет важную роль в адаптации подростков. Ее уровень, адекватность и устойчивость влияют на эмоциональное состояние и поведение учащихся в новых условиях. Тревожность, в свою очередь, может как стимулировать активность, так и дезорганизовывать деятельность, в зависимости от ее выраженности и типа.

Эмпирическое исследование, проведенное среди пятиклассников, выявило ряд интересных закономерностей.

Также, целенаправленная работа по формированию адекватной самооценки и снижению тревожности способствует более мягкой адаптации младших подростков к новым условиям обучения, что в конечном итоге положительно сказывается на их психологическом благополучии и академической успеваемости.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Выготский, Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 224 с.
3. Куимова, Н.Н. Диагностика адаптивности как общей способности адаптации детей 9-12 лет с задержкой психического развития в аспекте проблемы преемственности школьного образования / Н.Н. Куимова, А.А. Рубайлова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – 1524 с. – EDN VIFAEL
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 389 с.
5. Носенко, Э.Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка / Э.Л. Носенко // Психологический журнал. – 2008. – Т. 19. – № 1. – 41 с.
6. Скотт, Д.Г. Конфликты: пути их преодоления / Д.Г. Скотт. – Киев: Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
7. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. – Москва: Физкультура и спорт, 1983. – С. 12-24
8. Прихожан, А.М. Тревожность: явление, причины, диагностика / А.М. Прихожан // Школьный психолог. – 2004. – № 8. – С. 64-73
9. Фрейд, З. Запрещение, симптом и страх / З. Фрейд // Тревога и тревожность. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – С. 18-22
10. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 196 с.

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, старший преподаватель

кафедры психологии Лебедев Игорь Михайлович

ФГК ВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского»

Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва);

доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, секретарь

научно-методического совета по социально-гуманитарным

специальностям Гожилов Василий Яковлевич

ФГК ВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского»

Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва);

Федеральное учебно-методическое объединение военных

образовательных организаций высшего образования МО РФ (г. Москва)

АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ВРАЖЕСКОМУ ИНФОРМАЦИОННОМУ ДЕСТРУКТИВНОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ

Аннотация. В научной статье рассмотрены актуальные психологические проблемы феномена практической подготовки курсантов военного вуза к противодействию вражескому информационному деструктивному воздействию. Особое внимание уделено вопросам повышения эффективности образовательного процесса, направленного на освоение соответствующих практических навыков и компетенций в условиях современной ментальной (когнитивной) войны против России. Обосновываются пути формирования и развития информационно-психологической устойчивости (ИПУ) во взаимосвязи с системно организованной комплексной подготовкой курсантов к будущей успешной офицерской военно-служебной деятельности в войсках (в условиях мирного и военного времени) с учётом современных военно-политических реалий, в том числе опыта специальной военной операции (СВО).

Ключевые слова: военный вуз, курсанты, психологическая устойчивость, информационно-психологическое противоборство, ментальная (когнитивная) война, практическая подготовка, боевой опыт, образовательный процесс.

Annotation. The scientific article discusses the current psychological problems of the phenomenon of practical training of military university cadets to counteract enemy information destructive influence. Special attention is paid to improving the effectiveness of the educational process aimed at mastering relevant practical skills and competencies in the context of the modern mental (cognitive) war against Russia. The article substantiates the ways of forming and developing information and psychological stability (IPS) in relation to the systemically organized comprehensive training of cadets for future successful officer military service in the armed forces (in peacetime and wartime conditions), taking into account modern military and political realities, including the experience of the special military operation (SMO).

Key words: military university, cadets, psychological stability, information and psychological confrontation, mental (cognitive) warfare, practical training, combat experience, and educational process.

Введение. Содержание подготовки курсантов военного вуза в современных условиях обогащается опытом практической деятельности войск (в том числе опытом выполнения боевых задач в ходе специальной военной операции

(СВО), ориентируясь на обладание военно-профессиональными компетенциями и государственно-патриотическими ценностями.

Научные позиции психологии и педагогики высшей военной школы (И.А. Алёхин, А.Я. Анцупов, А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, М.И. Дьяченко, С.Л. Евенко, О.Ю. Ефремов, К.К. Платонов, П.А. Корчемный, В.М. Крук, А.М. Столяренко, В.В. Сысоев, Э.П. Утлик, Н.Ф. Феденко и др.), к анализируемой нами соответствующей проблематике, состоят в том, что практическая подготовка к противодействию вражескому информационному деструктивному воздействию, как один из компонентов результата образовательного процесса военного вуза, является многоуровневым личностным образованием, определяющим качественное освоение курсантом офицерской профессии, осознанный выбор им государственно-патриотических ценностных ориентаций, а также осознание себя («Я – будущий офицер России»).

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показал, что информационно-психологическое воздействие (ИПВ) на курсантов военного вуза – это совокупность применяемых враждебной стороной (врагами России) различных форм, методов и средств (в том числе, пропаганда ложных слухов и дезинформация), в своей совокупности пытающихся лишить их возможности правильно воспринимать события и принимать верные решения с целью изменения в желаемом направлении психологических характеристик (взглядов, мнений, ценностных ориентаций, настроений, мотивов, установок, стереотипов поведения), а также групповых норм в курсантском коллективе и массовых настроений в военном вузе [1, С. 17-25; 2, С. 25-31; 3, С. 104-113; 4, С. 275-278; 7, С. 21-27; 8, С. 138-146; 10, С. 7-14; 11, С. 142-147; 13, С. 235-241; 15].

Вражеское ИПВ осуществляется через Интернет, социальные сети, кибератаки и другие средства с целью парциальных изменений мнений курсантов (например, о конкретных событиях в ходе СВО).

Вместе с тем, ИПУ, как интегральное понятие, представлено своими «родственными» феноменами, в числе которых: стрессоустойчивость; устойчивость к неопределенности; помехоустойчивость; адаптивное совладание; эмоциональный интеллект; «выученный» оптимизм; «усвоенная» находчивость; самовосстановление личности; индивидуальное умение противостоять развитию нарушений психических процессов; личностная стойкость, уравновешенность, сопротивляемость и т.п. [2, С. 25-31; 4, С. 275-278; 7, С. 21-27; 8, С. 138-146; 10, С. 7-14; 11, С. 142-147; 13, С. 235-241; 15, С. 17-25].

В современных условиях практические слагаемые ИПУ рассматриваются в числе условий полноценного развития и саморазвития личности с учётом опыта СВО. Речь идёт о том, что личностно-ориентированная учебная и военно-служебная деятельность курсантов должна способствовать развитию военно-профессионального самосознания, в котором присутствует собственное усилие и своя государственно-патриотическая жизненная позиция, так как личность курсанта имеет внутренние источники психологической устойчивости к деструктивному ИПВ на основе формирования и развития военно-профессиональных механизмов самосознания, самоорганизации и саморегуляции.

Следовательно, ИПУ выпускника военного вуза:

- является интегративным качеством личности, в котором объединены все уровни её организации, уровни её бытия (биологические, психологические и социальные), в том числе: уравновешенность (равновесие), соразмерность, стойкость, стабильность (постоянство), сопротивляемость (резистентность);

- предстаёт как способность эффективно справляться со стрессом, давлением и негативными воздействиями в деструктивной информационной среде;

- входит в систему ценностной основы жизнедеятельности и личностного ресурса (для выполнения после завершения обучения в военном вузе миссии офицера в государстве и в обществе);

- имеет сложную структуру, включающую совокупность эмоциональных, волевых, мотивационных, познавательных, операциональных коммуникативных детерминантов, процессов, свойств, образований и состояний психики в их соотношении с внешними ситуационными условиями и решаемыми задачами;

- обеспечивает согласованность и сохранение основных функций личностной деятельности и посредством психической саморегуляции обеспечивает возможность противостоять вражескому ИПВ и влиянию внешних стресс-факторов, в том числе в предбоевой и боевой обстановке;

- взаимосвязана с мотивационными образованиями, интересами, убеждениями, ценностями, отношениями, идентичностью и Я-концепцией (в числе которых личностные мотивы и ценности будущих офицеров, которые, обладая максимальной когерентностью (от лат. *cohaerens* – находящийся в связи; в согласовании) принимают форму личностных смыслов противодействия вражескому ИПВ).

В структуре ИПУ выделяются эмоциональный, волевой и интеллектуальный компоненты, которые, в зависимости от характера осуществляемой в будущем в войсках деятельности и внешних причин, могут располагаться на разных «ранговых местах», так как этот процесс осуществляется как движение от деятельности к индивидуальному сознанию, так и от индивидуального сознания личности к деятельности.

Анализ детерминант ИПУ показал, что в данной сфере существует широкий спектр понятий, в числе которых: «информационная война»; «гибридная война»; «когнитивная война»; «ментальная война»; «информационно-психологическая война»; «информационное противоборство» и т.п. Однако объекту нашего конкретного исследования (ИПУ будущих офицеров) наиболее соответствует интегративное значение вышеперечисленных терминов - дефиниция (лат. *definiō* определение) «ментальная (когнитивная) война».

Ментальная (когнитивная война), как война нового типа [3, С. 104-113; 4, С. 275-278; 6, С. 19-33; 11, С. 142-147; 14, С. 80-84]:

- является войной за умы и души, за слом воли и обнуление ценностного суверенитета (способна разрушить государство и уничтожить страну, поменяв самосознание, мировоззрение, цели, ценности и приоритеты);

- выступает средством обеспечения враждебной стороне (врагам России) тотального контроля за информационным полем, где активную роль играют технологии искусственного интеллекта;

- включает информационную и психоэмоциональную составляющие дезинформации, обеспечивая контроль над общественным сознанием, когда побежденная сторона не только утрачивает способность отстаивать свои ценности, но полностью ассимилирует чуждые и «фальшивые» для нее установки.

В исследовании установлено, что реализуя методы и средства ментальной (когнитивной) войны, начиная с февраля 2022 г. (с момента начала СВО) вражеские ИПВ стали всё более изощренными вследствие:

- 1) координации враждебной стороной своей разрушительной деятельности на государственном уровне и уровне высшего военного руководства;

- 2) высокой технической оснащенности, наличия соответствующих программно-технических средств нападения, интенсивного развития информационных технологий дезинформации и нарушения нормального и достоверного функционирования информационных процессов;

- 3) акцента на скрытные методы и способы (высокой степени секретности и скоординированности) деятельности заинтересованных структур в ходе проведения соответствующих мероприятий;

4) возможности управления восприятием (факты тех или иных событий стали серьезно искажаться посредством текстовых, звуковых и видеoinформационных приемов);

5) привлечения к сотрудничеству для осуществления дезинформации профессионалов из СМИ;

6) популяризации использования смартфонов (планшетов и т.п.), которые являются не только «удобной вещью», но и средством психологических манипуляций и непосредственным передатчиком информации враждебной стороне (врагам России) [3, С. 104-113; 4, С. 275-278; 11, С. 142-147; 14, С. 80-84].

В том числе речь идёт о психологических эффектах манипулирования информацией о причинах и ходе СВО:

а) посредством перегрузки информации («вбросом» её гигантского количества, затрудняющего возможность разобраться в сути проблемы);

б) дозирования информации, когда сообщается только часть сведений об СВО, искажающих картину реальности;

в) распространения ложной информации или фабрикация фактов (в первую очередь в радиопередачах и телевизионном вещании, где они практически незаметны, так как ложность текста прикрывается подлинностью изображения или наоборот);

г) смешивания истинных фактов со всевозможными слухами, что не даёт возможности отличить правду от вымысла;

д) распространение враждебной стороной в органах СМИ через подставных лиц вымышленной (выгодной для себя) версии важных событий (или сообщение совершенно лживой, но чрезвычайно ожидаемой в данный момент «горячей» информации).

Современные факторы и тенденции научных исследований ИПУ курсантов к деструктивному вражескому ИПВ свидетельствуют, что следует делать акцент:

а) на признании врагами России психики и разума в качестве новой шестой сферы ведения войны (наряду с воздушной, наземной, морской, космической и кибернетической);

б) на ключевом принципе ментальной (когнитивной) войны – «взломе личности» (использовании современных информационных и когнитивных технологий для глубокого понимания психики, особенностей восприятия информации и достаточно точного прогнозирования поведения, что открывает широкие возможности для установления контроля над людьми, манипуляции их сознанием и действиями, в том числе в образовательной сфере;

в) на использовании странами НАТО в военных целях новых областей знаний (науки о мозге и нейротехнологии; киберпсихологии; киберпространства; микрокомпьютерных технологий; технологий кастомизации (от англ. to customize – настраивать, изменять) и работы с большими данными, позволяющими создавать индивидуализированное информационно-психологическое оружие) [1, С. 17-25; 2, С. 25-31; 3, С. 104-113; 4, С. 275-278; 6, С. 19-33; 8, С. 138-146; 10, С. 7-14; 11, С. 142-147; 13, С. 235-241].

Методами противодействия данным тенденциям являются:

а) особая мировоззренческая и поведенческая установка курсантов на противодействие деструктивному влиянию вражеских методов и инструментария ментальной (когнитивной) войны;

б) сознательность выбора источника получения информации; в) цифровая гигиена (перечень правил, придерживаясь которых гарантируется информационная безопасность);

г) технологические решения (разработка алгоритмов машинного обучения и искусственного интеллекта для автоматизации обнаружения и фильтрации дезинформации и фейковых новостей в сети) [1, С. 17-25; 2, С. 25-31; 3, С. 104-113; 4, С. 275-278; 6, С. 19-33; 7, С. 21-27; 8, С. 138-146; 10, С. 7-14; 11, С. 142-147; 13, С. 235-241; 15, С. 17-25].

В связи с вышеизложенным, актуальные психологические проблемы практической подготовки курсантов военного вуза к противодействию вражескому деструктивному ИПВ мы рассматриваем в контексте гармоничного сочетания общевоенного, государственно-патриотического, интеллектуального, эмоционального и физического компонентов.

Поэтому практическая подготовка, являясь составным элементом образовательной системы, в контексте получения необходимых компетенций, знаний, умений и навыков, способов и военно-профессиональных технологий, с учётом боевого опыта СВО, определяют смысл деятельности профессорско-преподавательского состава военного вуза и самих курсантов. При этом имманентное усиление практической направленности их подготовки не исключает одновременного сохранения целостности и фундаментальности образовательного процесса.

Следует отметить, что в соответствии с Приказом Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. № 885/390, практическая подготовка обучающихся определена как форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы [12].

Видами соответствующей практической подготовки курсантов (с учётом опыта СВО) являются:

– познавательная (углубление, систематизация, закрепление и конкретизация знаний по практическим проблемам ИПВ);

– формирующая (формирование навыков и умений по основным направлениям ИПВ);

– аналитическая (получение новой информации на основе коллективного решения военно-профессиональных задач ИПВ);

– творческая (получение новой информации на основе самостоятельного поиска путей оптимизации решения военно-профессиональных задач ИПВ (выбора наиболее эффективного варианта для конкретных условий деятельности).

Формируемые у курсантов личностные военно-профессиональные качества (обеспечивающие ИПУ при деструктивном влиянии) представлены в Таблице 1.

Формируемые у курсантов личностные военно-профессиональные качества, обеспечивающие информационно-психологическую устойчивость при деструктивном влиянии

Личностные военно-профессиональные качества	Краткая характеристика
Стойкость	Государственно-патриотическое мировоззрение; смелость; сила воли; ответственность; самоотверженность; способность сохранять веру в себя, обеспечивая свою информационно-психологическую устойчивость и стойкое противодействие деструктивному влиянию; высокий уровень интеллектуального развития; стрессоустойчивость; способность контролировать эмоции, не поддаваться панике и сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях; самостоятельность; адекватное восприятие собственных возможностей; устойчивость к критике; саморегуляция; логическое мышление (способность строить логические цепочки, оценивать аргументы и контраргументы, анализировать контекст, оценивать источники информации, отделять факты от вымысла, выявлять противоречия и манипуляции); наличие высокого уровня мотивации к военной службе, ясное понимание своих обязанностей; верность присяге и идеалам; целеустремленность (наличие четких целей, стремление к их достижению); выносливость (способность переносить большие физические нагрузки).
Стабильность	Мотивационная направленность на «достижение успеха»; эмоциональная стабильность; бдительность; хладнокровие; сохранение личностной способности осуществлять самоуправление, обеспечивая свою информационно-психологическую устойчивость, в том числе адаптироваться и стабильно противостоять деструктивному влиянию (знание его основных приемов и методов, понимание его целей и последствий); трудолюбие; чувство чести и личного достоинства; адаптивность (способность быстро приспосабливаться к новым условиям и ситуациям); дисциплинированность; мобильность; способность подчиняться требованиям приказов и воинских уставов, а также строить здоровые отношения в курсантском коллективе.
Уравновешенность	Способность сохранять соразмерность силы реагирования и активности поведения, обеспечивая свою информационно-психологическую устойчивость и уравновешенность; оптимизм; самообладание; пунктуальность; наблюдательность, способность находить выход из сложных ситуаций; организованность; внутренний локус контроля: уверенность в том, что человек сам контролирует свою жизнь, а не зависит от внешних обстоятельств.
Сопrotивляемость (резистентность)	Решительность, выдержка и работоспособность; высокий уровень внимания, памяти и т.п.; способность сохранять соразмерность силы реагирования и активности поведения, обеспечивая информационно-психологическую устойчивость посредством распознавания вражеских методов и инструментария ментальной (когнитивной) войны, в том числе анализа информации с выделением ключевых моментов и оценки достоверности источников; критическая оценка выводов и аргументов, не принимая их на веру без должной проверки; знание способов защиты от влияния манипуляторов; осознание тактики манипуляции (использования страха, создание ложного впечатления авторитетности); умение избегать состояния аттрактора посредством наличных ресурсов (резервов) и потенциалов, обеспечивающих энергичность, информационно-психологическую устойчивость и противодействие деструктивному влиянию.

В рамках данного исследования (в ходе проведенного констатирующего эксперимента) на примере курсантов (n=97) Военного университета имени князя Александра Невского МО РФ, использовались психодиагностические методики:

- 1) «Уровень субъективного контроля» (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда);
- 2) «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- 3) «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева;

4) Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик. Также использовались критерии, отражающие: развитие военно-профессионального самосознания на основе боевого опыта ВС РФ, в том числе опыта СВО.

Как показал констатирующий эксперимент, готовность к противодействию деструктивному вражескому ИПВ, взаимосвязана с системно организованными коммуникативными, интеллектуальными, государственно-патриотическими, операционно-технологическими психолого-педагогическими технологиями в образовательном процессе военного вуза, в том числе развитием у будущих офицеров особой мировоззренческой и поведенческой установки, позволяющей в дальнейшем успешно организовывать служебно-боевую деятельность в войсках, обладая:

- высоким уровнем развития государственно-патриотического сознания, ориентации на наиболее значимые ценности, выраженные в понятиях: Отечество, Честь, Долг;
- культурно-исторической идентификацией себя как продолжателей воинских традиций;
- надежностью (основанную на психологической подготовке, эмоционально-волевой стабильности, знаниях особенностей ментальной (когнитивной) войны, умении ранжировать информацию в целях интенсивного развития своих качеств активных субъектов познания);
- самостоятельностью (возрастающей личностной автономией);
- «вертикальной и горизонтальной мобильностью» в условиях бесконечного разнообразия военно-служебных ситуаций, в том числе в экстремальных и в нестандартных ситуациях, так как сложные решения и действия принимаются и реализуются офицерами в динамичных системах, где действуют законы синергетики, конструктивизма и самоорганизации;
- пониманием миссии офицерской профессии, самопроектированием стратегии саморазвития и военно-профессионального роста, гармонизации отношений с Государством, с ВС РФ, обществом, с другими людьми, с самим собой и миром познания.

В ходе констатирующего эксперимента установлено, что модель противодействия деструктивному вражескому влиянию на курсантов военного вуза включает целевой, содержательный, технологический, мотивационно-ценностный и рефлексивно-результативный компоненты.

Как показал констатирующий эксперимент, подготовка курсантов в образовательном процессе военного вуза к противодействию деструктивному влиянию современной ментальной (когнитивной) войны, эффективно решается посредством инновационных психолого-педагогических технологий. В их числе: интерактивные лекции; лекции-конференции; семинары-диспуты; «мозговой штурм»; деловая и ролевая игра; «круглый стол»; метод анализа боевой ситуации; работа с открытыми сведениями о боевом опыте в электронной образовательной среде, в том числе с использованием HTML-технологий и WWW-технологий; работа в электронной библиотеке с компьютерными и мультимедийными учебниками, справочными системами, базами данных, содержащими боевой опыт СВО; работа с учебными видеофильмами, периодической печатью и др.

В исследовании установлено, что среди субъектов военного вуза, непосредственно участвующих в формировании «иммунитета» (устойчивости, неуязвимости) к деструктивному вражескому ИПВ с использованием инструментария ментальной (когнитивной) войны, особая миссия принадлежит институту наставников (кураторов) учебных групп курсантов. Кураторы, как фасилитаторы, модераторы, координаторы и партнеры, участвуют в психолого-педагогической поддержке и сопровождении их личностного военно-профессионального становления.

Эта деятельность предполагает решение ряда социально-психологических задач, в числе которых: изучение индивидуально-психологических особенностей и реализация индивидуального подхода к каждому курсанту; активизация и мотивация учебно-познавательной деятельности по противодействию деструктивному вражескому ИПВ.

Необходимо подчеркнуть, что содержание и стратегии работы куратора учебной группы курсантов тесно взаимосвязаны с формированием профессионально-ценностных установок будущих офицеров на основе воспитывающего обучения, которое выступает непреложной формой развития их личностных качеств: свободы мысли и действия, достоинства, дисциплинированности, ответственности, нетерпимости к вражескому влиянию. Речь идёт о личностных новообразованиях, выражающихся в сформированности государственно-патриотической ценностных ориентаций, убеждений, рефлексивной направленности, психологической устойчивости и творческого потенциала, обеспечивающих дальнейшую продуктивную военно-профессиональную деятельность.

По данным констатирующего эксперимента (диагностики посредством выявления учебной успешности, психологической устойчивости, уровня дисциплины и ответственности) готовность будущих офицеров (n=97) к противодействию деструктивному вражескому ИПВ, имеет: высокую степень выраженности (31%) и среднюю (достаточную) степень (63%). Вышеуказанные выпускники характеризуются уверенным усвоением основных военно-профессиональных знаний, осознанием своих способностей и умений (базирующихся на самореализации, субъектной активности, самоутверждении, чувстве ответственности), а также владением методами обучения подчиненных военнослужащих противодействию негативному вражескому информационно-психологическому влиянию.

Логика исследования показала, что наличие многообразных и сложных характеристик данного феномена диктует многообразие критериев её диагностики у курсантов. При этом субъективными критериальными показателями выступают:

а) наличие у них особой мировоззренческой и поведенческой установки на противодействие деструктивному влиянию вражеских методов и инструментария ментальной (когнитивной) войны;

б) устойчивость мотивации «достижения успеха» в учебной и военно-служебной деятельности;

в) быстрота и точность мышления;

г) устойчивость эмоционально-волевой сферы;

д) высокий психофизический тонус;

ж) преобладающее хорошее настроение.

Вышеуказанные курсанты: «с надеждой и оптимизмом смотрят в будущее»; «считают престижным обучение в военном вузе»; «гордятся службой и считают, что поступили правильно, выбрав профессию офицера» и т.п. В частности, психологические установки, принятые в ходе подготовки в военном вузе, в решающей степени сказываются на построении ими планов офицерской карьеры, включая осознанную готовность к противодействию деструктивному вражескому ИПВ.

В частности, групповой семантической универсалией оценки представлений об идеальном офицере является список избранных курсантами дескрипторов с высокими оценками – «Мужественный»; «Патриот»; «Военный профессионал»; «Ответственный»; «Авторитетный»; «Интеллектуал»; «Сильный»; «Сознательный»; «Уважаемый»; «Знающий»; «Смелый»; «Умный»; «Трудолюбивый»; «Самостоятельный»; «Целеустремлённый»; «Мастер военного дела»; «Инициативный»; «Современный»; «Организованный»; «Эрудит» и т.п.

Вместе с тем, у 6% курсантов диагностирована лишь «удовлетворительная» степень военно-профессиональное самосознания и готовности к противодействию негативному информационно-психологическому влиянию, в том числе посредством методов и инструментария ментальной (когнитивной) войны. Для них характерен лишь «удовлетворительный» уровень военно-профессиональной компетентности. В частности, при опросе, эти курсанты: указали, что умения планировать работу и принимать обдуманные решения в условиях ментальной (когнитивной) войны ими «освоены не в полной мере».

Как показало исследование, развивать у курсантов ИПВ – это значит, с одной стороны, способствовать появлению стенических (положительных) психических состояний, мобилизации и концентрации их физических и психических возможностей (учебно-боевой активности, решительности, уверенности, сосредоточенности и т.п.). С другой стороны, напротив, предотвращать появление астенических (отрицательных) психических состояний (пассивности, утомленности, подавленности, тревоги, беспокойства, самоуспокоенности, стресса, напряженности, апатии, боязни, безразличия, напряженности, усталости, неуверенности, сомнения, рассеянности и несобранности, страха, робости и т.д.).

Выводы. В качестве заключения следует отметить, что формирование «иммунитета» (устойчивости, неуязвимости) к деструктивному вражескому ИПВ:

– носит императивный характер и происходит наряду с развитием у курсантов высоких смыслов государственно-патриотического служения, военно-профессиональной идентичности, специальных компетенций, военно-служебных навыков и умений;

– непосредственно связано: с личностными и психическими возможностями; характерными поведенческими, деятельностными, коммуникативными и мыслительными актами; интеллектуализацией; миропониманием; предпочтительными способами информационного обмена;

– неотделимо от развития мужества, смелости, целеустремленности, дисциплинированности, сознательности и самообладания;

– проявляется через систему личностных смыслов курсантов в трёх основных тенденциях:

а) в осознании необходимости высокого уровня военно-профессиональной подготовленности как ценностной основы жизнедеятельности и личностного ресурса (для выполнения после завершения обучения в военном вузе миссии офицера в государстве и обществе);

б) идентификации себя как субъектов с выраженной потребностью в самосовершенствовании, самообучении и самовоспитании (постоянном стремлении находиться в «зоне развития»);

в) обладании мотивацией достижения, способствующей: уверенности; успешности; готовности принять на себя ответственность; настойчивости в достижении цели; упорству при столкновении с препятствиями; отваге, мужеству и героизму в бою.

Литература:

1. Алёхин, И.А. Актуальные тенденции воспитания и обучения в военных вузах на основе информационных ресурсов / И.А. Алёхин, И.В. Тренин // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – № 1. – С. 17-25
2. Баранов, Е.Г. Информационно-психологическое воздействие: сущность и психологическое содержание / Е.Г. Баранов // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 25-31
3. Белошицкий, А.В. Методологические подходы к воспитанию будущих офицеров в условиях современной ментальной войны / А.В. Белошицкий, Е.И. Мещерякова // Военная мысль. – 2023. – № 5. – С. 104-113
4. Гожиков, В.Я. Актуальные проблемы государственно-патриотического воспитания студентов (будущих офицеров) военных учебных центров с учётом ментальной (когнитивной) войны против России / В.Я. Гожиков, Д.Л. Заруцкий // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 275-278
5. Гожиков, В.Я. Психолого-педагогические особенности развития военно-профессионального самосознания курсантов военного вуза на основе боевого опыта ВС РФ / В.Я. Гожиков, С.Л. Евенко // Военный академический журнал. – 2024. – № 4(44). – С. 61-68
6. Ильницкий, А.М. Ментальная война России / А.М. Ильницкий // Военная мысль. – 2021. – № 8. – С. 19-33
7. Канский, С.В. Психологическая устойчивость военнослужащего / С.В. Канский, В.П. Мелешенко // Армейский сборник. – 2022. – № 4. – С. 21-27
8. Лебедев, И.М. Негативное информационное воздействие на военнослужащих: психологические способы противодействия / И.М. Лебедев, Е.А. Шныренков // Человеческий капитал. – 2024. – № 4(184). – С. 138-146
9. Малозёмов, А.В. Боевой опыт специальной военной операции как условие воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих десантных войск / А.В. Малозёмов, А.А. Белянский // Военный академический журнал. – 2024. – № 1(41). – С. 35-39
10. Мещерякова, Е.И. О формировании готовности к информационному противоборству в процессе воспитания курсантов военных вузов / Е.И. Мещерякова, Д.В. Митрофанов // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2021. – Т. 20. – С. 7-14
11. Неклюдова, А.В. Влияние информационной войны на сознание человека / А.В. Неклюдова, В.М. Аксенова // Культура. Наше образование. – 2023. – № 1(66). – С. 142-147
12. О практической подготовке обучающихся : приказ Минобрнауки России № 885, Минпросвещения России № 390 от 5 августа 2020 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_362126 (дата обращения: 15.07.2025)
13. Самедова, Ю.А. Формирование культуры информационной безопасности как один из аспектов подготовки будущих офицеров / Ю.А. Самедова, Н.В. Титова // Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии. – 2022. – № 8-3. – С. 235-241
14. Устинов, И.Ю. Ментальная война: дефиниционный эскиз в интеграции философии, психологии и военной науки / И.Ю. Устинов, А.Н. Кирюшин // Вестник ВГУ. – 2023. – № 2. – С. 80-84
15. Фаустова, А.Г. ПУ и феноменологически близкие категории / А.Г. Фаустова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – Т. 9. – № 1(32). – С. 17-25

Психология

УДК 159.9.072

директор Моторин Максим Валерьевич

Автономная некоммерческая организация по оказанию помощи зависимым людям «Новый путь» (г. Пенза)

ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности ценностных ориентаций молодых людей с аддиктивным поведением и результаты последующей коррекционной работы. Зависимое (аддиктивное) поведение однозначно разрушительно как для личности, ее организма и психики, так и для социума, поскольку часто сочетается с асоциальным и делинквентным поведением, особенно в молодежной среде. Исследователи отмечают особую роль ценностно – смысловой сферы и как фактора формирования зависимого поведения, так и её деформацию в связи с возникновением аддикции у личности. Проведенное исследование выявило некоторые особенности ценностных ориентаций у юношей, с алкогольной и наркотической зависимостью. На основе использования методики М. Рокича была установлена низкая значимость таких нормативных ценностей как: «здоровье», «познание», «счастье других», «чуткость», «самоконтроль» и высокая ценность материально обеспеченной жизни и развлечений. После проведения коррекционной работы по специально разработанной программе, произошли определенные изменения в ценностных ориентациях юношей-аддиктов в направлении «нормальности».

Ключевые слова: аддиктивное поведение, химические аддикции, юноши-аддикты, ценностные ориентации, терминальные ценности, инструментальные ценности, коррекционная работа.

Annotation. The article examines the features of the value orientations of young people with addictive behavior and the results of subsequent correctional work. Dependent (addictive) behavior is uniquely destructive for both a person, his body and psyche, as well as for society, since it is often combined with antisocial and delinquent behavior, especially among young people. Researchers note the special role of the value-semantic sphere as a factor in the formation of dependent behavior, as well as its deformation in connection with the emergence of addiction in a person. The conducted research revealed some features of value orientations in young men with alcohol and drug addiction. Based on the use of M. Rokich's methodology, it was established that the following normative values are of low importance: «health», «knowledge», «happiness of others», «sensitivity», «self-control», and the high value of a materially secure life and entertainment. After carrying out correctional work according to a specially developed program, there were certain changes in the value orientations of young addicts in the direction of «normality».

Key words: addictive behavior, chemical addictions, adolescent addicts, value orientations, terminal values, instrumental values, and correctional work.

Введение. Статистические данные в России продолжают указывать на актуальность и остроту проблемы химических зависимостей подростков и молодежи, усугубляющуюся появлением все новых синтетических психоактивных веществ и новых способов распространения через сеть интернет. Зависимое (аддиктивное) поведение однозначно разрушительно как для личности, ее организма и психики, так и для социума, поскольку часто сочетается с асоциальным и делинквентным поведением, особенно в молодежной среде [5; 7].

В относительно новой для отечественной науки отрасли – девиантологии – аддиктивное поведение принято трактовать как подвид деструктивного (в некоторых источниках – аутодеструктивного) поведения, проявляющееся в попытках ухода от реальности через изменение своего психического состояния химическим или нехимическим путем [7]. В работах Е.В. Змановской и Ц.П. Короленко отмечаются следующие существенные особенности этого типа поведения:

1) оно связано с употреблением определенного вещества или со специфической активностью для изменения психического состояния;

2) сопровождается переживанием невозможности существовать без объекта аддикции для поддержания интенсивных эмоций или гомеостаза (непреодолимое влечение);

3) детерминируется стремлением ухода от реальности [5; 7].

Абсолютное все специалисты, в теории или на практике, занимающиеся проблемой зависимого поведения, полагают, что центр научного внимания в сфере аддикций должен смещаться с медицинских методов лечения химических аддиктов (которые не продемонстрировали на сегодняшний день своей явной эффективности) на профилактические и психокоррекционные меры. Последние, очевидно, могут быть эффективны лишь на первой стадии алкоголизма и наркомании, однако, по данным наркологов, лица до 20 лет редко успевают перейти на вторую и, тем более, третью стадию химической зависимости, поэтому применение индивидуальных и групповых коррекционных процедур с подростками и молодыми людьми, имеющими опыт регулярного употребления ПАВ, не только уместно, но и эффективно.

Множество исследований свидетельствуют о том, что ценностно-смысловая сфера личности, лежащая в основе содержания жизни конкретного человека и определяющая особенности его саморегуляции на разных уровнях, является как фактором и предиктором аддикции, так и наиболее подверженной разрушению у молодых людей с аддиктивным поведением [1; 2]. Ценностно-ориентации как ядерный, стержневой компонент ценностно-смысловой сферы личности являются важнейшей детерминантой как развития личности, так и ее функционирования на зрелых этапах онтогенеза, где ценностные ориентации играют роль базового регулятора поведения личности [11; 12]. В исследованиях ряда авторов отмечается, что в процессе формирования психологической зависимости у аддиктов наблюдается разрушение прежней нормотипичной системы ценностно-смысловых ориентаций, которая становится слабоструктурированной, противоречивой и размытой [4]. Некоторые авторы особо подчеркивают, что одной из причин наркотизации подростков могут являться искажения их ценностно – смысловой сферы. [1; 5; 6]. В работе Н.В. Лебединской, изучавшей специфику ценностно-смысловой сферы лиц с зависимым поведением, была выявлена более низкая значимость ценностей общения, социального признания и престижа, достижений в профессиональной сфере. Исходя из этого, автор делает вывод о том, что большинство ценностей из разряда общечеловеческих, перестают быть реальными мотивами аддиктов, оставаясь лишь в качестве декларируемых ценностей [8]. Таким образом, можно констатировать, что одним из основных объектов в коррекционно-развивающих мероприятиях с лицами с аддиктивным поведением, должна быть ценностная сфера личности, являющаяся как предиктором, так и наиболее подверженной искажению в связи с имеющейся зависимостью.

В этой связи представляется актуальным изучение особенностей ценностных ориентаций молодых людей с аддиктивным поведением и возможностей их коррекции в процессе тренинговых занятий.

Изложение основного материала статьи. В эмпирическом исследовании принимали участие 72 юноши в возрасте от 14 до 17 лет, из них: 36 человек - условно осужденные, и имеющие зависимость от алкоголя и наркотиков (они составили экспериментальную группу – ЭГ); 36 человек (контрольная группа – КГ) включала несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете ПДН за легкие правонарушения, но без признаков аддиктивного поведения. Такой характер экспериментальной и контрольной групп был продиктован соображениями о репрезентативности выборок по возрастному и половому составу, при этом и та, и другая группа связана с правонарушениями, главное отличие – наличие опыта аддиктивного поведения.

Для изучения ценностных ориентаций использовалась методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), основывающаяся на ранжировании субъектом терминальных и инструментальных жизненных ценностей. Терминальные ценности или ценности – цели, отражают представления человека о наиболее важных для него целях. Инструментальные ценности или ценности – средства представляют предпочтения человека относительно определенных образцов поведения, используемых для достижения поставленных целей [10].

Результаты первичной диагностики (до коррекционной работы) приведены в Таблице 1.

Результаты изучения иерархий терминальных ценностей в двух группах

№	Ценности	ЭГ		КГ	
		ранг	средний балл	ранг	средний балл
1	Любовь	1	5,87	3	6,07
2	Наличие хороших и верных друзей	2	6,04	2	5,15
3	Здоровье	3	7,73	1	3,88
4	Материально обеспеченная жизнь	4	7,81	6	7,61
5	Активная деятельная жизнь	5	8,11	7	8,31
6	Счастливая семейная жизнь	6	8,65	4	6,53
7	Развлечения	7	9,45	5	7,37
8	Свобода	8	9,82	8	8,44
9	Интересная работа	9	10,25	13	10,73
10	Уверенность в себе	10	10,78	17	14,52
11	Жизненная мудрость	11	12,44	10	9,48
12	Развитие	12	13,12	11	9,82
13	Общественное признание	13	13,47	13	10,73
14	Познание	14	14,0	12	10,73
15	Творчество	15	14,43	16	14,34
16	Счастье других	16	14,62	15	13,65
17	Продуктивная жизнь	17	15,42	14	11,88
18	Красота природы и искусства	18	16,41	18	14,84

Отметим, что в методике М. Рокича, чем меньше средний балл и ранг конкретной ценности, тем выше ее значимость для субъекта.

Полученные данные показывают, что тройку лидирующих терминальных ценностей, определяющих главные ценностные ориентации респондентов двух групп, вошли: «любовь» (1 ранг – ЭГ, 3 ранг – КГ); «наличие хороших и верных друзей» (2 ранг в обеих выборках); «здоровье» (3 ранг в ЭГ, 1 ранг – в КГ). Наибольший интерес представляет разница в рангах ценности «здоровье», в контрольной группе эта ценность стоит на первом месте, в ЭГ ее ранг лишь третий, что можно в первую очередь объяснить аддиктивностью членов этой группы. Лица, зависимые от психоактивных веществ, пренебрежительно относятся к своему здоровью, как следует из данных, полученных другими исследователями. Понимая вред, наносимый организму психоактивными веществами, они бессознательно вытесняют эту ценность из сферы своих предпочтений, поскольку осознают, что не могут в полной мере ею обладать. Высокие ранги в двух группах по таким ценностям как «любовь» и «наличие хороших и верных друзей», обусловлены, по-видимому, возрастными особенностями испытуемых. Идущие следом в рейтинге ценностей 4-й и 5-й ранги разнятся в ЭГ и КГ: в группе юношей с аддиктивным поведением 4 место занимает «материально обеспеченная жизнь», 5 место – «активная деятельность жизнь». Столь высокие ранги этих ценностей мы связываем с тем, что, возможно, лица с аддиктивным поведением больше, чем их сверстники из КГ нуждаются в деньгах для приобретения объектов зависимости (алкоголя и наркотиков) и, соответственно, проявляют соответствующую активность. В контрольной группе ценность «материально обеспеченная жизнь» занимает только 6 место. Занимающие середину иерархической системы не очень значимые ценности (6-12 ранги) в двух группах не очень различаются - отдельные ценности разнятся на 1-2 ранга, отдельные ценности в иерархиях двух групп совпадают: «свобода как независимость в поступках» – 8 место, «интересная работа» – 9 место. Несколько неожиданным для нас стало 8 место ценности «свобода», поскольку мы ожидали, имея в виду юридический статус членов обеих групп, что эта ценность войдет в пятерку лидеров, отражая желание подростков «освободиться» от статуса правонарушителя. По-видимому, этот статус не очень тяжело переживается респондентами, возможно также, что уровень их рефлексии недостаточен для осознания собственного положения. Самую низкую значимость для юношей с аддиктивным поведением имеют ценности – «познание» (14 ранг), «творчество» (15 ранг), «счастье других» (16 ранг), «продуктивная жизнь» (17 ранг), «красота природы и искусства» (18 ранг в обеих группах), которые в нормативных выборках респондентов имеют более высокую значимость.

Результаты ранжирования инструментальных ценностей в двух группах представлены в Таблице 2.

Иерархия инструментальных ценностей в двух группах

Ценности	ЭГ		КГ	
	ранг	средний балл	ранг	средний балл
Независимость	1	5,64	3	6,92
Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	2	5,95	4	7,45
Твердая воля	3	6,70	6	7,43
Жизнерадостность	4	7,1	1	4,84
Образованность	5	8,61	2	6,76
Воспитанность	6	8,65	5	7,52
Высокие запросы	7	9,12	8	8,96
Эффективность в делах	7	9,12	13	11,32
Рационализм	8	9,25	7	8,11
Аккуратность	9	9,41	11	9,76
Ответственность	10	9,53	10	9,84
Честность	11	10,1	9	9,26
Исполнительность	12	10,45	17	13,61
Широта взглядов	13	10,95	6	7,73
Терпимость	14	11,04	14	11,38
Самоконтроль	15	11,2	12	10,19
Чуткость	16	13,1	15	12,26
Непримиримость к недостаткам	17	16,25	18	14,46

Из Таблицы 2 видно, что в тройку лидеров перечня инструментальных ценностей юношей – аддиктов входят: «независимость» (1 ранг), «смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов» (2 ранг), «твердая воля» (3 ранг). Характер доминирующих ценностей свидетельствует, о том, что аддикты считают важными качествами для достижения целей несколько более «брутальные» характеристики – «независимость», «смелость» и «твердую волю» – из сочетания которых вырастает портрет довольно жесткого человека, обладающего в первую очередь выраженными маскулинными характеристиками. Возможно, эти качества были для них ценными еще до осуждения и могли стать одним из факторов совершения преступления, возможно, на высокую оценку этих ценностей повлияла уже криминальная субкультура, где названные ценности-качества очень распространены. Парадокс состоит в том, что аддикты, не могут обладать твердой волей, поэтому можно предположить, что «твердая воля» оценивается ими высоко именно из-за своей дефицитности в личности аддикта – давая высокий ранг этой ценности, аддикты как бы выражают желание ее иметь. Ценность «независимость» также вошла в тройку лидеров в контрольной группе, но она уступила первые два места таким общественно одобряемым ценностям как «жизнерадостность» и «образованность», что характеризует юношей этой группы как более нормативно ориентированных, имеющих позитивное мировосприятие («жизнерадостность») и более или менее определенную устремленность в будущее («образованность»). В целом, сравнение иерархий инструментальных ценностей в группах подростков с зависимым поведением и без такового позволяет говорить о существенных различиях в групповых психологических профилях. Отдельно отметим те ценности, которые имеют низкую значимость для аддиктов. Это ценности: «самоконтроль» (15) ранг), «чуткость» (16 ранг), «непримиримость к недостаткам в себе и других» (17 ранг). Низкая ценность самоконтроля может рассматриваться как неспособность аддиктов к саморегуляции и самоконтролю своего поведения, что подтверждают данные ряда исследований [9]. То, что «чуткость» низко ценится юношами – аддиктами, согласуется с низким рангом терминальной ценности «счастье других» и, по-видимому, связано с эгоцентризмом людей с аддикциями. Низкая значимость ценности «непримиримость к недостаткам в себе и других» может свидетельствовать о том, что аддикты вполне принимают себя, что также может говорить и о недостаточно развитой рефлексии своей личности, что также констатируется в ряде исследований [1; 2].

На следующем этапе исследования была проведена коррекционная работа в форме тренинга с юношами из экспериментальной группы (27 человек), выразивших добровольное согласие на участие в работе. Целью тренинговых занятий являлось формирование устойчивой нормативной системы ценностных ориентаций для превенции дальнейшего употребления ПАВ. В задачи коррекционной работы входило:

- формирование базовых компонентов ценностно-смысловой регуляции юношей – аддиктов;
- сопротивление давлению, умение отказать в ситуациях провокации к употреблению ПАВ;
- повышение резистентности к употреблению ПАВ через осознание ценности здорового образа жизни;
- присвоение юношами жизненных ценностей, составляющих базу для формирования осознанной мотивации на окончательный отказ от злоупотребления ПАВ;
- обучение приемам снятия нервно-психического напряжения.

В тренинге использовались такие методы и техники психологического воздействия, как: визуализация, релаксация, мозговой штурм, ролевые игры и игры-драматизации; дискуссия, анализ проблемных ситуаций. Тренинговые встречи-занятия проходили 1 раз в неделю в течение 3-х месяцев.

Рассмотрим результаты повторной диагностики в группе юношей – аддиктов. После проведения коррекционной работы тройка терминальных ценностей, лидирующих в иерархии, не поменялась, но изменились ранговые места ценностей «здоровье» (с 3 места на 2-е) и «наличие хороших и верных друзей» (со 2-го места на 3-е). Таким образом, ценность здоровья, особенно при сравнении средних баллов (7,73 – до и 3,91 – после коррекции) выросла. Мы расцениваем этот факт, как очень позитивный, поскольку ценностное отношение к здоровью является фактором, препятствующим усугублению аддиктивного поведения. Ценность «материально обеспеченная жизнь» сместилась с 4-го на 5-е место, ценность «развлечения» – с 7-го на 12 место, при этом повысили свой ранг ценности «уверенность в себе» (с 10-го на 7-е место), «продуктивная жизнь» (с 17-го на 14-е место), «свобода» (с 8-го на 6-е место). Такие ценности как «интересная работа», «познание», «развитие», «счастье других» поднялись в иерархии на один ранг, но в совокупности с вышеприведенными изменениями это свидетельствует о некоторых сдвигах ценностных ориентаций участников коррекционных мероприятий в направлении «нормальности».

Сравнение ранговых мест и средних значений по группе в перечне инструментальных ценностей до и после коррекционной работы обнаружило следующие изменения:

– в тройке лидирующих ценностей появились ценности «жизнерадостность» и «образованность», свое место в тройке сохранила ценность «независимость». То, что «образованность» стала выше оцениваться юношами-аддиктами, мы трактуем как свидетельство появления у них более определенного образа своего будущего, в котором образование может быть условием нормальной карьеры и жизни, без наличия в ней психоактивных веществ;

– ценность «высокие запросы» опустилась на 3 ранга в иерархии, на 4 ранга опустилась ценность «исполнительность», на 1-2 ранга стали ниже ценности «аккуратность», «непримиримость», «смелость», «твердая воля», что несколько «смягчает» групповой психологический профиль (по итогам первичной диагностики мы наблюдали «брутальность» этого профиля);

– улучшились позиции таких ценностей, как «ответственность», «рационализм», «самоконтроль» и «чуткость». Эти четыре ценности хотя и поднялись лишь на 1-2 ранга, на самом деле являются важнейшими для изменений в структуре личности аддикта. Именно их дефицитарность отмечается у лиц с аддитивным поведением, поэтому даже небольшие изменения в том, как относятся к данным ценностям юноши-аддикты, можно воспринимать как позитивные.

Выводы. В результате проведенного исследования были обнаружены некоторые особенности ценностных ориентаций юношей с аддитивным поведением. В иерархии терминальных ценностей юношей – аддиктов обнаружены: более низкий ранг (по сравнению с контрольной группой) ценности «здоровье», «познание», «счастье других», «продуктивная жизнь» и высокий ранг ценностей «материально обеспеченная жизнь» и «развлечения». Юноши этой группы считают важными средствами-качествами для достижения целей несколько такие «брутальные» характеристики: «независимость», «смелость» и «твердую волю». Низко ценятся юношами-аддиктами такие ценности, как «чуткость» и «самоконтроль». В целом, выявленный характер ценностей-целей и ценностей – средств юношей – аддиктов, отличается от нормотипичной системы ценностей, что подтверждает данные других исследователей о деформации ценностно – смысловой сферы лиц с аддитивным поведением.

После проведения с юношами – аддиктами коррекционной работы в виде тренинговых занятий, направленных на формирование устойчивой нормативной системы ценностных ориентаций, произошли некоторые позитивные изменения в иерархиях терминальных и инструментальных ценностей. В частности, повысились ранговые позиции терминальной ценности «здоровье» и инструментальных ценностей «образованность», «ответственность», «самоконтроль» и «чуткость», что может стать началом осознания личностью аддикта необходимости отказа от употребления ПАВ.

Таким образом, апробация программы показала свою эффективность коррекционной работы и может быть рекомендована специалистам, работающими с молодыми людьми с аддитивным поведением. Полученные диагностические данные могут быть полезными при проведении психологом индивидуальных консультаций и групповой работы с целью превенции риска формирования у подростков и юношей аддитивного поведения.

Литература:

1. Ангел, М.С. Проблема клинко-психологической трансформации мотивационно-потребностной сферы подростков с аддитивным поведением в условиях социокультурных изменений в современной России (1985-2015 годы) / М.С. Ангел // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 4(58). – С. 148-153
2. Андрияненко, О.Н. Формирование смысловой регуляции поведения подростков группы риска наркотизации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Н. Андрияненко. – Саратов, 2002. – 175 с.
3. Власова, Н.В. Сравнительный анализ ценностных ориентаций подростков с разными видами аддитивного поведения / Н.В. Власова, Г.А. Новокрещенова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – Т. 24. – № 4(79). – С. 362-368
4. Грязнов, И.М. Взаимосвязи ценностно-смысловых и личностных особенностей лиц с алкогольной зависимостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И.М. Грязнов. – Казань, 2015. – 22 с.
5. Змановская, Е.В. Девиантное поведение личности и группы / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – Москва: Питер, 2011. – 351 с.
6. Килина, И.А. Особенности ценностно-смысловых ориентаций личности подростков, употребляющих наркотические вещества: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.А. Килина. – Кемерово, 2005. – 221 с.
7. Короленко, Ц.П. Аддиктология: настольная книга: учебное пособие по психотерапии, психиатрии, наркологии, практической и клинической психологии / [Ц.П. Короленко]; под ред. В.В. Макарова. – Москва: Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2012. – 524 с.
8. Лебединская, Н.В. Особенности ценностно-смысловой сферы личности с алкогольной и компьютерной зависимостью / Н.В. Лебединская // NovaInfo. – 2022. – № 133. – С. 88-91. – URL: <https://novainfo.ru/article/19361> (дата обращения: 12.09.2024)
9. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – Москва: Наука, 2010. – 520 с.
10. Почтарева, Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития / Е.Ю. Почтарева // Вестник Пермского университета. – 2017. – № 4. – С. 563-575
11. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свободная пресса. – 1973. – № 5. – С. 20-28
12. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. – 203 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Новиков Петр Васильевич
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);
магистрант Репина Лилия Михайловна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ПРОФИЛАКТИКА КАК ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ СНИЖЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В настоящее время все чаще и чаще уделяется внимание повышенной активности подростков в интернет-пространстве. Данная статья посвящена необходимости проведения профилактических мер, посвященных предупреждению интернет-аддикции. В работе уделяется необходимость формирования умения оказывать сопротивление неблагоприятным воздействиям из вне. Рассмотрены формы организации профилактических мер со студентами. Подробно рассмотрена работа по проведению первичной и вторичной профилактики. При этом акцентируется внимание на соблюдение определенных принципов. Необходимость проведения профилактической работы рассмотрена с позиции таких авторов как Л.Н. Макарова, Н.В. Власова, В.В. Аршинова.

Ключевые слова: интернет-зависимость, профилактика, психотехнология, тренинг, аддикция.

Annotation. Nowadays, more and more attention is being paid to the increased activity of adolescents in the Internet space. This article is devoted to the need for preventive measures to prevent Internet addiction. The work focuses on the need to develop the ability to resist adverse influences from outside. The forms of organization of preventive measures with students are considered. The work on primary and secondary prevention is considered in detail. At the same time, attention is focused on compliance with certain principles. The need for preventive work is considered from the position of such authors as L.N. Makarova, N.V. Vlasova, V.V. Arshinova.

Key words: internet addiction, prevention, psychotechnology, training, addiction.

Введение. Проблемы интернет-зависимости обусловлена высоким уровнем ее распространения в современном обществе, особенно в молодежной среде, сложностью изучения и трудностью проведения профилактической работы. Ресурсы интернета безграничны, они содержат множество информации различного формата. Многих привлекают социальные сети, компьютерные игры, онлайн-телевидение. Удобства, связанные с использованием интернета переоценить трудно, но при этом наряду с ними в жизнь современного общества входят новые проблемы. В настоящее время ученые признают важность и актуальность изучения интернет-аддикции как проблемы общества в целом. При наличии интернет-аддикции у студента возникают проблемы в учебе, своевременной сдаче зачетов и экзаменов. Студенты часто посещают сайты, не имеющие отношения к учебной деятельности, много времени проводят в чатах, в общении со знакомыми и малознакомыми людьми или за играми. Таким путем они уstraняются от учебной деятельности и даже от реальной действительности. Все интересы, кроме интернета, игнорируются. Они не могут контролировать время, проводимое в интернет-сети, не оставляют времени на учебу и другие дела. Тем самым замедляется интеллектуальное развитие, возрастает психическая напряженность из-за проблем в учебе, конфликтов в общении и вместо пользы обнаруживается негативное влияние интернета на личность студента.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день возникла необходимость в разработке адекватных мероприятий, технологий, направленных на предупреждение развития аддикции; осознание молодым человеком ценности реального мира, что является прерогативой профилактической работы. Профилактика рассматривается как система мероприятий направленных, в данном случае, на предупреждение интернет-зависимости.

Эффективность такой работы может обеспечить технологический подход, предполагающий последовательное решение поставленных задач психологическими средствами. Критериями этого подхода являются: его научная обоснованность; системность, которая должна быть понятна инструментально и процессуально; эффективность, где предусматриваются уровни оценивания результатов количественно и качественно; оптимальность, предусматривающая максимальный результат при минимуме затрат; воспроизводимость, работу может повторить любой специалист, и она должна иметь положительный результат.

Рассматривая этот подход в рамках решения психологических задач, Н.Д. Узлов, использует понятие «психотехнология». Он подразумевает при этом организованную и продуктивную работу в различных сферах социальной практики, направленную на эффективное решение такого рода задач, с предварительно определенным эффектом и представляющую собой совокупность приемов, средств и методов психологического воздействия, объединенных единым алгоритмом их использования. Психологические технологии направлены на формирование, развитие, совершенствование личностных качеств субъекта. В ходе решения задач нашего исследования, выделенные особенности психотехнологий будут реализованы в разработке программы профилактики развития интернет-аддикции студентов. С обозначенных позиций ниже будут рассмотрены методы, средства и уже апробированные программы профилактики изучаемой зависимости.

Следует отметить, что стратегии профилактики аддиктивного поведения определяются подходами, которые лежат в основе трактовки различных зависимостей. Для организации профилактической работы необходимо знать причины, условия развития аддикций и возможности их преодоления. Зарубежные и отечественные ученые в плане организации профилактики аддикций рассматривают такие подходы как: информационный, формирование навыков регуляции эмоций и стрессовых состояний; поведенческий, обучение альтернативной деятельности, укрепление здоровья и физическое развитие [5].

Ф.Г. Ловпаче пишет, что профилактическая работа должна способствовать образованию ресурсов взаимодействия окружающей среды и личности. Под ресурсами понимаются умения, позволяющие решать реальные жизненные задачи. А также способности адекватно оценивать возникающие проблемные ситуации, уметь прогнозировать поведение свое и окружающих, отвечать за свои поступки, а не обвинять других. В ходе профилактики зависимостей нужно формировать умения оказывать сопротивление неблагоприятным воздействиям; развивать умения ставить и достигать цели, рефлексия, ответственность, инициативность, саморегуляцию, устойчивость к стрессу; навыки эффективного общения. Работа в этом направлении должна быть системной, постоянной и формировать привычку разрешать проблемные ситуации, а не игнорировать их [8].

Принято различать первичную, вторичную и третичную профилактику.

Первичная – предполагает устранение факторов, которые провоцируют зависимость; повышение психологической устойчивости к их воздействию. Она должна включать взаимосвязанный комплекс социальных, образовательных и психологических мероприятий, направленных на предотвращение формирования аддиктивного поведения.

В ходе вторичной профилактики работа осуществляется с лицами, эпизодически включающимися в определенные виды деятельности (азартные игры, интернет-игры, табакокурение и т.п.). Она направлена на выявление и устранение формирующихся у молодого человека аддикций.

Третичная профилактика, в отличие от первых двух, направлена не только на устранение зависимостей, но и предупреждение срывов и рецидивов заболеваний, возвращение человека в систему общественно-полезной деятельности [1; 7; 10; 11].

Исследователи отмечают, что профилактическая работа необходима и для приемлемых в обществе форм зависимого поведения. При наличии склонности к интернет-аддикции у студентов целесообразно проведение, первичной и вторичной профилактической работы. Для этого случая предлагаются различные формы профилактики. К ним относятся:

1. Организация социальной среды, способной оказывать значительное влияние на развитие аддикции, предупреждая отклонения в поведении человека с помощью определенных воздействий:

- формирование соответствующего общественного мнения на зависимое поведение (работа с коллективом или конкретной личностью);

- рекламы здорового образа жизни, предупреждающей о вреде чрезмерным увлечением интернет-сетями.

2. Информирование, проведение лекций, бесед, распространение специальной литературы, видеофильмов. Это влияет на когнитивную сферу личности, способствуя формированию умений принимать конструктивные решения в различных ситуациях (с учетом возраста).

3. Обучение социально важным навыкам. Осуществляется в групповых формах работы (различные тренинги). Задачи – сформировать устойчивость к негативным влияниям; развить умения контролировать эмоции, самоотношение, отстаивать свое мнение; научить целеполаганию и конструктивному разрешению различного рода конфликтов.

4. Активизация личностных ресурсов и создание условий для развития способностей человека, удовлетворения его интересов, что заставит его проявлять активность в реальной действительности и повысит психологическую устойчивость к неблагоприятным воздействиям интернета.

5. Организация новых форм активности: изменение круга общения, путешествия, волонтерство; формирование умений занять себя интересными делами; развитие способности заботиться о других и принимать помощь.

6. Организация здорового образа жизни. Занятия физической культурой и спортом, соблюдение режима труда и отдыха, полноценное питание, отказ от вредных привычек (курения, переедания, алкоголя, «зависания» в интернет-сетях) [1; 4; 13].

Организуя профилактическую работу, ученые рекомендуют соблюдать определенные принципы:

- включение в работы лиц, имеющих склонности к аддикции – добровольное и необходимо проявление заинтересованности в этом;

- работа должна носить комплексный характер, проводиться не только на психологическом уровне, но также на социальном и при необходимости медицинском;

- воздействия должны быть адресными, учитывающими, возраст, пол, индивидуальные характеристики человека и социальные условия жизни.

Профилактическая работа при этом включает воздействия направленные:

- на осознание последствий зависимого поведения;
- на изменение круга общения, в котором должны быть люди готовые поддержать человека в трудных ситуациях;
- на развитие навыков конструктивного общения, продуктивного взаимодействия с окружающими людьми;
- на формирование стремления изменить самоотношение и отношение к другим, веры в собственные силы, поиска выхода из любой трудной ситуации;

- на развитие целеустремленности, умений решать возникающие проблемы, а не накапливать их;
- на обучение способам отдыха без использования интернета и включение в другие виды деятельности;
- на поиск сфер деятельности, в которых человек может самосовершенствоваться и добиваться реальных успехов [2; 3; 9].

В исследованиях Л.Н. Макаровой представлено методическое сопровождение профилактической программы для студентов «Безопасный Интернет». Обоснована необходимость проведения комплексной работы, включающей первичную, вторичную и третичную профилактику интернет-зависимости в условиях образовательного процесса. Особый интерес представляет форма организации работы со студентами и содержательная часть программы. Она включает три блока: блок по работе с семьей (ориентирован на просвещение семьи); блок личностного развития (направлен на раскрытие личностных ресурсов, препятствующих развитию аддикции); досуговый блок (ориентирован на продуктивную занятость студентов).

Особенности проведения психопрофилактики аддиктивного поведения в молодежной среде изучались Н.В. Власовой. Ею рассмотрены детерминанты формирования различных видов аддикций, их механизмы, способы предупреждения и преодоления, рекомендованы профилактические техники предупреждения интернет-зависимости.

В.В. Аршинова считает, что профилактическая работа способствует формированию антиаддиктивных компетенций: умений адаптироваться к новому, психологической устойчивости, асертивности, (она помогает выстраивать бесконфликтное общение), эмпатичности, развитию критического мышления. Через профилактические программы, выстроенные на принципах психотехнологии, можно формировать умение преодолевать тревогу, адекватную самооценку; совершенствовать мыслительные операции и восприятие; развивать саморегуляцию эмоциональных состояний, выстраивать продуктивные копинг-стратегии; оказывать влияние на ценностно-смысловую сферу личности, повышать рейтинг стремления к здоровью, саморазвитию, творческой продуктивной жизни [1].

Для осуществления работы в рамках первичной профилактики разработаны специальные психотехнологические программы. В них предлагаются способы прямого и косвенного воздействия на лиц, имеющих склонности к зависимостям. Их основу составляют:

- информационный блок, решается задача повышения осведомленности участников о последствиях зависимостей для здоровья, личностного развития, общения с окружающими, учебной деятельности;

- личностно-ориентированный блок включает воздействия на мотивационную сферу, самосознание личности, ценностные ориентации, волевую сферу;

- когнитивно-поведенческий – предполагает ряд воздействий на восприятие, представления, мышление с целью снижения риска развития зависимого поведения;

– блок умений необходимых для активной жизни включает упражнения на развитии самостоятельности в принятии решений, самоконтроля, независимости, самоуважения, адекватного уровня притязаний, уверенности в своих силах и способностях.

Принципы построения программы: модульность, последовательность, доступность с опорой на психологические знания и жизненный опыт ее участников. Профилактическая программа в содержательном плане должна быть направлена на факторы, провоцирующие аддикцию [1; 4; 5].

Для решения задач профилактики аддиктивного поведения рекомендуется использоваться тренинги личностного роста. В ходе тренинга осуществляется коррекция определенных качеств личности и поведения. Тренинг направлен на повышение уверенности, формирование продуктивных способов выхода из проблемных ситуаций; улучшение коммуникативных навыков и копинг-стратегий.

Участие в тренинге дает возможность человеку решать проблемы, имеющие место в учебной деятельности, общении, а также увидеть свои проблемы под другим углом зрения. Кроме этого, молодой человек получает знания не только по вербальным каналам, но и путем проживания некоторых событий. Происходит развитие коммуникативных навыков, самосознания, гибкости мышления и творческих способностей [12; 14].

В настоящее время в психологии разработаны различные виды тренингов, содержание которых всегда затрагивает основные аспекты личности: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Первый аспект предполагает получение новой информации о негативных явлениях, привычках, включает анализ проблемных ситуаций, проигрывание определенных ролей с последующим анализом. Эмоциональный – включает ситуации переживания, вызванные новой информацией о себе и других членах группы. Поведенческий – направлен на изменение поведения, осознание его и необходимости освобождения от нежелательных стратегий поведения.

Таким образом, изучив источники рассматривающие вопросы профилактики аддиктивного поведения, можно отметить наличие разнообразных форм работы в этом направлении, но основная роль отводится тренинговым занятиям. Каждая программа должна решать конкретные задачи, носить комплексный характер, иметь адресную направленность, но и направленность на положительный результат, то есть по всем параметрам соответствовать принципам психотехнологии.

В начале работы рекомендуется проводить психодиагностику склонностей и факторов интернет-зависимости, затем на основании полученных результатов разрабатывать психотехнологическую программу профилактики. Главная задача профилактической работы – совершенствование развития личности, активизация ее ресурсов. Она необходима в первую очередь для тех, кто имеет начальные формы зависимости. Работа должна быть научно обоснованной, носить комплексный характер; проводиться систематически, последовательно, иметь не только адресную направленность, но и направленность на положительный результат, то есть по всем параметрам соответствовать принципам психотехнологии.

Выводы. Предпосылки развития интернет-аддикции у студентов многообразны. Это – стремление уйти от трудностей реальной жизни в виртуальный мир, поиск своего места в жизни, трудности в общении, новые условия учебной деятельности, возросший поток информации. Личностные факторы ее развития: низкий уровень эмоциональной регуляции, стрессовое состояние, неадекватная самооценка, повышенная тревожность, фрустрация, ригидность, мотивация избегания неудач, экстернальный локус-контроля и др. Профилактическая работа в первую очередь необходима для тех, кто имеет начальные формы зависимости, ей предшествует психодиагностика склонностей и факторов аддикции. Программы профилактики следует выстраивать на принципах психотехнологии, что обеспечит ее результативность на должном уровне.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / [Б.Г. Ананьев]; под ред. А.А. Бодалева. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 431 с.
2. Власова, Н.В. Психологические особенности профилактики аддиктивного поведения современной молодежи / Н.В. Власова // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 1(69). – С. 178-185
3. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 240 с.
4. Гриффитс, М. Интернет-зависимость: факт или выдумка? / М. Гриффитс // Психолог. – 1999. – № 5. – С. 246-250
5. Диагностический портфель для определения склонности к аддиктивному поведению / под общ. ред. О.В. Иониной. – Тула: ГУ ТО Региональный центр «Развитие», 2019. – 39 с.
6. Дмитриев, К.Г. Психологические детерминанты Интернет-зависимости в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / К.Г. Дмитриев. – Москва, 2013. – 29 с.
7. Евдокимова, И.А. Игровая компьютерная зависимость как вид аддиктивного поведения / И.А. Евдокимова // Молодой ученый. – 2014. – № 4 (63). – С. 956-958
8. Ловпаче, Ф.Г. Психологические особенности профилактики интернет-зависимости / Ф.Г. Ловпаче // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2018. – № 1(213). – С. 124-129
9. Лозовой, В.В. Профилактика зависимости: опыт создания системы первичной профилактики / В.В. Лозовой, О.В. Кремлева, Г.В. Лозовая. – Москва: АльянсПринт, 2011. – 448 с.
10. Луговая, О.М. Компьютерно-игровая зависимость молодежи: факторы возникновения и особенности профилактики / О.М. Луговая, И.В. Черникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 440-443
11. Макарова, Л.Н. Теоретико-методическое сопровождение реализации программы профилактики интернет-зависимости у студентов / Л.Н. Макарова, О.А. Топильская // Гаудеамус. – 2021. – № 2(48). – С. 52-62
12. Профилактика аддиктивного поведения студентов: методические рекомендации / сост. К.Э. Зборовский [и др.]. – Минск: Белорусский государственный университет физической культуры, 2020. – 60 с.
13. Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология: учебное пособие для вузов / Е.А. Сорокоумова. – Москва: Юрайт, 2023. – 227 с.
14. Фишер, Т.А. Зависимость. Тревожные признаки, этапы формирования и причины / Т.А. Фишер. – 2022. – 175 с. – URL: <https://fb2-epub.com/20388-zavisimost-trevozhnye-priznaki-jetapy-formirovaniya-i-prichiny-pomosch-v-preodolenii-alkogolizma.html> (дата обращения: 21.09.2023). – ISBN 978-5-04-171395-9

УДК 159

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается феномен профессионального выгорания преподавателей вузов как одна из актуальных проблем современного образования. Проанализированы основные факторы, способствующие развитию выгорания, его проявления и последствия для личности педагога и образовательного процесса. Особое внимание уделено путям предупреждения и преодоления выгорания на индивидуальном, социальном и организационном уровнях. Представлена систематизация теоретических подходов и сделаны обобщающие выводы о необходимости комплексного подхода к сохранению профессионального здоровья преподавателей.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, преподаватель вуза, профилактика, преодоление, профессиональное здоровье.

Annotation. The article examines the phenomenon of professional burnout of university teachers as one of the urgent problems of modern education. The main factors contributing to the development of burnout, its manifestations and consequences for the personality of the teacher and the educational process are analyzed. Special attention is paid to ways to prevent and overcome burnout at the individual, social and organizational levels. A systematization of theoretical approaches is presented and generalizing conclusions are drawn about the need for an integrated approach to maintaining the professional health of teachers.

Key words: professional burnout, university teacher, prevention, overcoming, professional health.

Введение. Современная система высшего образования предъявляет к преподавателям всё более высокие требования, связанные не только с качеством образовательного процесса, но и с необходимостью постоянного обновления знаний, включения в научную деятельность и адаптации к цифровым и социальным изменениям. В этих условиях труд преподавателя сопровождается значительными интеллектуальными и эмоциональными нагрузками, что нередко становится причиной профессионального выгорания. Данное явление представляет собой один из наиболее острых вызовов для педагогической науки и практики, так как оно напрямую отражается на качестве подготовки студентов и устойчивости образовательных организаций.

Вопросы профессионального выгорания активно исследуются как в зарубежной, так и в отечественной науке. Работы К. Маслач и М.П. Лейтера заложили основу для понимания природы этого феномена и его структуры, включающей эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [6]. В отечественной психологии значительный вклад в разработку проблемы внесли Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, В.В. Бойко, которые предложили диагностические модели и акцентировали внимание на специфике проявления выгорания у представителей различных профессий [1; 2]. Вместе с тем, несмотря на накопленный научный опыт, проблема профессионального выгорания в вузовской среде требует дальнейшего анализа с позиций педагогики и психологии труда, поскольку деятельность преподавателя сочетает в себе функции обучения, воспитания, научных исследований и административной работы, что усиливает риск истощения.

Таким образом, изучение путей предупреждения и преодоления профессионального выгорания преподавателей вузов представляет собой важное направление научного поиска. Систематизация существующих исследований и разработка теоретических подходов позволяют рассматривать данную проблему как комплексную, требующую внимания не только со стороны психологической науки, но и педагогики, ориентированной на сохранение профессионального здоровья и повышение эффективности образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное выгорание в педагогической деятельности рассматривается как одно из наиболее значимых явлений, определяющих психологическое состояние преподавателей вузов и эффективность образовательного процесса. Этот феномен связан с эмоциональным истощением, снижением мотивации и дегуманизацией межличностных отношений, что, в конечном счете, отражается не только на качестве преподавания, но и на психологическом климате в образовательной среде. По словам К. Маслач и М.П. Лейтера, выгорание является результатом длительного воздействия профессиональных стрессоров, которые нарушают баланс между личными ресурсами педагога и предъявляемыми к нему требованиями [6, С. 34].

В психологической литературе можно встретить различные трактовки понятия «профессиональное выгорание». Так, Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова определяют его как синдром, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [2, С. 41]. По мнению В.В. Бойко, это явление отражает не только снижение работоспособности, но и потерю смысла в профессиональной деятельности, что делает проблему особенно актуальной для педагогов высшей школы [1, С. 58]. В работах отечественных исследователей прослеживается акцент на том, что педагогическая деятельность, связанная с интенсивной коммуникативной нагрузкой и необходимостью постоянного эмоционального включения, создает предпосылки для быстрого истощения ресурсов личности.

К факторам, способствующим развитию выгорания, относятся как внешние организационные условия, так и личностные особенности преподавателя. Э.Ф. Зеер отмечает, что профессиональная деятельность в образовательной сфере часто сопряжена с неопределенностью требований, высокой степенью ответственности и необходимостью постоянно адаптироваться к изменениям в системе образования [3, С. 122]. По мнению Е.А. Климова, важную роль играет также процесс профессионального самоопределения: если педагог не видит перспектив роста или сталкивается с разочарованием в избранной профессии, риск развития выгорания существенно возрастает [4, С. 95].

Существенное внимание уделяется и социально-психологическим факторам. М.Г. Руднев подчеркивает, что неблагоприятный микроклимат в педагогическом коллективе, отсутствие поддержки со стороны коллег и руководства, а также конфликтные отношения со студентами являются значимыми источниками эмоционального напряжения [7, С. 113]. В то же время Н.П. Фетискин, В.В. Козлов и Г.М. Мануйлов отмечают, что поддержка малых групп и наличие эффективных коммуникаций в коллективе способны снижать уровень стресса и выступать ресурсом профилактики выгорания [8, С. 210].

Последствия профессионального выгорания проявляются на нескольких уровнях. Прежде всего, это отражается на состоянии самого преподавателя: снижается удовлетворенность деятельностью, наблюдается хроническая усталость, возникают психосоматические расстройства. По словам А.Б. Леоновой, длительное воздействие стрессовых факторов

приводит к нарушению когнитивных функций, снижению внимания и ухудшению качества педагогического взаимодействия [5, С. 19]. Кроме того, выгорание оказывает негативное влияние на студентов, поскольку педагог утрачивает способность к эмоциональному вовлечению, проявлению эмпатии и поддержке образовательного процесса.

Обобщая различные подходы, можно отметить, что профессиональное выгорание в вузовской среде формируется под воздействием целого комплекса факторов: личностных, организационных и социально-психологических. Оно является не просто индивидуальной проблемой конкретного преподавателя, но и системным явлением, затрагивающим качество образовательных программ, академическую атмосферу и эффективность учебного процесса в целом.

Исходя из анализа теоретических положений, можно сделать несколько выводов. Во-первых, выгорание следует рассматривать как комплексное состояние, которое не сводится лишь к эмоциональной усталости, а включает когнитивные и мотивационные изменения, затрагивающие всю личность преподавателя. Во-вторых, его причины многоуровневые: от индивидуальных особенностей до структурных проблем в организации образовательной среды. В-третьих, профилактика и преодоление выгорания требуют системного подхода, учитывающего не только психологическую помощь отдельным педагогам, но и необходимость институциональной поддержки со стороны образовательных организаций.

Таким образом, анализ теоретических основ позволяет утверждать, что профессиональное выгорание преподавателей вузов представляет собой сложный и многогранный феномен, требующий внимания как исследователей, так и практиков. Оно является индикатором состояния системы образования и в то же время вызовом для педагогической науки, которая должна предложить действенные пути предупреждения и преодоления данного состояния.

Проблема предупреждения профессионального выгорания преподавателей вузов в современной педагогике рассматривается как одна из важнейших задач обеспечения качества образования. Своевременная профилактика позволяет сохранить эмоциональные и интеллектуальные ресурсы педагога, повысить его устойчивость к стрессу и обеспечить эффективность педагогической деятельности. В исследованиях К. Маслач и М.П. Лейтера отмечается, что профилактика должна носить системный характер и включать как индивидуальные стратегии, так и организационные меры, поскольку изолированное воздействие лишь на один уровень оказывается недостаточным [6, С. 115].

Индивидуальные стратегии предупреждения выгорания связаны прежде всего с развитием у преподавателей навыков стрессоустойчивости и саморегуляции. По словам В.В. Бойко, педагог должен уметь распознавать первые признаки эмоционального истощения и своевременно корректировать свое поведение, включая отдых, смену видов деятельности и использование психологических практик восстановления [1, С. 203]. Анализируя подходы отечественных исследователей, можно отметить, что акцент делается на развитии профессиональной мотивации и формировании внутренней готовности к преодолению трудностей. В этом смысле профилактика выступает не как разовая мера, а как процесс формирования устойчивой педагогической позиции, в которой важную роль играют ценностные установки личности.

Значимым направлением индивидуальной профилактики становится развитие навыков тайм-менеджмента. Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова подчеркивают, что рациональное планирование времени, чередование интеллектуальной и эмоциональной нагрузки, выделение ресурсов для отдыха существенно снижают вероятность истощения [2, С. 178]. В условиях вуза это особенно актуально, так как преподаватели сталкиваются с высокой интенсивностью работы: лекции, семинары, научная деятельность и административные задачи часто накладываются друг на друга, создавая хронический дефицит времени. Следовательно, обучение педагогов технологиям самоменеджмента должно рассматриваться как часть профессиональной подготовки.

Наряду с индивидуальными стратегиями большое значение имеют организационные меры профилактики. Э.Ф. Зеер отмечает, что образовательные организации обязаны создавать условия, минимизирующие перегрузку преподавателей и обеспечивающие баланс между требованиями и доступными ресурсами [3, С. 146]. Ключевым фактором здесь является грамотное распределение нагрузки, возможность для профессионального роста и поддержка со стороны администрации. Если преподаватель чувствует, что его усилия признаются и ценятся, он в меньшей степени подвержен эмоциональному истощению. В этом контексте можно говорить о необходимости внедрения корпоративных программ заботы о здоровье педагогов, включающих как психологическую поддержку, так и возможности для повышения квалификации.

Особое внимание уделяется социально-психологическому климату в коллективе. М.Г. Руднев подчеркивает, что атмосфера сотрудничества и взаимопомощи, наличие конструктивных коммуникаций и коллегиальной поддержки снижают уровень тревожности и повышают удовлетворенность профессиональной деятельностью [7, С. 117]. Схожие выводы делают Н.П. Фетискин, В.В. Козлов и Г.М. Мануйлов, указывая, что социальная поддержка в малых группах выполняет функцию психологического буфера, препятствующего развитию выгорания [8, С. 352]. На практике это означает необходимость развития наставничества, командной работы и совместных форм профессиональной деятельности, способствующих укреплению доверия и эмоциональной устойчивости.

А.Б. Леонова выделяет также значимость внедрения методов психопрофилактики на уровне образовательной организации. По ее мнению, проведение тренингов по управлению стрессом, формирование культуры заботы о психологическом здоровье и включение элементов психогигиены в образовательную среду позволяют предупреждать развитие хронического истощения у педагогов [5, С. 20]. В этом отношении вуз выступает не только как место обучения студентов, но и как пространство формирования здорового профессионального сообщества.

Обобщая рассмотренные подходы, можно выделить несколько ключевых направлений профилактики выгорания. Во-первых, это развитие индивидуальных компетенций преподавателей, связанных с саморегуляцией, управлением временем и личностной устойчивостью. Во-вторых, организационные меры, включающие создание благоприятных условий труда, поддержку со стороны руководства и коллег. В-третьих, психолого-педагогические практики, формирующие культуру заботы о профессиональном здоровье и стимулирующие личностное развитие педагогов.

Важно подчеркнуть, что эффективность профилактики напрямую зависит от сочетания индивидуальных и организационных усилий. Если меры предпринимаются только на уровне отдельного преподавателя, они оказываются ограниченными и неустойчивыми. С другой стороны, организационные изменения без вовлеченности самих педагогов также не дадут долгосрочного эффекта. Следовательно, предупреждение профессионального выгорания должно рассматриваться как совместная ответственность личности и образовательной организации.

Таким образом, профилактика профессионального выгорания в вузовской среде выступает не только средством сохранения эмоционального благополучия преподавателей, но и стратегическим условием повышения качества образовательного процесса. Она требует комплексного подхода, ориентированного на взаимодействие внутренних ресурсов личности и институциональной поддержки, что делает данный аспект центральным для дальнейших исследований и практической реализации в системе высшего образования.

Если профилактика профессионального выгорания направлена на предупреждение его развития, то преодоление уже сложившегося состояния требует иных подходов, сочетающих психологическую помощь, развитие личностных ресурсов и институциональные меры поддержки. В работах К. Маслач и М.П. Лейтера подчеркивается, что преодоление выгорания невозможно только за счет индивидуальных усилий: необходим комплексный подход, включающий как работу над собой,

так и внешнюю поддержку со стороны организации [6, С. 193]. Это положение особенно актуально для преподавателей вузов, чья деятельность связана с высокой нагрузкой, эмоциональными затратами и социальной ответственностью.

Значимую роль играет психотерапевтическая и психологическая помощь. По мнению Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой, наиболее эффективными являются программы, направленные на восстановление личностных ресурсов, развитие навыков релаксации и коррекцию когнитивных установок [2, С. 221]. Индивидуальное консультирование, тренинги стрессоустойчивости и групповые формы психологической поддержки позволяют педагогам заново обрести чувство профессиональной значимости и снизить уровень эмоционального истощения. Однако здесь важно подчеркнуть, что успех подобных программ во многом зависит от готовности преподавателя признать наличие проблемы и включиться в процесс восстановления.

Большое внимание уделяется методам саморегуляции. В.В. Бойко отмечает, что преподаватели, овладевшие техниками психогигиены – дыхательными упражнениями, аутотренингом, медитацией, – демонстрируют более высокий уровень устойчивости к профессиональным стрессам [1, С. 315]. Такие практики позволяют не только справляться с симптомами усталости, но и формируют привычку систематического восстановления ресурсов. Здесь важно подчеркнуть, что регулярное использование техник саморегуляции способно превратить их в элемент педагогической культуры, обеспечивающий долгосрочный защитный эффект.

Не менее значимым направлением выступает профессиональное развитие. Э.Ф. Зеер справедливо указывает, что обучение новым педагогическим технологиям, участие в научных проектах и повышение квалификации позволяют преподавателю не только расширить профессиональные компетенции, но и восстановить мотивацию, утраченную в результате выгорания [3, С. 187]. В условиях вузовской среды постоянное обновление знаний становится не просто требованием времени, но и способом профилактики стагнации и ощущения бессмысленности деятельности. Следовательно, профессиональное развитие можно рассматривать как средство преодоления выгорания через возрождение интереса к работе и ощущение собственной значимости.

Социальная поддержка и коллегиальные формы взаимодействия также играют важную роль в преодолении кризисных состояний. По словам М.Г. Руднева, именно в профессиональном сообществе преподаватель получает признание, обмен опытом и возможность совместного поиска решений, что снижает уровень отчуждения и одиночества, характерных для состояния выгорания [7, С. 118]. Н.П. Фетискин, В.В. Козлов и Г.М. Мануйлов подчеркивают, что участие в малых группах, наставничество и командные формы деятельности способны компенсировать негативные эффекты эмоционального истощения [8, С. 427]. В этом контексте коллегиальная поддержка выступает не только как ресурс преодоления, но и как фактор формирования устойчивости к повторному выгоранию.

Некоторые авторы обращают внимание и на необходимость организационных изменений. По мнению Е.А. Климова, важно учитывать, что преодоление выгорания невозможно без коррекции внешних условий: перераспределения нагрузки, создания возможностей для отдыха, обеспечения гибких форм организации труда [4, С. 162]. Это означает, что работа над преодолением выгорания должна включать не только личные усилия, но и готовность администрации вузов идти навстречу преподавателям, создавая реальные условия для восстановления. В противном случае любые индивидуальные стратегии будут иметь лишь временный эффект.

Анализируя подходы к преодолению профессионального выгорания, можно выделить несколько уровней воздействия. Первый – индивидуальный, где акцент делается на саморегуляции, личностном развитии и восстановлении мотивации. Второй – социальный, связанный с коллегиальной поддержкой, обменом опытом и формированием профессиональных сообществ. Третий – организационный, включающий меры по изменению условий труда и институциональные программы помощи. Лишь сочетание этих уровней способно обеспечить устойчивый результат и предотвратить повторное развитие синдрома.

Обобщая, можно сделать вывод, что преодоление профессионального выгорания преподавателей вузов – это процесс, требующий комплексного и системного подхода. Его невозможно свести к отдельным техникам или единичным мероприятиям: необходимо одновременно укреплять внутренние ресурсы личности, развивать культуру взаимопомощи в профессиональном сообществе и инициировать изменения на уровне организации. В этом смысле преодоление выгорания становится задачей не только психологической поддержки, но и стратегического развития системы высшего образования, где забота о педагогах должна рассматриваться как основа устойчивости и качества образовательного процесса.

Выводы. Проведенное теоретическое исследование позволяет заключить, что профессиональное выгорание преподавателей вузов представляет собой сложное и многогранное явление, включающее эмоциональное истощение, снижение мотивации, дегуманизацию отношений и потерю интереса к профессиональной деятельности. В статье показано, что развитие выгорания обусловлено сочетанием личностных факторов, особенностей профессиональной среды и организационных условий, а его последствия выходят за пределы индивидуального состояния педагога, затрагивая качество образовательного процесса и эффективность работы вуза.

Рассмотренные теоретические подходы позволяют утверждать, что профилактика выгорания должна строиться на интеграции индивидуальных и институциональных мер. Важнейшими направлениями предупреждения становятся развитие стрессоустойчивости, саморегуляции и навыков управления временем, а также создание благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе и поддержка со стороны администрации. При этом эффективность профилактики определяется их комплексным применением и формированием культуры заботы о профессиональном здоровье.

Анализ путей преодоления выгорания показал, что успешное восстановление возможно лишь при системном воздействии. Индивидуальные практики саморегуляции и профессионального роста должны сочетаться с коллегиальной поддержкой и организационными изменениями, направленными на снижение перегрузки и создание условий для восстановления. Особую значимость приобретают программы психологической помощи и профессионального развития, которые позволяют преподавателю не только компенсировать последствия выгорания, но и переосмыслить собственные профессиональные ценности.

На основе анализа и обобщения можно сделать самостоятельный вывод о том, что профессиональное выгорание в вузовской среде является не частным психологическим феноменом, а индикатором состояния всей образовательной системы. Если в организации отсутствуют механизмы поддержки преподавателей, любые индивидуальные стратегии оказываются недостаточными. В то же время педагог, обладающий устойчивыми личностными ресурсами, способен справляться с профессиональными трудностями лишь до определенного предела, после чего требуется институциональное вмешательство.

Таким образом, предупреждение и преодоление профессионального выгорания преподавателей вузов следует рассматривать как взаимосвязанные процессы, обеспечивающие сохранение их профессионального здоровья и повышение качества образования. Комплексный подход, объединяющий личные усилия, поддержку профессионального

сообщества и организационные меры, является необходимым условием формирования устойчивой и эффективной системы высшего образования, ориентированной на развитие как студентов, так и самих педагогов.

Литература:

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 2021. – 472 с. – ISBN 978-5-6046527-0-1
2. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса и профессионального выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2020. – 336 с. – ISBN 978-5-4461-1143-4
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-8903-6
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Юрайт, 2022. – 291 с. – ISBN 978-5-534-10496-2
5. Леонова, А.Б. Управление стрессом и профилактика профессионального выгорания / А.Б. Леонова // Психология труда. – 2020. – № 4. – С. 15-22
6. Маслач, К. Профессиональное выгорание: природа, развитие и пути преодоления / К. Маслач, М.П. Лейтер. – М.: Юрайт, 2022. – 280 с. – ISBN 978-5-534-16071-5
7. Руднев, М.Г. Социально-психологические факторы профессионального выгорания преподавателей вузов / М.Г. Руднев // Высшее образование в России. – 2021. – № 9. – С. 112-119
8. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Институт психотерапии, 2020. – 544 с. – ISBN 978-5-6043129-4-5

Психология

УДК 159.9

доктор педагогических наук, профессор Рубцова Анна Владимировна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург);

кандидат психологических наук Лучшева Людмила Михайловна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург);

доктор психологических наук, профессор Берберян Ася Суреновна

Российско-Армянский университет (г. Ереван)

ЛИЧНОСТНЫЕ КОНСТРУКТЫ И МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются личностные конструкты и мотивация студентов. Личность человека формируется на протяжении длительного времени, поэму считается, что это процесс долгий и трудоемкий, но существуют важные события и периоды, оказывающие влияние на последующие сценарии жизни. Личностные конструкты определяют план жизни, который человек создает индивидуально, практически с момента рождения. Внутреннее содержание личностного конструкта часто остаётся скрытым, трудно поддающимся анализу, доступны только наблюдаемые поведение и действия. Различные аспекты влияют на формирование личностных конструктов, часть из них остается незамеченными, другие явные, воспринимаются значимыми, оставляют след в личности и формируют определенную модель поведения, позволяют прогнозировать поведение, определять ведущие ценностно-смысловые основы личности студента, внешние и внутренние мотивы определяют поступки, мысли, интересы и предпочтения. Личностные конструкты строятся на основе мотивации, которая обеспечивает адаптацию к социуму, формирование учебно-профессиональной успешности, выстраивание коммуникации и межличностных отношений.

Ключевые слова: личностный конструкт, мотивация, студент, личность.

Annotation. The article discusses personality constructs and student motivation. A person's personality is formed over a long period of time, and it is believed that this process is long and labor-intensive, but there are important events and periods that influence subsequent life scenarios. Personality constructs define the life plan that a person creates individually, almost from the moment of birth. The internal content of a personality construct is often hidden and difficult to analyze, and only observable behavior and actions are available. Various aspects influence the formation of personal constructs, some of them go unnoticed, others are obvious, perceived as significant, leave a mark on the personality and form a certain model of behavior, allow for the prediction of behavior, determine the leading value-semantic foundations of the student's personality, and external and internal motives determine actions, thoughts, interests, and preferences. Personal constructs are based on motivation, which ensures adaptation to society, the formation of educational and professional success, and the development of communication and interpersonal relationships.

Key words: personality construct, motivation, student, personality.

Введение. Личностные конструкты, обеспечивают способность человека понимать окружающий мир, реальность происходящего, критически оценивать личностные события, возможность ставить и реализовывать цели, формировать необходимую мотивацию. Дж. Келли создатель теории конструктов утверждал, что благодаря конструктам мы воспринимаем, проживаем, корректируем свой жизненный опыт. Эрик Берн считал, что личностные конструкты, которые в дальнейшем определяют сценарии жизни, человек создает самостоятельно исходя из совокупности факторов и влияния окружения человека.

Исследователь Ю.А. Котельникова описала типы жизненных сценариев: индивидуально-личностный, социально-карьерный и семейно-межличностный. К индивидуально-личностному исследователь отнесла аспекты жизни, которые затрагивают саморазвитие, самосовершенствование, личностный рост. В социально-карьерный входят аспекты, касающиеся достижения в карьере, продвижения по службе (поступление в вуз, профессия, достижение цели, получение диплома и достойного заработка и т.п.), именно два данных типа сценария представляет для нас исследовательский интерес. Сочетание первого и второго типов Ю.А. Котельникова называет промежуточным жизненным сценарием. К третьему типу сценария относятся вопросы замужества, женитьбы, рождения и воспитания детей, семейные ценности и т.д.

Изложение основного материала статьи. Так как формирование жизненного сценария заканчивается в юношеском периоде, и отчетливо могут просматриваться типы сценария, исследование личностных конструктов и мотивации в исследуемой выборке является актуальным. Достаточно много усилий прилагается в современном мире, для формирования соответствующего сценария у студентов это происходит посредством погружения в профессиональную среду в высшем учебном заведении, что формирует соответствующую мотивацию. Именно мотивация является фактором, позволяющим направлять усилия студентов к освоению новой деятельности, с опорой на личностные конструкты. Таким образом, формирование личности студента представлено двумя большими блоками: индивидуально-личностным

жизненным сценарием, т.е. личностным блоком (личностный конструкт) и социально-карьерный жизненный сценарий, т.е. мотивационный блок (профессиональный, личностный, учебный).

В структуру мотивации студентов входят внутренние и внешние факторы, которые могут быть устойчивыми и изменчивыми образованиями. К внутренним факторам относят личностные конструкты, влияющие на формирование структуры мотивации студента. Понятие личностного конструкта подробно рассмотрено в когнитивной теории личности Дж. Келли, в нем исследователь видел возможность интерпретировать и прогнозировать поведение, мысли и поступки человека [6]. Исследователь подчеркивал роль самосотворения лежащую в основе личностных конструктов человека. Конструкты помогают человеку разобраться в современном мире, выстроить взаимодействие с другими, простроить траекторию своего развития, воспринимать и объяснять свой опыт, исправлять свои ошибки, обобщать и интерпретировать окружающую действительность, «применять» на себя различные сценарии. У каждого человека свой уникальный конструкт. Конструкты помогают человеку предвидеть события, реакции, последствия и вслед за этим изменять иерархическую организацию конструкта.

Российский психолог Р.С. Немов утверждает, что конструкт имеет противоположные оценки (биполярные измерения), которые позволяют человеку осуществлять выбор своей дальнейшей стратегии поведения, действий и прогноза результатов [4]. Для того чтобы помочь человеку в выстраивании конструктов, а соответственно сценариев будущего Дж. Келли предлагал разыгрывать роли, которые были не типичны для человека, с целью обретения нового опыта, взгляда, расширения видения своих возможностей, моделей поведения, отказа от стереотипов, обретения нового и смелого действия, мотивации.

Из теории конструктов Д. Келли можно сделать вывод, действия человека подаются прогнозированию, объяснению, пониманию, при изменении конструктов, изменяется модель поведения, мотивация, социальное взаимодействие и реагирование. Человек пытается воспринимать мир сообразно своим конструктам (уникальность конструктов), действовать, истолковывать события, воспринимать альтернативу [6].

Все конструкты имеют определенные формальные свойства, такие как: диапазон применимости, проницаемость (открытость к объяснению новых явлений), непроницаемость (закрытость для интерпретации нового опыта). При этом выделяются следующие типы личностных конструктов: упредительный, констрелляторный, предполагающий, всесторонний, частный, стержневой, периферический, жесткий, свободный.

Упредительный конструкт стандартизирует элементы нового опыта, чтобы они были только в области его диапазона (сходство с характеристикой мышления ригидного человека).

Констрелляторный конструкт ограничивает возможности альтернативности мнения (сходство с характеристикой мышления человека, который мыслит шаблонно).

Предполагающий конструкт оставляет свои элементы открытыми для альтернативных конструкций, что позволяет быть открытым новому опыту, принимать альтернативную точку зрения, формировать новые установки и мотивировать.

Всесторонний конструкт определяет значительный спектр действий, а частный – достаточно узкий диапазон явлений.

Основной конструкт – регулирует основную деятельность человека, периферический – способен меняться, не изменяя значительно основную структуру.

Жесткий конструкт позволяет сделать однозначный прогноз, свободный – разные прогнозы в сходных условиях [6].

Конструкты по Келли составляют основу мотивации. Чтобы понять мотивацию студента достаточно знать набор используемых им конструктов. Если применяемый конструкт приносит адекватный или прогнозируемый студентом результат, он становится привычным, если нет, то он видоизменяется, убирается. Таким образом, можно утверждать, что результативность конструкта проверяется в реальной жизни, при прогнозировании и получении результата, формировании соответствующей мотивации. Конструкт является важным образованием сценария личности, так как создает образ-Я, мотивирует поведение, выстраивает социальное общение и взаимодействие [5].

К внешним факторам, влияющим на формирование мотивации студента относят окружающих людей, условия обучения и жизни, среду и обстановку в семье, учебном заведении, материальное и моральное вознаграждение за прикладываемые усилия, справедливость поощрения и наказания и многое другое [3].

Студент, находящийся в специально созданной для него среде вуза, постоянно пополняет, расширяет и совершенствует личностные конструкты. Личностные конструкты являются частью сценарно-мотивационной модели формирования личности, позволяют приобретать необходимые знания и умения в процессе обучения и практики, способствуют формированию сценария будущего и соответствующей мотивации.

В исследовании принимали участие студенты мужского и женского пола Гуманитарного института, обучающиеся на втором и третьем курсах по специальностям «Лингвистика» и «Психолого-педагогическое образование». Возраст испытуемых составил от 19 до 23 лет в количестве 236 человек. Перед проведением диагностического исследования, все испытуемые прошли инструктаж, были разъяснены принципы добровольности, конфиденциальности и анонимности. Применялись следующие методики:

Методика «Репертуарные решетки» Дж. Келли была опубликована в США в 1955 году, направлена на получение описания картины мира человека или части, в его собственных терминах. Методика представляет собой решетку или таблицу со шкалой оценок, расположенной в строках, и оценками находящихся в столбцах, пересечение которых показывает результат, полученный в ходе диагностики.

Методика состоит из четырех компонентов: тематика, элементы, конструкты и рейтинг. В нашем исследовании стояла задача диагностировать показатели личностных конструктов студентов, для этого использовали подготовленные триады (элементы) с целью получить представление о личностных конструктах. Респондентам предлагается для каждой триады подобрать характеристику, которая объединяет два компонента триады и отличает их от третьего, полученные характеристики – личностные конструкты.

Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана позволяет определить мотивационный профиль личности. В методике содержится 14 утверждений, на которые возможно выбрать один из восьми вариантов ответа. Ответы соотносятся со шкалами: поддержка жизнеобеспечения, комфорт, социальный статус, общение, общая активность, творческая активность, общественная полезность; подшкалы: общежитейская, рабочая (учебная), «идеальное» состояние мотива, «реальное» состояние мотива. Полученные результаты позволяют составить мотивационный профиль.

Методика «Мотивация успеха и боязнь неудач» (MVH) А. А. Реана позволяет диагностировать три компонента мотивации: внутреннюю, внешнюю положительную и внешнюю отрицательную. Студент, отвечая на вопрос выбирает вариант «да» или «нет», затем посчитывается результат, в котором ответы, набравшие до 7 баллов – мотивация на неудачу, от 8 до 13 нет выраженного мотива, 14-20 – мотивация на успех.

Методика «Мотивация к успеху» Т. Элерса определяет направленность личности на успех. В методике содержится 41 вопрос позволяющий выбрать положительный или отрицательный ответ. За каждое совпадение по ключу начисляется 1 балл, результаты располагаются в четырех диапазонах ответов от низкой до слишком высокой мотивации к успеху.

Проведенное исследование позволило определить взаимосвязь между личностными конструктами и мотивацией студентов. Вначале был произведён расчет ранговой корреляции по Спирмену [R] направленности связи положительных конструктов и мотивацией, затем рассмотрели структуру взаимосвязи изучаемых переменных. Данный метод применяется, когда признаки измеряются в одной и той же группе респондентов, признаки должны ранжироваться и применяется для описания линейных связей.

Для исследования личностного конструкта «Я-студент» были включены 14 ролей: Я, Мать, Отец, Друг/Подруга, Принимаемый человек, Отвергаемый человек, Счастливый человек, Высоконравственный человек, Умный человек, Активный человек, Преуспевающий человек, Брат/Сестра, Современный специалист, Человек, который вас не привлекает. Далее составили триады оцениваемых ролей. На следующем этапе, студенты должны были вспомнить и написать для каждой обозначенной роли имена своих знакомых [3].

Анализ полученных ответов позволил составить частотный словарь положительных конструктов: жизнерадостный, честный, богатый, образованный, добрый, надежный, верный, креативный, терпеливый, серьёзный, сильный, трудолюбивый, целеустремлённый, сдержанный, ответственный, умный, веселый, эмоциональный, спокойный, смелый.

Также были выделены отрицательные личностные конструкты: глупый, безответственный, непорядочный, ленивый, властный, жёсткий, пассивный, безнравственный, вспыльчивый.

Если рассмотреть полученные ответы, то можно заметить в образе студента достаточно широкую представленность от врожденных до приобретаемых на протяжении жизни качеств, характеристик и свойств. Образ современного студента чаще содержал положительные характеристики и роли.

Значимыми ролями, входящими в личностный конструкт являлись: «Я», «мать», «отец», «подруга/друг», характеристиками «жизнерадостный», «честный», «богатый» и «образованный». Представленное позволяет заключить, что для студентов важны не только окружающие близки, но и они сами. Это говорит о целостной структуре личности, понимании себя, своего места и роли в жизни. Если рассмотреть характеристики, то, безусловно, можно говорить именно о положительном образе, и необходимо подчеркнуть, что в восприятии себя студенты на первых местах отметили богатство и образованность. Эти две характеристики напрямую свидетельствуют о понимании и значении образования в жизни современного специалиста, то есть студенты видят прямую связь между качественным образованием, материальным достатком и положительным жизненным сценарием.

Если проанализировать отрицательные оценки, то большинство получено по роли «Человек, который вас не привлекает». Прилагаемые, описывающие его: безответственный, непорядочный, ленивый, пассивный. Данный портрет, в первую очередь относится категории «Не успешный человек», с низким уровнем учебной, профессиональной и личностной мотивациями.

Проанализировав результаты, полученные по методике «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана можно констатировать, что 65% респондентов имеют общежитийскую направленность, оставшиеся 35% характеризуются рабочей направленностью личности. У большей части испытуемых обнаружены внешние мотивы, студенты ориентированы на материальное вознаграждение и удовлетворение ведущих потребностей, высока потребность в принадлежности к группе, уважении окружающих и пребывании в комфортных условиях. Таким образом, главенствующим мотивом является – «Общежитийская направленность», выявленная у большинства респондентов. Необходимо отметить, что у меньшей части респондентов высока учебная и профессиональная мотивации.

Полученные результаты совпадают с исследованиями, Е.А. Лариной и, по мнению автора, внешняя мотивация имеет тенденцию к изменению к концу обучения в вузе в сторону внутренней мотивации [2]. Объяснение можно найти у С.А. Пакулиной и С.М. Кетько, которые утверждают, что обучение студентов в процессуальном плане можно разделить условно на этапы: начало 1-2 курсы (учебно-познавательная деятельность); течение 3-4 курсы (научно-исследовательская деятельность); завершение 4-5 курсы (учебно-профессиональная деятельность) [1]. Так как в нашем исследовании принимали участие студенты 2-3 курсов обучения, формирование внутренней мотивации находится в самом начале своего пути.

Провести исследование мотивации успеха и боязни неудач позволила методика А.А. Реана. У преобладающего количества респондентов выявлена мотивация ближе к боязни неудачи (60), на успех (28%), у 12% мотивация на неудачу. Большинство респондентов малоактивны, избегают трудности и ответственности, ставят цель перед собой, но при неудаче отступают от её реализации. Данные студенты нуждаются в постоянном контроле со стороны преподавателей и кураторов, стимуляции и формировании необходимой учебной, личностной и профессиональной мотивации, положительной самооценке. Меньшее число студентов ориентировано на активную модель поведения, которым не требуется внешний контроль. Студенты самостоятельно ставят перед собой реально достижимые цели, планируют свое будущее, предпочитают рисковать осознанно, ориентированы на успех. Хорошо справляются с заданиями в условиях дефицита времени, привлекают средние сложные и повышенной сложности задания.

При определении мотивации к успеху (Методика Т. Элерса) у преобладающего количества респондентов выявлен умеренно высокий уровень (65%), средний уровень мотивации определён у 33% и низкий у 2%. Высокий уровень мотивации не выявлен. В большинстве случаев студенты ориентированы на успех, не боятся встречаться с трудностями и неудачами, способны идти на разумный риск, но в случае значительных затруднений или препятствий, мотивация резко снижается и пропадает интерес к выполнению задачи, причем даже к тем, которую поставили сами.

При помощи коэффициента корреляции r -Спирмена выявлены две группы: положительная взаимосвязь (при $p \leq 0.05$) между «Положительные личностные конструкты» (0,47) и «Рабочая направленность» (0,49); «Умеренно высокая мотивация» (0,51); «Мотивация достижения успеха» (0,45). Вторая группа: отрицательная взаимосвязь выявлена между «Положительные личностные конструкты» и «Общежитийская направленность» (-0,47); «Мотивация избегания неудач» (-0,43); «Средняя мотивация» (-0,49).

Итак, для студентов, входящих в первую группу у которых высокая ориентированность на учебную мотивацию следует применять совокупность мер внешнего вознаграждения (преподаватели, кураторы, родители, руководители студенческих объединений и т.п.), так же стимулировать получение внутреннего вознаграждения (самоуважение, получение удовлетворения от выполненных заданий, например, балльное оценивание успехов студентов). Так же студентов следует активной привлекать к мероприятиям, проводимым в университете, вторичной занятости, особенно связанной с будущей профессией. Показаны мероприятия, направленные на повышение учебной мотивации, получение внутреннего вознаграждения от успехов в обучении, учебно-мотивационные тренинги и личностного роста [3].

В группе с отрицательной взаимосвязью преобладают отрицательные личностные черты и избегание неудач, основной акцент должен быть направлен на формирование внешней и внутренней мотивации, адекватной самооценки, целостности «Я». Преподаватели должны закреплять веру в себя, повышать самооценку, обосновывать и демонстрировать актуальность и необходимость получаемых знаний, давать обратную связь. На занятиях давать подсказки, посильные задания, показывать динамику освоения учебного материала. Для формирования учебной мотивации необходимо разработать понятную систему

поощрений, которая будет способствовать повышению удовлетворенности за выполненную работу. Взаимодействие со студентом следует производить с учетом его личностных особенностей, ориентироваться на сильные стороны, что требует от преподавателя понимания личностных особенностей, цели обучения, потребностей и ценностей. Показаны студенту мотивационные и коммуникативные тренинги, тренинги личностного роста, консультации с преподавателями (связка преподаватель/наставник – студент), активное включение в студенческое сообщество, создание благоприятной и безопасной атмосферы на занятиях, особенно когда студент отвечает на семинарском или практическом занятии, не вызывая отвечать первым, лучше дать время для адаптации к проверочному мероприятию. Возможно привлечение старшекурсников с целью оказания помощи по запросам.

Выводы. В современных высших учебных заведениях созданы многочисленные условия для формирования положительных личностных конструктов и мотивации, которые будут способствовать интеграции студента в современное быстро изменяющееся общество.

У большей части испытуемых преобладает положительный личностный конструкт, но выявлены и отрицательные. Кроме этого, результаты исследования позволили увидеть преобладание общежитийской мотивации (Методика В.Э. Мильмана). Так же стоит отметить наличие у студентов среднего и умеренно высокого уровня мотивации к успеху (Методика А.А. Реана, Методика Т.Элерс).

Литература:

1. Кетько, С.М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / С.М. Кетько, С.А. Пакулина // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 2. – № 1. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n1/26655 (дата обращения: 07.07.2025)
2. Ларина, Е.А. Исследование структуры и динамики мотивационной сферы личности студентов / Е.А. Ларина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – № 4(5). – С. 1218-1226
3. Luchsheva, L. The Scenario-Motivational Model of Personal Formation of the Modern Specialist / L. Luchsheva, A. Gabbullina, O. Zheleznyakova // Scenarios, Fictions, and Imagined Possibilities in Science, Engineering, and Education: XXIV Professional Culture of the Specialist of the Future, St. Petersburg, 30.11.2024. – Vol. 1204-2. – Zug: Springer Cham, 2024. – P. 142-150. – DOI: 10.1007/978-3-031-76800-2_10
4. Немов, Р.С. Системно-исторический анализ понятий, используемых в психологии мотивации / Р.С. Немов // Системная психология и социология. – 2023. – № 1(45). – С. 77-86. – DOI: 10.25688/2223-6872.2023.45.1.07
5. Сироштаненко, Т.Г. Метод репертуарных решеток в исследовании когнитивной дифференцированности в сфере общения / Т.Г. Сироштаненко // Вестник университета. – 2019. – № 3. – С. 189-192. – DOI: 10.26425/1816-4277-2019-3-189-192
6. Winter, D.A. Still radical after all these years: George Kelly's The Psychology of Personal Constructs / D.A. Winter // Clinical Child Psychology and Psychiatry. – 2013. – Vol. 18. – № 2. – P. 276-283. – DOI: 10.1177/1359104512454264

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

магистрант Франко Екатерина Дмитриевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Аннотация. Статья посвящена анализу эффективности социально-психологического тренинга по развитию социального интеллекта у старших подростков. В рамках квазиэкспериментального проекта была выбрана выборка из 40 учащихся в возрасте 15-18 лет. Участники прошли программу обучения, и их социальный интеллект оценивался до и после с помощью теста Гилфорда (адаптированного Михайловой) и шкалы социального интеллекта Тромсе (TSIS, модифицированной Наследовым и Семеновым). Результаты показали значительное улучшение как когнитивного, так и поведенческого компонентов социального интеллекта после тренинга. В частности, были отмечены улучшения в вербальном выражении, аналитических навыках, эмоциональном восприятии и стратегиях сотрудничества. Полученные данные свидетельствуют о том, что включение обучающих программ в образовательные учреждения может способствовать гармоничным межличностным отношениям и предотвращать дезадаптивное поведение подростков. Рекомендуется провести дальнейшие исследования, чтобы подтвердить эти эффекты на более крупных выборках и с отсроченным завершением тестирования.

Ключевые слова: социальный интеллект, подростковый возраст, социально-психологический тренинг, вербальная экспрессия, коммуникативные навыки.

Annotation. The article analyzes the effectiveness of socio-psychological training in developing social intelligence in older adolescents. A quasi-experimental design was employed with a sample of 40 students aged 15-18. Participants underwent a training program, and their social intelligence was assessed before and after using Guilford's test (adapted by Mikhailova) and the Tromso Social Intelligence Scale (TSIS, modified by Nasledov & Semenov). Results indicated significant improvements in both cognitive and behavioral components of social intelligence following the training. Specifically, enhancements were observed in verbal expression, analytical skills, emotional perception, and cooperative strategies. The findings suggest that incorporating training programs into educational settings can foster harmonious interpersonal relationships and prevent maladaptive behavior in adolescents. Further research is recommended to validate these effects in larger samples and with delayed post-testing.

Key words: social intelligence, adolescents, social-psychological training, verbal expression, communication skills.

Введение. В современном мире, который характеризуется стремительными социальными изменениями, а также высокой конкурентной средой, социальный интеллект становится не просто важным, а ключевым фактором успешной адаптации и самореализации личности. Социальный интеллект включает в себя умение понимать и управлять своими эмоциями, а также способность воспринимать и интерпретировать эмоции других людей. Это умение играет жизненно важную роль в жизни подростков, поскольку именно в этом возрасте формируются основные навыки, необходимые для взаимодействия с окружающими.

Становление социального интеллекта у подростков – это сложный, многогранный процесс, требующий не только самосознания, но и внешней поддержки. Поддержка со стороны родителей, педагогов и сверстников может существенно повлиять на развитие социальных навыков. Окружение играет важную роль, создавая условия для практики и оттачивания этих навыков. К примеру, участие в командных играх или общественных проектах помогает подросткам развивать свои способности в области сотрудничества и коммуникации.

Изучение социального интеллекта представляет собой обширную и многогранную область научного знания, имеющую глубокие корни. Понятие «социальный интеллект» было впервые введено Э.Л. Торндайком в 1920 году. Он определил его как способность понимать и управлять людьми, что подчеркивает важность социальных навыков в межличностных взаимодействиях. Это определение стало отправной точкой для дальнейших исследований.

Важный вклад в изучение социального интеллекта внесли такие ученые, как Д.П. Гилфорд, который предложил классификацию интеллекта, где социальный интеллект получил свое место. Г. Олпорт связывал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. О. Конт, определял социальный интеллект как умение понимать других людей, а также способность увидеть себя их глазами. Г. Айзенк обращал внимание на то, что социальный интеллект – это образующийся в ходе социализации, под воздействием социокультурных условий, интеллект индивида. Р. Стернберг трактовал социальный интеллект как способность уживаться с другими людьми, ставить себя на их место, понимать их, а также правильно и критически оценивать их чувства, настроения и мотивацию их поступков. Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев исследовали влияние социального контекста на развитие интеллекта. Д.В. Ушаков сосредоточился на аспектах общения и взаимодействия, что также способствует пониманию социального интеллекта. М. И. Бобнева впервые в отечественной литературе использовала понятие «социальный интеллект» в 1978 году, по её мнению, социальный интеллект формируется в процессе социализации: в течение жизни и в процессе общения с другими людьми. О. В. Лунова определяла социальный интеллект как субъектно-личностный конструкт, обеспечивающий взаимодействие человека с другими людьми и группами и включающий в себя три подструктуры.

Развитие социального интеллекта в подростковом возрасте является многоаспектным процессом, детерминированным сочетанием биологических, социальных, образовательных и индивидуально-личностных факторов. В этот период особую значимость приобретает педагогическая поддержка, включающая использование интерактивных методов обучения, групповых форм работы и программ социально-психологического тренинга. Учет индивидуальных различий, наряду с системным развитием навыков эмпатии, сотрудничества и конструктивного взаимодействия, формирует условия для успешной социализации подростков, способствует гармонизации их межличностных отношений и обеспечивает основу для дальнейшего личностного роста.

Изложение основного материала статьи. Развитие социального интеллекта в подростковом возрасте рассматривается как одно из значимых направлений психологической и педагогической практики. Социальный интеллект обеспечивает успешное взаимодействие личности с окружающими, включает способность распознавать эмоциональные состояния, интерпретировать мотивы поведения и выбирать конструктивные стратегии общения. Старший подростковый возраст представляет собой критический этап, когда закрепляются модели социального поведения, формируется умение сотрудничать и развивается способность к аргументированному выражению позиции. Эти процессы требуют целенаправленной поддержки, поскольку именно в образовательной среде наиболее ярко проявляется разнородность уровня социального интеллекта у учащихся.

Исследователи последних лет подчеркивают необходимость целенаправленного формирования социального интеллекта у подростков. А.С. Нестерович указывает, что именно в общении со сверстниками подросток осваивает социальные сценарии и закрепляет умение прогнозировать поведение партнера. Он отмечает, что недостаток таких навыков приводит к рискам изоляции и снижению качества взаимодействия [2, С. 433].

И.Э. Байгузина акцентирует внимание на том, что социально-психологический тренинг является эффективным средством выхода подростков из конфликтных ситуаций. По её данным, упражнения в формате групповой работы позволяют снизить уровень агрессивности и увеличить долю кооперативных стратегий в поведении [1, С. 214].

В.Н. Прохорова рассматривает тренинг как механизм профилактики деструктивного самоутверждения. Она указывает, что подростки склонны к манипуляциям и демонстративной агрессии, однако при создании безопасной групповой среды они осваивают конструктивные способы саморепрезентации и сотрудничества [3, С. 117].

Е.В. Смирнова, исследуя подростков с интеллектуальными нарушениями, показала, что при правильно построенной программе возможно развитие даже базовых умений социального интеллекта [4, С. 266]. Это подтверждает, что тренинг обладает гибкостью и может применяться для разных категорий подростков.

Данные позиции в совокупности формируют научное основание для применения социально-психологического тренинга в образовательной практике. Он позволяет компенсировать дефициты социального восприятия, укрепить навыки аргументированного высказывания и повысить устойчивость к конфликтам.

Эмпирическая часть исследования была направлена на установление уровня развития социального интеллекта у старших подростков с опорой на диагностический комплекс, включающий тест Дж. Гилфорда в адаптации Е.С. Михайловой и шкалу социального интеллекта Тромсо (TSIS) в модификации А.Д. Наследова и В.Ю. Семёнова. Концептуальная логика раздела выстроена последовательно: характеристика выборки и дизайна, описание процедуры, представление результатов по каждой методике, сопоставительный анализ когнитивных и поведенческих индикаторов, интерпретация полученных данных и выводы. Такой порядок обеспечивает прозрачность перехода от фактического материала к аналитическим обобщениям.

Выборка составила 40 обучающихся Экономико-гуманитарного колледжа Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте в возрасте от 15 до 18 лет. Критериями включения выступали: принадлежность к старшему подростковому возрасту, обучение в одной образовательной организации, согласие на участие и возможность прохождения диагностической процедуры в стандартных условиях. Исключались участники при наличии медицинских ограничений, препятствующих выполнению заданий, и при отказе от информированного согласия. Исследовательский дизайн – однофакторный квазиэксперимент с последовательным проведением двух валидированных методик и последующей обработкой данных для описательного и сопоставительного анализа.

Диагностика проводилась в два этапа – до начала тренинга и после его завершения. Использовались два инструмента. Первый – тест Дж. Гилфорда в адаптации Е. С. Михайловой, позволяющий оценить способность к распознаванию поведения и эмоций, интерпретации социальных ситуаций, вербальной экспрессии и анализу межличностных взаимодействий. Второй – шкала социального интеллекта Тромсё (TSIS) в модификации А.Д. Наследова и В.Ю. Семёнова. Она измеряет уровень социального осознания и развитость коммуникативных навыков.

Выбор этих методик объясняется их взаимодополняемостью: первая выявляет когнитивные механизмы обработки информации, вторая фиксирует субъективно оцениваемые поведенческие проявления. Сочетание инструментов обеспечивает комплексное понимание уровня социального интеллекта подростков.

Программа включала 10 занятий продолжительностью 75-90 минут. Группы формировались по 12-15 человек для сохранения управляемости дискуссий и обеспечения обратной связи каждому участнику. Структура программы была трёхчастной: подготовительный, основной и заключительный этапы.

На подготовительном этапе участники знакомились с правилами работы в группе, заключали психологический контракт, формулировали ожидания и обсуждали условия обратной связи.

Основной этап включал разнообразные упражнения:

- перцептивные задания на распознавание эмоций по мимике и жестам;
- ролевые игры с моделированием конфликтных и кооперативных ситуаций;
- дискуссии с регламентом, где отрабатывались умения аргументировать и структурировать высказывания;
- психогимнастика для тренировки невербальной экспрессии;
- кейс-анализ реальных социальных эпизодов, требующих поиска решений и прогнозирования последствий.

Заключительный этап был посвящён рефлексии, обсуждению полученного опыта и планированию переноса освоенных навыков в повседневное общение.

До начала тренинга у 40 подростков средние значения по тесту Дж. Гилфорда находились на уровне 4-5 стенов, что соответствует среднему уровню развития социального интеллекта. Наиболее выраженные трудности фиксировались в субтесте «Вербальная экспрессия»: около 35% участников показали низкие результаты (3 стенов и ниже), лишь 10% – выше среднего уровня. В субтесте «Интерпретация» около 40% подростков имели показатели в пределах среднего уровня, но у 25% выявлены трудности в понимании скрытых мотивов и намерений других. Это свидетельствует о том, что у значительной части подростковой группы наблюдается недостаточная развитость коммуникативных навыков и способности к адекватной интерпретации социального контекста. Низкие показатели вербальной экспрессии указывают на затруднения в четком и эффективном формулировании мыслей и чувств, что может препятствовать установлению конструктивных межличностных отношений. Проблемы с интерпретацией, в свою очередь, могут приводить к неправильному пониманию поведения окружающих, возникновению конфликтов и социальной изоляции.

По шкале TSIS распределение также указывало на дефициты: 32% респондентов продемонстрировали низкие уровни «Социальных навыков», 28% – ниже среднего по «Социальному осознанию». В группе фиксировались трудности при установлении контакта и выражении эмпатии. Эти данные указывают на выраженные социальные трудности в исследуемой группе. Не только дефицит социальных навыков, влияющих на способность эффективно взаимодействовать с другими, но и недостаточное социальное осознание, затрагивающее понимание социальных сигналов, норм и ожиданий, представляется важной проблемой. Сочетание этих двух факторов может существенно ограничивать возможности участников в сфере межличностных отношений.

После тренинга отмечено улучшение показателей по всем шкалам. По тесту Гилфорда средние значения повысились до 6-7 стенов. В субтесте «Вербальная экспрессия» доля подростков с низкими результатами сократилась до 15%, при этом 20% участников достигли уровня «выше среднего». В «Интерпретации» увеличилась доля подростков, показавших высокий уровень – с 5% до 15%, а количество низких результатов снизилось более чем в два раза. В субтесте «Анализ ситуаций» большинство участников (около 60%) переместились из зоны «средний» в диапазон «средний – выше среднего». Данная тенденция свидетельствует о значимом прогрессе в развитии креативного мышления и аналитических способностей у подростков, прошедших тренинг. Наблюдается отчетливая динамика в сторону повышения общего уровня креативности, что подтверждается ростом средних значений по тесту Гилфорда. Этот рост указывает на то, что тренинг эффективно стимулировал механизмы генерации и оценки новых идей, а также способность находить нестандартные решения.

По шкале TSIS динамика также оказалась положительной. В «Социальных навыках» количество подростков с низким уровнем уменьшилось до 12%, а группа «выше среднего» выросла с 15% до 30%. По шкале «Социальное осознание» около половины участников (47%) достигли уровня «средний – выше среднего», что свидетельствует о лучшей способности учитывать эмоциональные состояния окружающих и прогнозировать их реакции.

Нельзя не отметить и улучшение показателей в области эмпатии. Участники исследования стали более чуткими к переживаниям других людей, демонстрируя более глубокое понимание их мотивов и потребностей. Это свидетельствует о развитии способности к установлению более тесных и доверительных отношений с окружающими.

В совокупности прирост затронул как когнитивные, так и поведенческие компоненты социального интеллекта. Подростки стали увереннее участвовать в дискуссиях, проявляли инициативу в ролевых играх, легче устанавливали контакт со сверстниками и демонстрировали более взвешенные способы разрешения конфликтов.

Полученные изменения напрямую связаны с содержанием программы: ролевое моделирование позволило безопасно апробировать новые стратегии поведения и развить коммуникативную гибкость; дискуссии с регламентом способствовали формированию структурированных высказываний и отстаиванию позиции, что усилило показатели по вербальной экспрессии; кейс-анализ стимулировал аналитический подход к интерпретации сложных ситуаций, что выразилось в росте результатов соответствующего субтеста.

Динамика по шкале TSIS показала повышение способности воспринимать эмоциональные состояния других и использовать навыки кооперации, что подтверждается наблюдениями педагогов, отметивших увеличение числа ситуаций конструктивного взаимодействия в учебной и повседневной деятельности подростков.

Следовательно, проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что систематическое применение методов социально-психологического тренинга способствует значимому росту уровня социального интеллекта у старших подростков. На основании анализа теоретических подходов, данных диагностики и результатов тренинга можно сделать вывод, что социальный интеллект является развиваемым феноменом, а педагогически организованная работа создаёт условия для его развития.

Так, результаты исследования открывают перспективы дальнейших разработок. На наш взгляд, необходимы долгосрочные исследования, позволяющие проследить устойчивость полученных эффектов тренинга, а также, целесообразно расширение выборки и включение подростков из разных образовательных учреждений и регионов, что позволит оценить культурные и социокультурные модификаторы развития социального интеллекта.

Результаты исследования имеют практическую значимость для системы образования и психологической помощи подросткам. Разработанная программа тренинга может быть использована педагогами, психологами и социальными работниками для проведения занятий, направленных на развитие социального интеллекта у старших подростков. Включение подобных тренингов в образовательные программы позволит повысить уровень социальной компетентности учащихся, улучшить их взаимоотношения с окружающими и снизить риски возникновения конфликтов и дезадаптации.

Необходимо отметить, что развитие социального интеллекта является непрерывным процессом, требующим постоянной практики и самосовершенствования. Поэтому важно не только проводить тренинги, но и создавать условия для применения полученных навыков в повседневной жизни. Поддержка со стороны родителей, педагогов и сверстников, а также участие в различных социальных проектах и мероприятиях, могут способствовать дальнейшему развитию социального интеллекта и формированию гармоничной личности.

Выводы. Результаты проведенного исследования подтверждают, что социально-психологический тренинг является эффективным средством развития социального интеллекта у старших подростков. Динамика показателей до и после реализации программы показывает улучшения как в когнитивных, так и в поведенческих компонентах: подростки стали более уверенно выражать собственную позицию, точнее интерпретировать социальные ситуации, активнее вступать во взаимодействие со сверстниками и чаще прибегать к конструктивным способам разрешения конфликтов. Рост по тесту Дж. Гилфорда проявился в улучшении вербальной экспрессии и аналитических навыков, а результаты шкалы TSIS зафиксировали положительные изменения в восприятии эмоциональных состояний других и в развитии кооперативных стратегий. Полученные данные позволяют заключить, что включение тренинговых программ в образовательную практику создаёт условия для гармонизации межличностных отношений и профилактики дезадаптивного поведения подростков. Вместе с тем выявленная эффективность требует подтверждения в более масштабных выборках и в условиях отсроченной диагностики, что открывает перспективы для дальнейших исследований.

Литература:

1. Байгузина, И.Э. Программа социально-психологического тренинга для подростков «Пути выхода из конфликта» / И.Э. Байгузина, И.Г. Семашко // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: Сборник материалов III Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров, Тула, 18 мая 2023 года / Редколлегия: С.В. Пазухина [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 211-214
2. Нестерович, А.С. Развитие социального интеллекта подростков средствами коммуникативных игр и специальных упражнений / А.С. Нестерович // #ScienceJuice2020: сборник статей и тезисов участников студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 23-27 ноября 2020 года. Том 3. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2021. – С. 431-435
3. Прохорова, В.Н. Разработка программы социально-психологического тренинга по формированию межличностных отношений подростков со сверстниками / В.Н. Прохорова // ЛУЧШАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА 2022: сборник статей IV Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 05 апреля 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 116-121
4. Смирнова, Е.В. Особенности развития факторов социального интеллекта подростков с интеллектуальными нарушениями / Е.В. Смирнова // Молодой исследователь: от идеи к проекту: Материалы VI студенческой научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 26-29 апреля 2022 года / Отв. редактор Д.А. Михеева. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2022. – С. 264-266

Психология

УДК 159.9

аспирант Самодоров Филипп Александрович

Образовательное частное учреждение высшего образования

«Московский инновационный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой

гуманитарных дисциплин, докторант лаборатории психологии

и психофизиологии творчества Козьяков Роман Валерьевич

Образовательное частное учреждение высшего образования

«Московский инновационный университет» (г. Москва);

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки

Институт психологии Российской академии наук (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КРЕАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ МЕНЕДЖЕРА ПО ПРОДАЖАМ

Аннотация. Рассмотрены причины важности исследования профессионального креативного мышления в сфере продаж. Представлен краткий исторический анализ исследования мышления в трудах А.Н. Леонтьева, М. Вертгеймера, В. Келлера, К. Кофки, В.Н. Дружинина и др. исследователей. Выделены основные подходы в рассмотрении мышления. Рассмотрено влияние когнитивных, мотивационных, личностных, социальных факторов на сферу продаж и профессиональное креативное мышление, проявляющееся в данной сфере. Авторы констатируют, что менеджерам по продажам необходимо: развивать когнитивный компонент – совершенствовать свои навыки; способствовать активации внутренней мотивации в сфере продаж; развитие толерантности к стрессу (адекватное эмоциональное реагирование на стресс-факторы); выявлять сильные и слабые стороны у креативного субъекта, что обеспечивает проявление индивидуального стиля креативной деятельности. Представлены выводы, сделанные по результатам аналитического исследования о том, что креативный подход при организации профессиональной креативной деятельности позволяет повысить эффективность деятельности и более гибко осуществлять индивидуальный подход в сфере продаж.

Ключевые слова: творчество, профессионализм, креативность, креативный подход, когнитивный, мотивационный, личностный, социальный, фактор.

Annotation. The reasons for the importance of researching professional creative thinking in sales are considered. A brief historical analysis of the study of thinking in the works of A.N. Leontiev, M. Wertheimer, V. Keller, K. Kofka, V.N. Druzhinin and other researchers is presented. The main approaches to the consideration of thinking are highlighted. The influence of cognitive, motivational, personal, and social factors on sales and professional creative thinking in this area is considered. The conclusions drawn from the results of the analytical study are presented. The authors state that sales managers need to: develop the cognitive component – improve their skills; promote the activation of internal motivation in sales; develop stress tolerance (adequate emotional response to stress factors); identify strengths and weaknesses of a creative subject, which ensures the manifestation of an individual style of creative activity. The article presents the conclusions drawn from the results of an analytical study that a creative approach to the organization of professional creative activities makes it possible to increase the efficiency of activities and more flexibly implement an individual approach in the field of sales.

Key words: creativity, professionalism, creativity, creative approach, cognitive, motivational, personal, social, factor.

Введение. В современной сфере бизнеса, где имеет место постоянное соревнование, конкурентные преимущества, которые дает креативный подход к решению проблем приобретает особую актуальность. Профессиональное креативное мышление позволяет разрабатывать эффективные стратегии продаж по средствам, выбора технологий, адаптированных под конкретную целевую аудиторию и либо подстраиваться под изменения, наблюдаемые в сфере продаж.

Важность исследования креативного мышления в сфере продаж обусловлена следующими причинами.

1. Привлечение потребителей и выделение среди конкурентов. Традиционные методы продаж теряют свою эффективность, из-за привыкания и изменения мировоззрения и ценностей, изменение трендов в обществе и др. у потребителей продуктов. Помочь гибко адаптироваться к данной ситуации может помочь креативный подход в сфере продаж.

2. Продажа персонализированных продуктов клиентам. Многие потребители продуктов ищут индивидуального подхода к продуктам, представленным на рынке. Креативный подход позволяет организовать продажи под конкретного потребителя продукта.

3. Результативность продаж. Профессиональное креативное мышление позволяет подбирать наиболее оптимальные технологии для конкретной ситуации, а не просто используя существующие подходы без поправки на конкретную ситуацию.

4. Недостаточная исследованность в российском обществе. В основном в России западные или советские технологии продаж, которые не учитывают менталитет российских граждан, в связи с этим данные технологии недостаточно эффективны. Применение креативного подхода в сфере продаж с учётом российского менталитета, позволяет выявить специфику применения технологий в российском аспекте.

Все выше перечисленное подчеркивает важность исследования профессионального креативного мышления в сфере продаж.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологические основы организации исследования составили работы следующих авторов: Е.А. Валуевой, Д.В. Ушакова [1]; Б.М. Величковского Г.Г. Князева, Е.А. Валуевой, Д.В. Ушакова [2]; Ю.П. Зинченко [4; 5]; Р.В. Козьякова, О.О. Заварзиной, С.А. Малаховой [6]; Р.В. Козьякова [7; 8]; А.А. Крылова, Р.В. Козьякова [9]; С.А. Кушкина, Р.В. Козьякова [10]; В.А. Мазилова, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушакова, В.Д. Шадрикова [12]; А.А. Мелик-Пашаева [13; 14]; А.И. Минин, Р.В. Козьяков [15; 20]; В.А. Толочка [16; 17]; Д.В. Ушакова [18; 19].

Проведем краткий исторический анализ основных идей, высказанных научными школами и отдельными учеными, внесшими значительный вклад в развитие представлений о креативном мышлении.

А.Н. Леонтьев, основатель факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в своих работах писал, что академическая наука и практика должны стремиться принимать решения в соответствии с вызовами, встающими перед субъектом деятельности, а также со своими учениками отмечал важность креативного мышления в организации профессиональной деятельности [11].

Представители продуктивного подхода в исследовании мышления М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Кофка, видели в мышлении целенаправленную познавательную активность.

Представители Вюрбургской психологической школы рассматривали мышление, как процесс решения задач, в котором выделяются известные и неизвестные элементы, а также связи между ними.

На основе идей, разработанных в рамках Вюрбургской психологической школы, выделены основные виды мышления, выделенные в современной психологической науке:

- по содержанию деятельности – наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое;
- по характеру решаемых задач – теоретическое (академическое), практическое (прикладное);
- по степени развернутости – дискурсивное, интуитивное;
- по степени новизны – репродуктивное (выполнение операций по образцу, согласно усвоенному шаблону) и др.

В.Н. Дружинин выделяет три основных подхода в рассмотрении креативного мышления: креативное мышление – обособленная структура, на ее проявление в деятельности оказывают влияние ценностные ориентации, индивидуально-личностные особенности; существует взаимосвязь с высоким уровнем интеллекта и креативным мышлением; самостоятельная черта личности, не зависящая от интеллекта [3].

На формирование креативной компетентности менеджера по продажам оказывают влияние индивидуальные и социальные факторы.

Рассмотрим влияние данных факторов более подробно.

Когнитивные факторы прежде всего обеспечивают: множественность и разнообразие идей – позволяют адаптировать креативный продукт под различные категории потребителей; гибкость креативных идей (продуктов) – позволяет адаптировать креативный продукт под различные категории потребителей, позволяет быстро переключаться, что особенно важно при возникновении несогласия (отработка возражений со стороны заказчика) потребителя креативного продукта; оригинальность идей – позволяет создавать уникальные и инновационные креативные продукты, что особенно важно для успешного привлечения клиентов, по сравнению с другими производителями; концентрация и абстрагирование на креативных проблемах – позволяет анализировать креативную проблему с различной глубиной исследования и различных аспектов.

Мотивационные факторы:

- внутренняя мотивация стимулирует креативность, если субъекта увлекает креативная деятельность, которой он занимается;
- внешние мотивационные факторы позволяют осуществлять данную деятельность достаточно эффективно.

Адаптация к неопределенности позволяет принимать нестандартные (креативные) решения, при создании креативного продукта, что повышает возможности креативного субъекта.

Личностные факторы менеджера по продажам образуют индивидуальный стиль профессиональной креативной деятельности. Если в ходе профессиональной деятельности образуется единство между компонентами в структуре личности, и они оказывают взаимовлияние, а не противоречат между собой, то креативный субъект достаточно эффективно осуществляет свою профессиональную креативную деятельность.

Учет личностных особенностей клиентов в сфере продаж позволяет лучше понимать потребности и осуществлять индивидуальный подход к каждому клиенту.

Социальные факторы – обеспечивающие создание поддерживающей (креативной) среды, способствующей проявлению профессионального креативного мышления в сфере продаж. В качестве основных социальных факторов в сфере продаж выделяют следующие:

- создание условий для проявления инициативы и самостоятельности при реализации креативных продуктов;
- поддержка субъектов с целью снятия тревоги для инновационных предложений;

- создание безопасной среды для экспериментов, конструктивная критика ошибочных попыток;
- обеспечение доступа к ресурсам необходимым для реализации креативного продукта;
- создание инновационной культуры, традиций в месте реализации креативного продукта;
- командообразование и формирование общих целей при реализации креативного продукта;
- развитие эмоциональной устойчивости при реагировании на стресс факторы.

Резюмируя все выше перечисленное менеджерам по продажам необходимо:

- развивать когнитивный компонент – совершенствовать свои навыки;
- способствовать активации внутренней мотивации в сфере продаж;
- развитие толерантности к стрессу (адекватное эмоциональное реагирование на стресс-факторы);
- выявлять сильные и слабые стороны у креативного субъекта, что обеспечивает проявление индивидуального стиля креативной деятельности.

Занимаясь повышением креативности и вкладывая ресурсы в данную сферу возможно обеспечить конкурентные преимущества менеджеров в сфере продаж.

Выводы. Конкуренция в сфере продаж требует использовать креативный подход для эффективности продаж в современном обществе.

Причины важности исследования креативного мышления в сфере продаж следующие:

- привлечение потребителей и выделение среди конкурентов;
- персонализированные продажи продуктов клиентам (потребителям);
- результативность продаж;
- недостаточная исследованность профессионального креативного мышления в сфере продаж.

А.Н. Леонтьев отмечал важность креативного мышления в организации профессиональной деятельности.

Рассмотрены основные идеи, развиваемые в рамках продуктивного психологического подхода.

Проанализированы идеи выделенные в рамках Вюрбургской психологической школы.

Представлены разработки, осуществленные В.Н. Дружининым, при его работе в институте психологии Российской академии наук.

Рассмотрены когнитивные факторы менеджеров по продажам, влияющие на эффективность деятельности в сфере продаж:

- множественность и разнообразие идей;
- гибкость креативных идей;
- оригинальность идей;
- концентрация;
- абстрагирование на креативных проблемах.

Представлены внутренние и внешние мотивационные факторы влияющие на креативную деятельность.

Представлен анализ личностных факторов менеджера по продажам, образующим индивидуальный стиль профессиональной креативной деятельности.

Выделены основные социальные факторы, оказывающие влияние на осуществление профессиональной креативной деятельности менеджера по продажам.

В заключении стоит отметить, что креативный подход при организации профессиональной креативной деятельности позволяет повысить эффективность деятельности и более гибко осуществлять индивидуальный подход в сфере продаж.

Литература:

1. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89
2. Величковский, Б.М. Новые подходы в исследованиях творческого мышления: от феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям / Б.М. Величковский, Г.Г. Князев, Е.А. Валуева [и др.] // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С. 3-16
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – Москва, 2019.
4. Зинченко, Ю.П. Значение научного вклада А.В. Брушлинского для развития субъектно-деятельностного подхода в психологической науке / Ю.П. Зинченко // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук. – Москва, 2023. – С. 157-159
5. Зинченко, Ю.П. Новые направления исследований в психологическом институте / Ю.П. Зинченко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. – № 3. – С. 28-43. – DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-28-42
6. Козьяков, Р.В. Психология доверительной коммуникации / Р.В. Козьяков, О.О. Заварзина, С.А. Малахова // Вестник Московского института государственного управления и права. – 2014. – № 8. – С. 125-129
7. Козьяков, Р.В. Психология профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков. – Москва, 2024.
8. Козьяков, Р.В. Ресурсы и ресурсность профессионального креативного мышления субъекта / Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 468-470
9. Крылов, А.А. Психология самопрезентации креативного субъекта / А.А. Крылов, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 6. – С. 234-239
10. Кушкин, С.А. Креативное мышление как способ преодоления психологического стресса в актерской профессии / С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 227-234
11. Леонтьев, А.Н. Самозавещание / А.Н. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2023. – Т. 46. – № 2. – С. 202-207
12. Мазилов, В.А. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории / В.А. Мазилов, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушаков [и др.] // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 4. – С. 5-14
13. Мелик-Пашаев, А.А. Инсайт: загадка или тайна? / А.А. Мелик-Пашаев // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 2. – С. 56-67
14. Мелик-Пашаев, А.А. О пластической составляющей творчества / А.А. Мелик-Пашаев // Национальный психологический журнал. – 2023. – Т. 18. – № 3. – С. 46-54
15. Минин, А.И. Эволюция представлений о нейропластичности в контексте развития методов стимуляции креативности / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Обзор педагогических исследований. – 2025. – Т. 7. – № 5. – С. 81-87
16. Minin, A.I. Creative thinking of a modern subject of professional activity / A.I. Minin, R.V. Kozzyakov // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: proceedings of the International Conference, Beijing, 2025. – P. 104-111

17. Толочек, В.А. Профессиональная карьера, социальный капитал, управление человеческими ресурсами: открытые вопросы / В.А. Толочек // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2025. – Т. 14. – № 2(54). – С. 127-141
18. Толочек, В.А. Профессиональная карьера: феномен, концепции, «апокрифы» / В.А. Толочек // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2025. – Т. 48. – № 1. – С. 30-54. – DOI: 10.11621/LPJ-25-02
19. Ушаков, Д.В. Искусственный интеллект как инструмент психологического исследования / Д.В. Ушаков // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 90. – С. 188-200
20. Ушаков, Д.В. Технологии искусственного интеллекта в психологии / Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 182-189. – DOI: 10.17759/exppsy.2024170412

Психология

УДК 316.6

бакалавр направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование Севбо Дарья Сергеевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);

кандидат психологических наук, доцент Тузова Ольга Николаевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);

кандидат философских наук, доцент Тучкова Тамара Васильевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты апробации системы игровых занятий, направленных на формирование положительных взаимоотношений у младших школьников. Теоретико-методологической основой при разработке системы игровых занятий стали: исследования особенностей взаимоотношений в младшем школьном возрасте (Я.Л. Коломинский, Т.В. Безродных, В.С. Мухина и др.); технологии формирования положительных взаимоотношений у младших школьников (О.А. Гулевич, Д.В. Жуина, И.С. Ахметова). Разработка и апробация программы включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Критериями эффективности программы стали: уровень сплоченности классного коллектива и уровень представлений норм межличностных взаимоотношений. Для выявления уровня сформированности взаимоотношений на констатирующем и контрольном этапах применялись: анкета «Оценка сплоченности класса» (К.Э. Сишора – Ю.Л. Ханина); анкета «Представление младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» (Т.В. Безродных). Для доказательства различий в уровне формируемого признака до и после проведения системы игровых занятий использовалась описательная статистика и U-критерий Манна-Уитни. В исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста 8-10 лет ($M = 9,28$). Из них 20 младших школьников вошли в экспериментальную группу и 20 – в контрольную. Особенностью разработанной системы игровых занятий является обогащение знаний межличностных норм поведения, повышение уровня сплоченности группы, формирование навыков эффективной и активной позиции участников в проблемных ситуациях, возможность пролонгации и включения других целевых групп. Установлено, что формирование позитивных взаимоотношений у младших школьников обусловлено развитием эмпатии, саморегуляции, развитие знаний норм межличностных отношений.

Ключевые слова: взаимоотношения, младшие школьники, формирование положительных взаимоотношений, игровые ситуации, сплоченность класса, общение.

Annotation. The article presents the results of testing a system of play activities aimed at forming positive relationships among younger schoolchildren. The program was based on the following theoretical and methodological research: studies of the characteristics of relationships in primary school age (Ya.L. Kolominsky, T.V. Bezrodnykh, V.S. Mukhina, etc.); technologies for forming positive relationships among primary school students (O.A. Gulevich, D.V. Zhuna, I.S. Akhmetova). The development and testing of the program included three stages: ascertaining, forming and control. The criteria for the effectiveness of the program were: the level of cohesion of the class team and the level of representations of the norms of interpersonal relationships. To identify the level of formation of relationships at the ascertaining and control stages, the following methods were used: questionnaire «Assessment of class cohesion» (K.E. Sishora – Yu.L. Khanina); questionnaire «Younger students' understanding of the norms of interpersonal interactions» (T.V. Bezrodnykh). Descriptive statistics and the Mann-Whitney U test were used to prove the differences in the level of the formed trait before and after the system of game classes. The study involved 40 children of primary school age 8-10 years ($M = 9.28$). Of these, 20 elementary school students were included in the experimental group and 20 were included in the control group. A special feature of the developed system of game activities is the enrichment of knowledge of interpersonal norms of behavior, increasing the level of group cohesion, the formation of skills for effective and active positions of participants in problematic situations, the possibility of prolongation and inclusion of other target groups. It has been established that the formation of positive relationships in primary school students is due to the development of empathy, self-regulation, and knowledge of interpersonal relationships.

Key words: relationships, younger students, the formation of positive relationships, game situations, class cohesion, communication.

Введение. Период обучения детей в начальной школе является одним из важных этапов социализации. Ролевая и статусная позиция ребенка, которую он сумеет занять в этот период, будет определять не только успешность процесса обучения, но и будет влиять на его личностное становление. Актуальность формирования положительных взаимоотношений у обучающихся отражена в нормативных документах, таких как ФГОС ООО, ФГОС НОО [11], концепция развития психологических служб, в которых акцентируется внимание на необходимость создания условий для развития личностного и творческого потенциала, приобретении обучающимися, воспитанниками образовательных учреждений психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни [12].

Целью данной работы является разработка и апробация системы игровых занятий направленных на формирования положительных взаимоотношений у младших школьников в игровых ситуациях.

Теоретико-методологической основой разработки системы игровых занятий, направленной на формирование положительных взаимоотношений в младшем школьном возрасте стали научные положения об особенностях младшего школьного возраста Я.Л. Коломинского [9], Т.В. Безродных [2], В.С. Мухиной [10] и др.; научные подходы к технологии формирования положительных взаимоотношений у младших школьников О.А. Гулевич, которая обращает внимание на особенности эмоциональных переживаний в условиях взаимодействия [4], Д.В. Жуина, которая рассматривает игру как метод коррекции межличностных отношений младших школьников [6], И.С. Ахметова, предложившая применять сюжетно-ролевые игры как средство социализации детей младшего школьного возраста [1].

Несмотря на то, что ведущим видом деятельности младших школьников становится учеба, игровая деятельность продолжает занимать ведущую роль в социализации детей, остается средством их социально-личностного развития, которое предполагает формирование положительного отношения к себе, социальных навыков и определяет специфику общения со сверстниками.

Согласно Л.С. Выготскому, «игра – это школа произвольности, воли и морали. Реализация комплексного подхода к образованию требует, чтобы при организации всех игр решалась не только одна главная задача, но и необходимо делать акцент на идеологическом и нравственном аспекте, обеспечивать морально-воспитательный результат. Важно, чтобы каждая игра решала, как можно больше образовательных задач. Успеху воспитательной работы способствует четкое планирование, систематизация и проведение игр различной тематики и направленности» [3, С. 48].

Игровая деятельность предполагает способность к выстраиванию взаимоотношений: отношение к себе, к другому, к делу (к игре). В психолого-педагогической науке под взаимоотношением младших школьников принято понимать систему совместной деятельности, благодаря которой происходит достижение психолого-педагогических результатов и личностный рост всех его участников. В младшем школьном возрасте актуальными задачами развития считается формирование навыков группового взаимодействия со сверстниками и умение устанавливать формальные и неформальные контакты. Система отношений, возникающая между младшими школьниками, оказывает воздействие на личность каждого ребенка, гармонизирует его социальную жизнь, способствует формированию навыков независимого мышления, критического осмысления суждений и поступков, основанных на знаниях норм межличностных взаимоотношений. Для развития межличностных норм у младших школьников необходимо задействовать способность к осуществлению совместного действия, способность к коммуникации, потребность в самореализации, самовыражении и активной жизненной позиции [5, С. 63].

Изложение основного материала статьи. Процедура разработки и апробации системы игровых занятий. Исследование проводилось на базе общеобразовательных учреждений города Мурманска, в котором приняли участие 40 детей в возрасте 8-10 лет ($M = 9,28$).

Разработка и апробация системы игровых занятий включала следующие этапы.

Констатирующий этап, где основной задачей стало выявление уровня сплоченности и представлений детей о нормах межличностных отношений, что позволило сформировать экспериментальную и контрольную группы и разработать систему игровых занятий, направленную на формирование положительных взаимоотношений в группе сверстников. Для достижения поставленной цели был сформирован психодиагностический комплект, включающий анкету «Оценка сплоченности класса» (К.Э. Сишор – Ю.Л. Ханин) [8, С. 84], анкету «Представление младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» (Т.В. Безродных) [15]. На основании результатов констатирующего этапа эксперимента была разработана и апробирована система игровых занятий по формированию положительных взаимоотношений у младших школьников, состоящая из 17 встреч продолжительностью 45 минут.

Формирующий этап был посвящен внедрению системы игровых занятий. Цель занятий: формирование у младших школьников навыков общения для установления дружеских отношений и улучшения психологического климата в группе.

На контрольном этапе установлена эффективность подобранной системы игровых занятий, направленной на формирование положительных взаимоотношений младших школьников в игровых ситуациях при помощи повторного проведения диагностического комплекса.

Разработка и реализация системы занятий с использованием игровых ситуаций строилось на предположении и том, что процесс формирования положительных взаимоотношений у детей младшего школьного возраста будет успешным, если: учтены уровни сплоченности класса и знание детьми норм межличностных взаимоотношений.

С.Л. Рубинштейн говорил, что игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми. Ей присущи эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество [13].

Согласно С.А. Шамакову, игровая деятельность, осознанно смоделированная ее организатором, тогда остается игрой, комплексной, профориентационной, коррекционной, терапевтической, т. е. развивающей, когда ее организаторы соблюдают ряд следующих принципов [7, С. 13]:

1. Принцип добровольности. Отсутствие принуждения любой формы, вовлечения детей в игру гарантирует сохранение игрового настроения.

2. Принцип развития правил игры.

3. Принцип поддержания игровой и доброжелательной атмосферы.

4. Принцип взаимосвязи игровой с неигровой деятельностью. В допустимых пределах возможно внесение элементов игры в учебный процесс, а так же игра должна отступать на второй план там, где деятельность не нуждается в игровой форме.

5. Принцип усложнения игр от простого к сложному.

При составлении системы игровых занятий межличностных отношений детей младшего школьного возраста, за основу мы взяли три взаимосвязанных аспекта общения: коммуникативная, интерактивная, перцептивная стороны.

Ожидаемые результаты освоения системы занятий:

- осознание важности доброжелательных отношений со сверстниками;
- развитие эмпатии и эмоционального интеллекта;
- улучшение межличностных отношений в классе, укрепление чувства принадлежности к классу;
- повышение уровня самооценки и уверенности в себе.

Развитие доброжелательных отношений – это процесс, и результаты могут проявляться постепенно, по мере прохождения системы игровых занятий и закрепления навыков. Дети будут достигать результатов с разной скоростью и в разной степени.

Включение игр на развитие межличностных отношений предполагает следующие формы: игры-инсценировки, игры-забавы, дидактические, творческие, сюжетно-ролевые игры, познавательные, подвижные игры, в процессе которых дети учатся сотрудничать, активно слушать, участвовать, перерабатывать информацию, доверять и понимать друг друга в процессе взаимодействия.

В качестве примера приведем авторскую игру «Адвент-календарь», разработанную для темы «Традиции празднования Нового года». Цель игры: развитие межличностной чувствительности, внимательности, создание условий для проявления познавательной активности детей. Игра включает ряд занятий: создать краткий рассказ о Дедушке Морозе; рассказать зимние приметы, устроить выставку снежных фигур. Так же есть задания направленные на формирование традиций: рассказать о семейных новогодних традициях, в какие игры играли родители в детстве, о значении своего имени. Ежедневно дети получают задания, которые были подготовлены специально для них. Сам адвент-календарь выглядит в виде ёлочки, которую дети нарисовали совместно, и украсили самодельными конвертиками, в которые были вложены задания.

Таблица 1

Содержание системы игровых занятий формирования положительных взаимоотношений у младших школьников

№	Тема занятия	Цель
1	Доброе утро, «Я»! Добрый день, «Ты»! и добрый вечер «Мы»	Формирование доброжелательного отношения друг к другу, осознание своих положительных сторон и навыка смотреть на ситуации с разных сторон.
2	Будем знакомы – гнев	Обогащение опыта детей в распознавании эмоций. Развивать умение правильно реагировать на агрессию. Развивать умение самостоятельно снимать эмоциональное напряжение.
3	Традиции празднования Нового года	Развитие внимательности, умения чувствовать настроение другого. Расширить представления детей об общенародном празднике Новый год. Укрепление внутрисемейных отношений.
4	Вежливые слова	Научить проявлять внимание к окружающим, устанавливать доброжелательные отношения, замечать положительные качества других и выражать это словами.
5	Решим проблемы	Формирование навыков эффективной и активной позиции участников в проблемных ситуациях. Умение снимать напряжения по средствам двигательной активности.
6	Что мы чувствуем	Обогащение опыта детей в распознавании эмоционального состояния; научить детей анализировать своё эмоциональное состояние. Снятие барьеров.
7	Как правильно дружить	Формирование навыков конструктивного взаимодействия в группе; преодолению барьеров в общении; повышение самооценки.
8	Расслабляшка	Формирование навыков снятия эмоционального напряжения и саморегуляции поведения.
9	Как общаться без слов	Развитие навыков невербального общения, формирование умения управлять движениями и контролировать импульсивные действия.
10	Стихотворение без слов	Закрепление навыков невербального общения.
11	Секрет	Развитие навыков вербального общения.
12	Отдых скульптуры	Закрепление навыков снятия эмоционального напряжения.
13	Молодые сыщики	Развитие внимания и повышение самооценки.
14	Мы с тобой похожи	Развивать умение использовать доброжелательное общение с окружающими людьми.
15	Сколько нас?	Формировать положительное взаимоотношение; продолжить формировать навыки саморегуляции поведения и контроля эмоций.
16	Играем вместе	Закрепление умения участвовать в совместной игре.
17	Парад-алле	Умение распознавать свои ощущения; развитие слухового восприятия, воображения и логического мышления.

После апробации системы игровых занятий был проведен контрольный замер по указанным методикам с целью оценки сформированности сплоченности и представлений о нормах межличностного общения.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы использовался U-критерий Манна-Уитни, который предназначен для выявления различий по уровню какого-либо признака, количественно измеренного [14, С. 49].

Таблица 2

Различия в показателях по методикам «Оценка сплоченности класса» (К.Э. Сишор – Ю.Л. Ханин) и «Представление младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» (Т.В. Безродных) до и после проведения системы игровых занятий

Группы исследования	Сумма рангов по методике «Оценка сплоченности класса»		U-критерий Манна-Уитни	Сумма рангов по методике «Представление о нормах межличностных взаимодействий»		U-критерий Манна-Уитни
	до	после		до	после	
Экспериментальная	267	366	Uэмп=83,5, p=0,01	121	166	Uэмп=81, p=0,01
Контрольная	351	354	Uэмп.=198,5, p=0,01	150	152	Uэмп=197, p=0,01

Полученные результаты после апробации системы игровых занятий, свидетельствуют о достоверно значимых различиях в исследуемых показателях в экспериментальной группе. Наблюдается улучшение уровня сплоченности коллектива (Uэмп=83,5, при p=0,01). Полученные данные демонстрируют, что сумма рангов на контрольном этапе на 99 баллов выше, чем на констатирующем, что указывает на формирование более тесных и доверительных связей внутри группы. Уровень представления межличностных норм имеет положительную динамику (Uэмп=81, при p=0,01), сумма рангов стала выше на 45 баллов. В целом, атмосфера в экспериментальной группе стала заметно более дружной и поддерживающей, ученики стали проявлять больше внимания и терпимости друг к другу, создавая благоприятную и комфортную среду для обучения и взаимодействия. Их общение стало более открытым.

Выводы. Межличностные отношения среди детей представляют собой многогранную и динамичную систему социальных связей. Констатирующий этап показал актуальный уровень сформированности взаимоотношений у младших школьников в экспериментальной группе, который выражался в недостаточно развитых представлениях о нормах межличностных отношений и отсутствие сплоченности группы.

Разработанная система игровых занятий, направленная на формирование положительных взаимоотношений младших школьников, опиралась на такие базовые принципы как принцип добровольности, принцип развития правил игры, поддержание доброжелательной атмосферы, внесение элементов игры в учебный процесс, принцип усложнения игр от простого к сложному. Следует отметить, что совместное выполнение заданий способствует формированию доброжелательного отношения со сверстниками; развитию эмпатии и повышению уверенности в себе; улучшению межличностных отношений и укреплению чувства принадлежности к группе.

Контрольный этап показал, что применение системы игровых занятий, направленных на формирование положительных взаимоотношений младших школьников, способствует положительному качественному изменению; обогащению представлений школьников о нормах межличностных взаимоотношений; развитию коммуникативных навыков для сплочения группы. Сравнительный качественный и количественный анализ полученных результатов показывает эффективность разработанной системы игровых занятий.

Литература:

1. Ахметова, И.С. Сюжетно-ролевые игры как средство социализации детей младшего школьного возраста / И.С. Ахметова // Аллея науки. – 2021. – Т. 2. – № 5(56). – С. 957-961
2. Безродных, Т.В. Вопросы теории и практики конструктивных взаимодействий в условиях начальной школы: монография / Т.В. Безродных. – Чита: ЗабГГПУ, 2008. – 143 с.
3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2025. – 160 с.
4. Гулевич, О.А. Психология межгрупповых отношений: учебник для вузов / О.А. Гулевич. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2025. – 345 с.
5. Денисова, Е.А. Педагогические условия формирования межличностных отношений младших школьников: теоретический обзор / Е.А. Денисова, О.А. Тушканова // Поволжский вестник науки. – 2022. – № 3(25). – С. 62-65
6. Жуина, Д.В. Игра как метод коррекции межличностных отношений младших школьников / Д.В. Жуина, Н.А. Лобанова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2018. – № 1. – С. 41-48
7. Игропрактики в обучении: учебно-методическое пособие / Э.А. Березяк [и др.]; под общ. ред. Е.Ю. Игнатъевой. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2024. – 80 с.
8. Казарин, Б.В. Организационно-психологическая диагностика в здравоохранении: учебное пособие / Б.В. Казарин, Б.А. Ясько. – Москва: Академия естествознания, 2012. – 174 с.
9. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: научно-методическое пособие / Я.Л. Коломинский. – Минск: ФУАинформ, 2003. – 312 с.
10. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва: Наука, 2022. – 671 с.
11. Российская Федерация. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» (ред. от 08.11.2022)
12. Российская Федерация. Распоряжение Министерства просвещения РФ «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» № Р-193 [от 28 декабря 2020 г. (ред. от 26.09.2023)]
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 720 с.
14. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 350 с.
15. Современные образовательные технологии: психология и педагогика / З.С. Акманова [и др.]; под общ. ред. Е.В. Коротаевой, С.С. Чернова. – Новосибирск: Сибпринт, 2009. – Кн. 5. – 311 с.

Психология

УДК 179

кандидат психологических наук Хайбулаева Айшат Гамзатовна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала);

старший преподаватель Адухова Марзият Магомедовна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. Авторами рассматриваются наиболее характерные черты организации обучения студентов, относящихся к поколению Z. В первую очередь рассматриваются те объективные условия, в которых современные учащиеся осваивают вузовские программы. На основе их анализа демонстрируются типичные для таких обучающихся психологические черты. Принимая же такие черты во внимание, авторы исследуют проблемы адаптации студентов к условиям обучения в организации, реализующей программы ВО. По результатам их изучения выделяются три категории студентов, определяющим признаком для каждой из которых служит отношение её представителей к будущей специальности. В статье также говорится о динамическом характере данных категорий и, следовательно, наличии возможностей для будущих профессионалов в более перспективных. В качестве основного условия такого перехода позиционируется использование интерактивных форм организации учебной деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, организация учебной деятельности, формы организации обучения, психологический портрет современного студента, поколение Z.

Annotation. The authors consider the most characteristic features of the education organization for students belonging to generation Z. First, the objective conditions in which modern students master university programs are considered. Based on their analysis, the psychological traits typical of such students are demonstrated. Taking such features into account, the authors explore the problems of students' adaptation to learning conditions in an organization that implements higher education programs. Based on their study results, three categories of students are distinguished, the defining feature for each is its representatives attitude to the future specialty. The article also says about these categories dynamic nature and, consequently, the availability of opportunities for future professionals in more promising ones. Interactive educational activity forms organization use are positioned as such a transition main condition.

Key words: higher education, organization of educational activities, forms of organization of education, psychological portrait of a modern student, generation Z.

Введение. Студенчество представляет собой особую социальную категорию. Отсюда следует, что оно характеризуется специфическими условиями быта и труда. С ними, в свою очередь, связан целый ряд особенностей системы ценностей, социального поведения и психологии. Прежде всего, отмечают Д.И. Гасанова и её соавторы [3], учёба в вузе как род основных занятий студента тесно связана с высоким интеллектуальным напряжением, а, следовательно, и интенсификацией высшей нервной деятельности. Отмеченные выше тенденции заметны особенно хорошо в тех случаях, когда молодым людям и девушкам, осваивающим программы вузов, приходится решать задачи повышенной сложности и важности, например выполнять проверочные работы, готовить курсовые проекты, сдавать зачёты и экзамены.

Безусловно, что особенности высшей нервной деятельности обучающихся необходимо учитывать во время планирования и реализации с ними различных форм работы. При этом мы склонны согласиться с С.Н. Томилиной [7] в том, что они по сути своей не являются чем-то статичным. Каждое поколение учащихся требует определённой модернизации подходов к его обучению.

Вслед за А.В. Буханцовым [2] мы склонны отнести большинство людей, осваивающих в стенах современных вузов программы бакалавриата, специалитета и магистратуры, к поколению Z (зумеры). Не являясь исключением из описанного выше правила, его представители характеризуются особыми требованиями к организации образовательного процесса, детерминированными их психологическими особенностями.

Изложение основного материала статьи. Наиболее характерные психологические особенности зумеров связаны с социальной, экономической и культурной ситуацией, сложившейся в обществе к концу первой четверти XXI в. Во-первых, период их взросления, по словам Г.И. Козыревой с соавторами [4], пришёлся на время перехода от индустриального общества к постиндустриальному, сопровождавшегося, как известно, значительными изменениями во многих сферах человеческой деятельности. Следовательно, для большинства личностей, сформировавшихся в таких условиях, характерна высокая степень приспособляемости к быстро меняющимся условиям жизни.

С ней связана ещё одна особенность современного студента – готовность к интенсивному взаимодействию как внутри своей социальной среды, так и с представителями других страт (Н.Ю. Абрамян [1]). Действительно, сегодня молодые люди, обучающиеся в вузах, представляют собой, по точному выражению И.В. Сульдиковой [6], наиболее подготовленную, образованную часть молодёжи.

Это связано со сложившимися в нашем обществе следующими тенденциями:

- во-первых, с повышением социального престижа его представителей в обществе, где многие по окончании школы выбирают получение среднего профессионального образования, и, следовательно, ситуация, при которой число поступивших в вузы равно количеству выпускников организаций среднего образования, уходит в прошлое;
- во-вторых, сегодня многие вузы реализуют программы, подразумевающие активное взаимодействие будущих высококвалифицированных профессионалов с различными социальными структурами.

Своеобразным катализатором действия данных обстоятельств выступает распространение (особенно после пандемии COVID-19) сетевых форм общения. Следовательно, при планировании и реализации учебно-воспитательного процесса с участием современных студентов надо учитывать, что их социальная активность, как правило более интенсивна, чем то было характерно для учащихся предыдущих поколений (бумеры, думеры).

По мнению С.Н. Томилиной [7], ещё одной существенной психологической особенностью типичного представителя поколения Z является клиповое мышление. При таком его типе, отмечает Н.М. Романенко [5], значимая с точки зрения реализации учебной, производственной и иной деятельности информация обрабатывается со значительной скоростью, но небольшими порциями. В итоге большинство современных студентов, даже признавая, например, художественные достоинства поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник», её роль в российской и мировой культуре, предпочитают данному произведению короткий текст, умещающийся на экране смартфона. Исследователи (А.В. Буханцов [2], Н.М. Романенко [5], С.Н. Томилина [7]) связывают формирование данного типа мышления с тем, что большинство представителей современной студенческой молодёжи родились и выросли в эпоху интенсивного развития информационных и телекоммуникационных технологий. Следовательно, начиная с самого раннего возраста, они вынуждены были взаимодействовать с колоссальными по меркам предыдущих эпох объёмами информации. Таким образом, клиповое мышление представляет собой защитную реакцию, помогающую мозгу учащегося фильтровать транслируемые извне данные.

Д.И. Гасанова, А.Н. Магомедова, М.Б. Алиева [3] отмечают, что учёба в соответствии с программами высшего образования для студентов, характеризующихся такими особенностями, зачастую связана с переходом к новым условиям не только реализации основной деятельности, но и существования в целом. Комплекс проблем, сопровождающих адаптацию к ним, также нельзя не принимать в расчёт при формировании у обучающихся системы профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Охарактеризуем такие пробелы (Таблица 1).

Проблемы адаптации современных студентов к условиям обучения в вузе

Проблема	Особенности проявления	Связанные с ней психологические особенности учащегося
Осознание собственных ошибок, совершённых при выборе будущей профессии	В современных вузах достаточно достаточно часто фиксируется ситуация, при которой обучающиеся осознают, что их ожидания, связанные с траекторией профессионального развития, не оправдались, а выбранная специальность не представляет особого интереса. Это зачастую ведёт к редукции мотивации учения.	Клиповое мышление
Представления об осваиваемой профессии как об «анахроничной», «не нужной» обществу ближайшего будущего	На современном этапе своего развития человеческое общество характеризуется высокой динамикой изменений, происходящих в различных сферах. В частности, фиксируется существенная эскалация темпов появления новых профессий и устаревания существующих. По этой причине нередко случается так, что за время обучения избранная студентом профессия устаревает. Будучи, как уже говорилось, личностью социально активной, он прекрасно это осознаёт, как и то, что, располагая документом, подтверждающим наличие «ненужной» специальности, будет испытывать существенные трудности при будущем трудоустройстве. Это естественным образом способствует снижению мотивации учащихся.	Высокая степень приспособляемости к быстро меняющимся условиям жизни
		Готовность к интенсивному взаимодействию как внутри своей социальной среды, так и с представителями других страт
Возникновение определённых затруднений при взаимодействии с другими участниками образовательных отношений, прежде всего, с профессорско-преподавательским составом	Многие представители поколения Z не могут быстро найти общий язык с преподавателями, администрацией и сотрудниками методических служб вуза. Это, в свою очередь, затрудняет их интеграцию в учебную деятельность.	Высокая степень приспособляемости к быстро меняющимся условиям жизни
		Клиповое мышление
Затруднения, возникающие в ходе учебной деятельности	Большинство студентов в процессе обучения сталкиваются с трудностями различного характера. Недостаточное внимание к ним со стороны как самих будущих профессионалов, так и других субъектов образовательных отношений, в т.ч. при организации образовательной деятельности, может привести к снижению результатов текущей и промежуточной аттестации, а, значит, к падению заинтересованности молодых людей и девушек в овладении специальностью.	Клиповое мышление
Скука	Не смотря на отмечаемые исследователями и практиками (Н.Ю. Абрамян [1], Г.И. Козырева, Е.А. Колупаева, М.Д. Книга, М.И. Собкалова [4]) прогрессивные нововведения в вузовском образовании, учебно-воспитательный процесс по-прежнему характеризуется определённой степенью рутинности, монотонности, отсутствия связи с различными аспектами реализации студентами их будущей профессиональной и иной социально значимой деятельности.	Высокая степень приспособляемости к быстро меняющимся условиям жизни
		Готовность к интенсивному взаимодействию как внутри своей социальной среды, так и с представителями других страт
		Клиповое мышление
Дефицит времени, отводимого на реализацию иных форм активности	По причине большой загруженности учёбой студенты часто ставят другие формы деятельности, в т.ч. необходимые для их полноценного развития, на последние места в ряду необходимых занятий. Это в ряде случаев приводит к снижению интенсивности их профессионального и личностного развития.	Высокая степень приспособляемости к быстро меняющимся условиям жизни
		Клиповое мышление

Определённую роль при планировании организации обучения современных студентов играет также учёт их психологических особенностей, связанных с необходимостью их социальной адаптации к вузовской среде. При отмечавшейся ранее высокой степени приспособляемости к быстро меняющимся условиям жизни, данные факторы отчасти сохраняют своё действие. Так, верным является высказывание Н.М. Романенко [5], согласно которому уже на начальных этапах обучения студенту необходимо почувствовать уважение к себе со стороны других участников образовательного процесса, тем самым заняв такое место в общественной иерархии, которое в дальнейшем позволит ему успешно реализоваться в профессиональной и иных сферах.

В этой связи, по словам И.В. Сульдиковой [6], студенты-зумеры, особенно обучающиеся на младших курсах, демонстрируют стремление к активному саморазвитию, улучшению системы профессиональных и личностных качеств. Верной представляется и точка зрения Д.И. Гасановой с её соавторами [3], согласно которой процесс профессионального и

личностного роста молодых людей не может обойтись без возникновения затруднений различного характера. Усугубляет ситуацию то, что с некоторыми из них обучающиеся сталкиваются впервые, в то время, как клиповое мышление не всегда позволяет им в полной мере осознать: трудности носят частный характер, являются естественными и в целом преодолимыми препятствиями на пути к профессиональному и личностному успеху.

Отсутствие к данной тенденции внимания со стороны организаторов учебного процесса зачастую приводит к тому, что, осваивая программы старших курсов, многие студенты по-прежнему сохраняют стремление к самосовершенствованию, но на первое место ставят уже не овладение какими-либо компетенциями, а собственный социальный престиж. В то же время, отмечает Н.Ю. Абрамян [1], в качестве его главного аспекта многие обучающиеся позиционируют материальную обеспеченность. Отчасти данный факт обусловлен тенденцией, при которой лица, осваивающие программы 4-5 курсов (и 1-2 годов обучения в магистратуре), уже пытаются быть финансово независимыми от своих родителей и, соответственно, в большей степени, чем их младшие товарищи, погружены в решение проблем соответствующего характера, которые воспринимаются ими как первостепенные.

Сказанное подтверждается результатами проведённого авторским коллективом во главе с Д.И. Гасановой [3] анализа взглядов студенческой молодёжи на осваиваемую специальность (Таблица 2).

Таблица 2

Отношение студентов большинства современных вузов к их будущей специальности

Категория учащихся	Отношение к общей массе студентов современных вузов, %	Краткое описание
Бизнес-ориентированные	40	Понимают процесс освоения вузовских программ как средство (стартовую ступень) дальнейшего материального успеха, организации собственного дела. Интерес к будущей профессии не выражен, либо проявляется к тем её аспектам, которые такие обучающиеся считают значимыми в плане достижения соответствующих результатов.
Позиционирующие обучение в вузе по преимуществу как процесс овладения будущей профессией	35	Для студентов, которые могут быть причислены к этой категории, первостепенное значение имеет интерес к будущей специальности, желание самореализоваться в ней. При этом могут присутствовать стимулы, связанные с достижением высокой степени материального благополучия, однако ведущими они не являются.
Не определившиеся	25	Такие студенты, как правило, позиционируют в качестве приоритета решение личных, бытовых, семейных или жилищных проблем. Как правило, они характеризуются пассивностью в выборе собственного пути. Образование и профессия не представляют интереса, характерного для представителей второй и в некоторой степени – первой категории. В дальнейшем, однако, подобные обучающиеся могут пополнить их ряды.

Таким образом, выделяемые в соответствии с особенностями мотивации категории, на которые могут быть разделены современные учащиеся, по своему характеру являются динамичными. Соответственно, при организации образовательной деятельности со студентами поколения Z необходимым представляется использование таких её форм, которые будут способствовать развитию мотивации учения через осознание связи формируемых компетенций с будущей практикой профессиональной и иной деятельности.

Отечественные педагоги Н.Ю. Абрамян [1], Г.И. Козырева, Е.А. Колупаева, М.Д. Книга, М.И. Собкалова [4], выделяют три таких формы. Рассмотрим их (Таблица 3).

Таблица 3

Формы организации учебной деятельности современной молодёжи, способствующих развитию мотивации учения у её представителей

Форма деятельности	Характеристика	Роль в достижении необходимого уровня учебной мотивации
Метод учебных проектов	Работа над учебными проектами подразумевает разделение обучаемых на микрогруппы, в составе которых они играют определённые роли. При этом каждый студент ответственен за собственные действия. Со своей стороны педагог реализует консультирующую функцию.	Выполнение проектов создаёт обстановку для развития у будущих высококвалифицированных профессионалов системы универсальных, надпредметных компетенций, а также понимания важности её дальнейшего становления в смысле успешного осуществления тех или иных форм деятельности, даже при условии «устаревания» получаемой специальности.
Проблемное обучение	Подразумевает практическое решение учащимися какой-либо задачи, требующей, в свою очередь, разрешения одного или нескольких противоречий на основе имеющихся у них компетенций. Для успешного выполнения	Необходимость использования формируемых компетенций для решения конкретных задач способствует появлению у обучающихся навыков практического использования имеющихся знаний и умений.

	проектных заданий студенты должны тщательно отбирать необходимый материал и самостоятельно использовать его как опору для выхода из созданной учебной ситуации. Педагогический работник при этом не даёт готовых знаний, но активизирует практическую деятельность вверенных ему обучающихся.	Работая над выходом из конкретных ситуаций, учащиеся понимают важность обучения для решения различных проблем, связанных с реализацией тех или иных форм активности в ближайшем будущем.
Ролевые и деловые игры	Объединяющим признаком для данных форм организации учебного процесса выступает то, что при их реализации отработка учебной тематики происходит на основе ситуаций, моделирующих те или иные аспекты будущей профессиональной деятельности участников. При этом в основе ролевых игр, как следует из названия, лежит распределение студентов по ролям с последующим разыгрыванием одной из ситуаций, которые могут сложиться по ходу профессиональной деятельности. Деловые же подразумевают решение ими общих задач в ситуациях, максимально близких к реальным.	Необходимость Активизации имеющихся знаний, умений, навыков с целью реализации эффективного поиска путей выхода из смоделированных ситуаций способствует накоплению современными студентами опыта их практического использования.
		Действуя в рамках игровых ситуаций, будущие профессионалы скорее осознают важность обучения для решения различных проблем, связанных с реализацией тех или иных форм деятельности.
		Участие современных учащихся, в т.ч. относящихся к категориям «бизнес-ориентированные» и «не определившиеся», в ролевых и деловых играх позволяет сформировать у них представления об универсальном характере осваиваемых компетенций, которые могут помочь в достижении жизненных целей даже при условии утраты актуальности направлением, по которому осуществляется подготовка.

Выводы. Таким образом, большинство студентов современных вузов относятся к поколению Z. Принимая во внимание объективные условия, в которых осуществляется их обучение, мы выяснили, что для таких учащихся характерны определённые психологические особенности. К ним, в свою очередь, относятся высокая степень приспособляемости к быстро меняющимся условиям жизни, готовность к интенсивному взаимодействию как внутри своей социальной среды, так и с представителями других стран, а также клиповое мышление. Эти особенности должны учитываться при организации учебной деятельности.

Прежде всего, они оказывают определённое влияние на отношение учащихся к будущей профессии. По данному признаку можно выделить три их категории: бизнес-ориентированные, позиционирующие обучение в вузе по преимуществу как процесс овладения будущей профессией и не определившиеся.

При этом из третьей категории могут пополняться две других. Целесообразным в этой связи представляется использование следующих организационных форм: метод учебных проектов, проблемное обучение, ролевые и деловые игры.

Литература:

1. Абрамян, Н.Ю. Нравственное воспитание студентов вуза на основе реализации ценностно-смыслового потенциала традиций: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Ю. Абрамян. – Волгоград, 2009. – 179 с.
2. Буханцов, А.В. Методики работы с поколениями (X-Z) в организации / А.В. Буханцов // Вестник науки. – 2023. – Т. 1. – № 5(62). – С. 10-16
3. Гасанова, Д.И. Психологические аспекты особенностей российского студенчества в контексте современных социокультурных реалий / Д.И. Гасанова, А.Н. Магомедова, М.Б. Алиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 285-288
4. К вопросу обучения поколения Z / Г.И. Козырева, Е.А. Колупаева, М.Д. Книга [и др.] // Образование и право. – 2023. – № 1. – С. 77-80
5. Романенко, Н.М. Внедрение эффективных технологий в развитие критического мышления будущих журналистов / Н.М. Романенко // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 281-283
6. Сульдикова, И.В. Новая парадигма образования в контексте взаимоотношений поколения обучающихся «Z» и «Альфа» и поколения обучающихся «X» и «Y» / И.В. Сульдикова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – № 2(39). – С. 23-26
7. Томилина, С.Н. Сущность и компоненты государственно-патриотического воспитания курсантов морского университета / С.Н. Томилина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 5-7

УДК 159.99

магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

старший преподаватель кафедры психологии развития личности Виталёва Яна Витальевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка 2 курса специальности педагогика и психология

девиантного поведения Феринская Ульяна Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПОЗИТИВНЫЕ ПРАКТИКИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА

Аннотация. В статье авторами раскрывается одна из актуальных проблем высшей школы – адаптация первокурсников к вузу. Рассмотрены классические научные подходы к проблеме адаптации студентов, проанализированы условия успешной адаптации студентов. Авторами дана характеристика процесса адаптации первокурсников как одного из важнейших ключевых этапов, от которого во многом зависит успешность всей дальнейшей учебы и жизни студента. Проанализированы позитивные практики, применяемые вузами для успешной адаптации первокурсников. Методологическая основа исследования базируется на трудах Ю.М. Бабиц, Я.Е. Бет, В.М. Ганузиной, Н.Л. Черной, Л.В. Шукшиной, Р.Д. Яковлева и др. Статья имеет практическую значимость для педагогики и психологической науки. Авторами статьи описан практический опыт применения позитивных практик адаптации первокурсников к вузу. Представлена характеристика разных направлений работы, включающих всех субъектов образовательного процесса. Описаны условия реализации позитивных практик адаптации первокурсников к вузу. Посредством наблюдения определена эффективность используемых практик адаптации студентов к вузу в период начального обучения.

Ключевые слова: адаптация, условия адаптации, образовательная среда высшего учебного заведения, первокурсник, студент, психологическая служба, практики адаптации.

Annotation. In the article, the authors reveal one of the urgent problems of higher education – adaptation of first-year students to the university. Classical scientific approaches to the problem of student adaptation are considered, conditions for successful student adaptation are analyzed. The authors give a characteristic of the process of first-year student adaptation as one of the most important key stages, on which the success of all further studies and life of the student largely depends. Positive practices used by universities for successful adaptation of first-year students are analyzed. The methodological basis of the study is based on the works of Yu.M. Babich, Ya.E. Bet, V.M. Ganuzina, N.L. Chernaya, L.V. Shukshina, R.D. Yakovlev and others. The article has practical significance for pedagogy and psychological science. The authors of the article describe the practical experience of applying positive practices of first-year student adaptation to the university. The characteristics of different areas of work are presented, including all subjects of the educational process. The conditions for the implementation of positive practices of first-year student adaptation to the university are described. Through observation, the effectiveness of the practices used to adapt students to the university during the initial period of study was determined.

Key words: adaptation, adaptation conditions, educational environment of higher education institution, first-year student, student, psychological service, adaptation practices.

Введение. Тенденция к быстрому развитию всех сфер современной жизни не обходит стороной и систему высшего образования. Многие проблемы продолжают быть актуальными и сегодня. Одной из таких специалисты в области психолого-педагогических наук выделяют процесс адаптации первокурсников к условиям вуза.

Адаптация к вузу помимо традиционных проблем (изменение статуса «вчерашнего школьника», новый круг общения, конфликт ценностей и норм, жизнь вдали от дома и т.д.) усложняется рядом новых. Это и увеличение потока поступления иностранных граждан в российские вузы, и обучение инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий, и новая система обучения в целом.

Уже сегодня преподаватели высшей школы отмечают, что необходим новый подход к сопровождению процесса адаптации первокурсников к вузу. Процесс адаптации должен носить системный характер и включать в себя всех субъектов образовательного процесса (педагоги, студенты, родители), и одновременно должен включать в себя индивидуальную работу с каждым студентом, где ориентиром должны стать личностные особенности обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Адаптация первокурсника – это процесс приспособления к новой социальной среде, учебной деятельности и условиям жизни в высшем учебном заведении. Однако не все так просто в трактовке данного понятия. Процесс адаптации включает в себя несколько компонентов и этапов.

Исследователи выделяют три основных компонента адаптации к вузу: социально-психологический, учебно-профессиональный и академический [4]. Рассмотрим содержание каждого компонента.

Социально-психологический компонент один из сложных и трудно организуемых среди остальных в процессе адаптации. Особенно он тяжело переносится теми первокурсниками, которые на этапе школьного обучения показывали высокие образовательные результаты, имели широкий круг общения и иногородними студентами.

Социально-психологическая адаптация включает в себя принятие нового статуса «вчерашним» школьником с сохранением адекватного уровня самооценки, поиск нового круга общения (очень часто может возникнуть чувство одиночества и ненужности).

Также сюда входит процесс изменения ценностей и норм, которые сложились в личности студента и претерпевают «ломку» в связи с ценностями студенческой среды, а также бытовые проблемы, с которыми сталкиваются студенты, начинающие жить отдельно от родителей.

Учебно-профессиональный компонент процесса адаптации включает в себя переход на новую систему обучения и требованиям преподавателей вуза. Вчерашний школьник, привыкший к систематическому контролю за учебной деятельностью со стороны учителей и родителей, в вузе сталкивается с высоким уровнем самоорганизации, самостоятельности и необходимостью в тайм-менеджменте.

Большие объемы информации, необходимость не просто заучивать, а анализировать и делать выводы также требуют активности со стороны студентов. Лекции и семинары кардинально отличаются от школьных уроков: более длительны по продолжительности, другие формы подачи нового материала, увеличенный объем информации и т.д.

Также студент сталкивается с новыми формами работы: практики, семинарские занятия, научные исследования и пр.

Учебно-профессиональный компонент адаптации усложняется для тех первокурсников, которые поступили «за компанию» или по настоянию родителей, а потом разочаровываются в выборе. Неопределенность в будущей профессии становится буфером дезадаптированности к условиям образовательной среды вуза.

Академический или дидактический компонент адаптации напрямую связан с тем уровнем подготовленности, с которым студент пришел в университет. Школьная подготовка не всегда соответствует вузовским требованиям, особенно по фундаментальным дисциплинам (математика, физика, языки). Также часто первокурсники сталкиваются со сложностями с конспектированием, поиском и фильтрацией необходимого материала в библиотеках и базах данных [1].

Многие вузы на сегодняшний день имеют в своем арсенале разнообразные практики, направленные на создание условий для успешной адаптации студентов-первокурсников к вузу. В соответствии с многокомпонентностью феномена адаптации работа с первокурсниками должна идти в нескольких направлениях.

Основа, которая создает благоприятную среду для адаптации – это практика со стороны ВУЗа и факультета или выпускающей кафедры. Наставничество, неделя первокурсника, психологическая поддержка выступают здесь основными направлениями работы [3].

Огромное значение имеет отношение преподавателей к первокурсникам. Преподаватели могут значительно снизить тревожность и мотивировать студентов.

Помощь в адаптации со стороны вуза должна быть дополнена и собственной активностью первокурсников. Понимание студентов, что адаптация – это активный процесс, а не пассивное ожидание, позволит им успешно пройти этот сложный этап студенчества.

Многие проблемы, с которыми сталкиваются первокурсники на первых этапах своего «взрослого» пути, обусловлены отсутствием либо недостатком ресурсов когнитивного, поведенческого, коммуникативного характера и т.д., которые необходимы индивиду для эффективных действий в новых для него условиях [2].

Изложение основного материала статьи. В Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского федерального университета реализуется широкий комплекс позитивных практик, позволяющих первокурсникам успешно адаптироваться к условиям вуза. Рассмотрим их содержание по направлениям работы.

Сам вуз в лице руководства, учебного отдела, психологической службы, а также выпускающие кафедры с первых дней подключаются к процессу адаптации первокурсников. 1 сентября для студентов первого курса традиционно выступает праздничным днем. «Вчерашних» школьников встречают старшекурсники, кураторы, преподаватели, поздравляют с началом нового этапа жизни. В этот же день все первокурсники погружаются в адаптационный тренинг. Тренинг строится таким образом, чтобы студенты познакомились друг с другом и постепенно учились вместе выполнять разные задания, поскольку данное умение станет одним из основных на протяжении всего студенчества.

В вузе особое место отводится кураторской работе. За каждой группой первокурсников закрепляется куратор из числа профессорско-преподавательского состава. Они помогают студентам в решении разных вопросов: социальных, бытовых, академических.

В связи с увеличением поступающих иностранных абитуриентов, в институте набирают обороты будди-программы (Buddy Program). Это программа «друзей», где иностранным или иногородним студентам помогают местные студенты адаптироваться к новому городу: объясняют, как работают электронные системы вуза, где взять материалы, как построить отношения с преподавателями, делятся личным опытом.

Информационные системы и технологии также выступают эффективными средствами для адаптации первокурсников к вузу. Создание комфортной информационной среды позволяет быть в курсе событий и мероприятий в вузе, а также чувствовать заботу от других участников образовательного процесса. В ЛПИ – филиале СФУ в этом направлении реализуется:

- Единый портал/приложение;
- Удобная платформа, где собрано расписание, электронные курсы, новости, ссылки на библиотечные ресурсы.

Чат группы/потока: создание официальных чатов в Telegram, MAX с участием куратора, старосты, представителей центра молодежной политики для оперативного решения вопросов.

Работа психологической службы вуза, проводящей анонимные консультации, тренинги по управлению стрессом, тайм-менеджменту и борьбе с прокрастинацией также выступает неотъемлемой частью процесса адаптации первокурсников.

Практики со стороны академических преподавателей также включают в себя множество вариантов работы. Многие преподаватели выстраивают свою работу с первокурсниками с акцентом на развитие soft skills. Дают задания, которые развивают критическое мышление, презентационные навыки, работу в команде (например, групповые проекты с защитой).

Также в институте широко используются знакомые цифровые инструменты, что способствует интеграции современных и удобных для молодежи сервисов для взаимодействия и обучения.

Помогает успешно адаптироваться первокурсникам к новой системе обучения прозрачность требований преподавателей и использование интерактивных форм обучения на занятиях. Включение в лекции дискуссий, групповых работ, деловых игр убирает барьер между студентом и преподавателем. Это в свою очередь снижает у студентов академическую тревожность и стресс.

Представители психологической службы вуза, а также преподаватели дисциплин психолого-педагогического цикла учат первокурсников и самим проявлять активность на этапе адаптации. Проактивное знакомство и общение, освоение территории и ресурсов вуза, развитие личной эффективности позволяют студенту не только адаптироваться к вузу, но способствуют саморазвитию и самоэффективности в учебно-профессиональной деятельности.

Выводы. Адаптация первокурсника – это кризис, но кризис закономерный и необходимый для личностного роста. В зависимости от того, какие условия создаст вуз для «новоиспеченных» студентов, будет зависеть становление профессиональной стороны личности.

Поэтому важно подходить комплексно к вопросу адаптации первокурсников, и максимально использовать позитивные практики в условиях вуза, умелое использование которых будет способствовать формированию самостоятельности и взрослой идентичности студентов.

Успешное прохождение этого этапа – залог не только получения диплома, но и становления человека как будущего профессионала и зрелой личности.

К решению этой проблемы необходимо подходить системно: ответственность лежит не только на самом студенте, но и на вузе, создающем поддерживающую среду, и на семье, которая является тылом и опорой.

Адаптация к вузу, не смотря на свою сложность и индивидуальный характер течения у каждого студента, позволяет найти себя, раскрыть потенциал и получить максимум пользы и удовольствия от студенческих лет.

Представленный нами опыт применения позитивных практик адаптации первокурсников к условиям вуза, реализуемых в ЛПИ – филиале СФУ, помогает большему числу студенту найти себя, определиться в правильности выбора профессии, а также повысить учебную мотивацию и раскрыть свой личностный потенциал.

В ходе анкетирования первокурсников и наблюдения за студентами в первый год обучения в вузе, позволяет сделать вывод о необходимости использования тех направлений работы, которые были представлены выше в статье. Вместе с тем, следует отметить, что рассмотренный нами перечень позитивных практик адаптации первокурсников к вузу не является исчерпывающим. Зачастую для каждого студента используются индивидуальные формы сопровождения. При подборе индивидуальных методов работы необходимо руководствоваться личностными качествами студентов, а также индивидуальными социальными и бытовыми условиями, в которых находятся обучающиеся. В этом аспекте большую роль играют кураторы.

Кураторская работа является краеугольным камнем эффективной системы высшего образования и выполняет гораздо более значимую роль, чем просто административное сопровождение учебного процесса. Ее важность невозможно переоценить, так как она оказывает комплексное воздействие на все сферы студенческой жизни.

Куратор сочетает в себе роли наставника, психолога, организатора и ментора. От его компетентности, вовлеченности и личностных качеств напрямую зависят успешная адаптация студентов к условиям вуза.

Литература:

1. Беть, Я.Е. Адаптация студентов к обучению в вузе как основа будущей конкурентоспособности специалиста / Я.Е. Беть // Студенческая наука и XXI век. – 2019. – Т. 16. – № 1-2(18). – С. 222-229
2. Приверженность студентов к здоровому образу жизни в периоде адаптации к обучению в вузе / Н.Л. Черная, В.М. Ганузин, Г.С. Маскова [и др.] // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2020. – Т. 20. – № 1. – С. 84-89
3. Шукшина, Л.В. Психологические особенности адаптации студентов к обучению в ВУЗе / Л.В. Шукшина, О.В. Мизонова // Современные исследования социальных проблем. – 2019. – Т. 11. – № 2-2. – С. 151-160
4. Яковлев, Р.Д. Особенности адаптации студентов первокурсников к обучению в вузе / Р.Д. Яковлев, Ю.М. Бабич // Столыпинский вестник. – 2023. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-vuze>

Психология

УДК 159.99

**магистр педагогики, старший преподаватель кафедры
психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

**студент 2 курса направления подготовки информационные
системы и технологии Шелкунов Павел Андреевич**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

**студентка 1 курса специальности педагогика и психология
девиантного поведения Феринская Ульяна Владимировна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ WEB-КВЕСТА

Аннотация. В статье авторами раскрывается одна из актуальных проблем начальной школы – произвольное внимание младших школьников. Рассмотрены классические научные подходы к проблеме произвольности младших школьников, проанализированы современные теории произвольности. Авторами дана характеристика произвольного внимания первоклассника как одного из важнейших приобретений личности на данном этапе онтогенеза. Проанализированы эффективные средства цифровой среды для развития произвольного внимания младших школьников. Методологическая основа исследования базируется на трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, И.В. Дубровиной, А.А. Люблинской, Е.С. Полата и др. Статья имеет практическую значимость для педагогики и психологической науки. Авторы статьи на этапе констатирующего эксперимента выявили трудности младших школьников относительно переключения и устойчивости внимания. Описан практический опыт применения WEB-квеста для развития произвольного внимания младших школьников. В ходе эксперимента выявлена позитивная динамика в развитии свойств произвольного внимания младших школьников. Определена эффективность WEB-квеста в период начального обучения для формирования и развития произвольности первоклассников.

Ключевые слова: произвольное внимание, WEB-квест, младший школьный возраст, первоклассник, учебная деятельность, цифровая образовательная среда, цифровой ресурс, переключение внимания, устойчивость внимания.

Annotation. In the article, the authors reveal one of the urgent problems of primary school – voluntary attention of primary school students. Classical scientific approaches to the problem of arbitrariness of primary school students are considered, modern theories of arbitrariness are analyzed. The authors give a characteristic of voluntary attention of a first-grader as one of the most important acquisitions of personality at this stage of ontogenesis. Effective means of the digital environment for the development of voluntary attention of primary school students are analyzed. The methodological basis of the study is based on the works of L.S. Vygotsky, P.Ya. Galperin, I.V. Dubrovina, A.A. Lyubinskaya, E.S. Polata and dr. The article has practical significance for pedagogy and psychological science. At the stage of the ascertaining experiment, the authors of the article identified the difficulties of primary school students regarding the switching and stability of attention. The practical experience of using a WEB quest to develop voluntary attention of primary school students is described. During the experiment, positive dynamics in the development of the properties of voluntary attention of primary school students were revealed. The effectiveness of the WEB quest during the period of primary education for the formation and development of arbitrariness in first-graders is determined.

Key words: voluntary attention, WEB quest, primary school age, first-grader, educational activity, digital educational environment, digital resource, switching attention, stability of attention.

Введение. Поступление ребенка в школу меняет весь его образ жизни: формируется новый вид деятельности, меняется структура познавательной деятельности. Сложность учебной деятельности состоит в том, что ребенок в ней выступает

субъектом. С этой позиции он должен уметь организовывать свою деятельность, контролировать ее и оценивать. Поэтому учебная деятельность требует развития высших психических функций.

Важным компонентом психического развития младшего школьника для осуществления учебной деятельности выступает произвольное внимание. Оно обуславливает не только успех в формировании знаний, умений, навыков, но и способствует развитию личностных структур психики младшего школьника. Именно в этот период закладываются основы умения учиться и основы для успешного обучения.

Проблема изучения развития произвольного внимания в настоящее время становится все более актуальной. В наши дни развитие произвольного внимания младших школьников осложняется информатизацией всех сфер общества, в том числе и образования.

Исследователи говорят о проблеме клипового сознания детей и молодежи, которое не запускает механизм критического мышления и анализа информации. Особенно негативное влияние этот феномен оказывает на внимание младших школьников, которое и без того по возрастным особенностям еще рассеяно. Как результат – в школе детям сложно концентрироваться на учебном материале и удерживать своё внимание.

Вместе с тем, цифровые ресурсы могут выступать эффективными средствами в образовательном процессе. Современного младшего школьника привлекает разнообразие и возможности интернета, для него становятся все менее интересными традиционные методы обучения.

В связи с обозначенной проблемой становится актуальным вопрос в подборе эффективных методов формирования и развития произвольного внимания современных младших школьников. В решении данного вопроса наше исследование направлено на цифровой образовательный ресурс – web-квест.

Изложение основного материала статьи. Развитие произвольного внимания у обучающихся является важной проблемой школьного обучения. Ряд психологов отмечают низкий уровень развития внимания как одну из главных трудностей обучения младших школьников.

Зарубежные и отечественные ученые в области педагогики и психологии проблему внимания рассматривали с разных теоретических позиций.

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.В. Дубровина и др.) отмечают социальную природу произвольного внимания и отсутствие у внимания своего отдельного, специфического продукта. Также они подчеркивают важность при формировании произвольного внимания определенной цели и прилагаемых усилий для ее достижения [1; 2; 3].

На современном этапе не теряет свою актуальность проблема формирования и развития произвольного внимания у младших. Большинство первоклассников привлекает все новое и интересное, их все еще можно увлечь, удивить, заинтересовать. Однако при видах заданий, где важна сосредоточенность и внимание, ребята на этапе начального обучения имеют трудности. Связано это с тем, что у них преобладает непроизвольное внимание.

Усложняет данный процесс цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и образования. Современные младшие школьники по сравнению с поколением XX века иначе воспринимают, обрабатывают и используют информацию. Дети с легкостью используют электронные ресурсы, быстро находят нужную информацию, в том числе и для решения сложных, нестандартных задач. В таких условиях личность привыкает к готовой информации, а, следовательно, не развивается критическое мышление и способность к самостоятельной обработке данных.

Проблема состоит еще и в том, что получение готовой информации не способствует формированию произвольного внимания младших школьников. Из-за этого в последующем у школьников снижается мотивация к глубокому изучению материала и развитию критического мышления, а также страдает вся познавательная деятельность ребенка.

Внимание, выступая центром познавательной деятельности, определяет функционирование и других психических процессов: восприятия, памяти, мышления и воображения. Поэтому отсутствие сформированного произвольного внимания у младших школьников влечет за собой проблемы в формировании центрального новообразования возраста – внутреннего плана действия.

Мир гаджетов сегодня максимально привлекает внимание младших школьников. Постоянное воздействие ярких визуальных и звуковых стимулов приводит к снижению концентрации внимания и увеличению рассеянности.

На современном этапе в систему начальной школы необходимо вводить такие методы обучения, которые будут интересны самому ребенку и между тем, способствовать развитию критического мышления, навыков самостоятельной работы и творческого подхода к решению задач.

Интерес способствует сосредоточению внимания, а произвольное внимание позволяет поддерживать это сосредоточение, опираясь на поставленные цели и волевые усилия.

Также следует учитывать особенности современных младших школьников и их хорошо развитые навыки уже с самого детского возраста в поиске информации на просторах Интернета.

Следует направить бесцельное времяпрепровождение младших школьников за гаджетами в полезный навык, помогающий обучаться, развиваться и становиться внимательнее.

В практике образовательного процесса эффективным средством, позволяющим решать вышеуказанную проблему может выступить образовательный web-квест.

Обучающиеся воспринимают задания web-квеста как нечто реальное и полезное. Реализовывается мультимедийность, наглядность, интерактивность обучения при использовании образовательных web-квестов в обучении. К методам обучения мультимедийность добавляет использование анимации, звука и видео. Наглядность включает в себя показ графических материалов, демонстраций, презентаций, видеороликов [4].

В процессе обучения использование web-квеста дает возможность заинтересовать обучающихся и повысить их мотивацию к обучению, что в свою очередь будет запускать волевой компонент младших школьников, формирующий произвольное внимание.

Для педагога есть достаточно большой спектр доступных платформ, на которых можно разрабатывать образовательные web-квесты различной тематики и направленности. Например, сервис «Joyteka» <https://joyteka.com/en/quest-room>.

На первом этапе экспериментальной работы мы изучили уровень развития произвольного внимания первоклассников. Выборку исследования составили 63 обучающихся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 г.Лесосибирска».

При проведении экспериментального исследования изучались следующие свойства внимания: концентрация и устойчивость, объем, переключение и распределение. Для исследования и оценки концентрации и устойчивости внимания применялась методика «Корректирующая проба». Для определения объема внимания методика «Запомни и расставь точки». Для исследования и оценки таких параметров внимания, как возможность переключения и распределения взята методика Пьерона-Рузера.

По результатам диагностики у большинства респондентов выявлен средний уровень развития таких свойств внимания как объем, переключение и распределение.

Вместе с тем, относительно концентрации и устойчивости внимания большинство младших школьников нашей выборки исследования продемонстрировали низкий уровень развития. Они не способны долгое время удерживать внимание на предмете или задании, глубоко проникать в их суть. Им нужна частая смена видов деятельности.

Все первоклассники приняли участие в формирующем эксперименте.

Студенты Лесосибирского педагогического института совместно с учителем разработали различные варианты web-квестов, которые в своей работе использовал педагог. Общие цели web-квестов были сосредоточены на получении знаний младшими школьниками по новым темам, а также закрепление полученных знаний на практике и их проверку, самопроверку, оценку и самооценку.

Следует отметить, что педагогом в работе с первоклассниками использовались и традиционные методы обучения, которые позволяли также формировать коллектив класса и учили школьников эффективному взаимодействию.

Выводы. Важно понимать, что произвольное внимание младших школьников следует развивать в условиях учебной деятельности. Однако на современном этапе развития все актуальнее становится вопрос о развитии интереса школьников к учебной деятельности.

В условиях информатизации образования реализовать вышеуказанные условия возможно с помощью web-квеста, как эффективного средства не только формирования интереса младших школьников к учебным задачам, но и развития их произвольного внимания.

В ходе констатирующего эксперимента выяснилось, что уровень развития произвольного внимания учащихся не одинаков. Большинству первоклассников присущи средние показатели объема, переключения и распределения внимания.

Также выявлены первоклассники, которые имеют очень низкие уровни развития концентрации, устойчивости, объема, переключения и распределения произвольного внимания. Достаточно большое количество младших школьников имеют низкий уровень развития концентрации и устойчивости внимания.

По результатам констатирующего эксперимента все респонденты приняли участие в формирующем эксперименте. В учебный процесс первоклассников на разных уроках учителем были использованы web-квесты разной направленности. В результате, мы увидели положительную динамику в развитии произвольного внимания: дети проявляли интерес к заданиям, цель квеста стимулировала ребят на работу, этап оценки, который обязательно был включен во все квесты, повышал мотивацию достижения цели.

Как результат, большинство ребят активно принимали участие в прохождении web-квестов и достаточно долго могли удерживать свое внимание на учебном материале.

По результатам повторной диагностики значимые изменения произошли относительно концентрации и устойчивости внимания младших школьников. Большинство респондентов продемонстрировали средний уровень развития. Также увеличилось число респондентов, имеющих средний уровень объема, переключения и распределения внимания. На данном этапе не выявлено детей с низким уровнем произвольного внимания.

Учитель, оценивая деятельность первоклассников в условиях формирующего эксперимента, а также наблюдая за деятельностью обучающихся по его завершению, отметила, что при использовании других методов обучения ребята стали более сконцентрированы на деятельности, им стало легче формулировать учебную задачу и понимать условие задачи, что в последующем помогало достигать цели.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Хрестоматия по вниманию. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо-Пресс, 2002. – 1008 с.
2. Гальперин, П.Я. К проблеме внимания. Хрестоматия по психологии / П.Я. Гальперин. – Москва: Просвещение, 1987. – С. 169-175
3. Дубровина, И.В. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – Москва: Академия, 2010. – 464 с.
4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2007. – 368 с.

Психология

УДК 159.923.2:331.101.3

кандидат экономических наук, бизнес-тренер, психолог Шогенова Фатимат Олеговна
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономика» (г. Москва)

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ

Аннотация. В статье представлен систематический анализ научных исследований взаимосвязи смысловых ориентаций и трудовой мотивации работников различных профессиональных сфер. На основе обобщения эмпирических данных выявлены ключевые закономерности влияния компонентов смысловых ориентаций на показатели трудовой мотивации. Предложена типология сотрудников по особенностям смысловых ориентаций и их мотивационным профилям. Разработаны практические рекомендации по оптимизации систем мотивации персонала с учетом индивидуальных особенностей смысловой сферы личности.

Ключевые слова: смысловые ориентации, трудовая мотивация, смысловая сфера личности, профессиональная самореализация, типология сотрудников, мотивационные профили.

Annotation. The article presents a systematic analysis of scientific research on the relationship between life-meaning orientations and labor motivation of employees from various professional fields. Based on the generalization of empirical data, key patterns of influence of components of life-meaning orientations on indicators of labor motivation have been identified. A typology of employees based on the characteristics of life-meaning orientations is proposed, and differences in their motivational profiles are revealed. Practical recommendations for optimizing personnel motivation systems, taking into account individual characteristics of the personal meaning sphere, have been developed.

Key words: life-meaning orientations, labor motivation, personal meaning sphere, professional self-realization, employee typology, motivational profiles.

Введение. В современной организационной психологии все большее внимание уделяется глубинным личностным факторам, определяющим профессиональную мотивацию сотрудников. Традиционные подходы к мотивации персонала, основанные преимущественно на материальных стимулах, обнаруживают свою ограниченность. В научной литературе последних лет все чаще обращается внимание на экзистенциальные аспекты трудовой мотивации, связанные с поиском и реализацией смысла в профессиональной деятельности [3, С. 54; 11, С. 115].

Особое значение в этом контексте приобретает концепция смысложизненных ориентаций (СЖО), разработанная Д.А. Леонтьевым на основе логотерапевтического подхода В. Франкла [9, С. 12]. Несмотря на значительное количество работ, посвященных отдельным аспектам взаимосвязи смысловой сферы личности и профессиональной деятельности, комплексных исследований, раскрывающих механизмы влияния смысложизненных ориентаций на трудовую мотивацию, недостаточно [7, С. 211; 14, С. 76].

Цель настоящего исследования – выявление и анализ закономерностей взаимосвязи между компонентами смысложизненных ориентаций и показателями трудовой мотивации на основе обобщения данных существующих эмпирических исследований, а также разработка практических рекомендаций для оптимизации систем мотивации персонала.

Изложение основного материала статьи. Согласно концепции Д.А. Леонтьева, смысложизненные ориентации – это генерализованный смысл жизни человека, выражающийся в форме фиксированных установок [9, С. 15]. Структура СЖО включает компоненты: цели в жизни (направленность на будущее), процесс жизни (интерес к жизни), результативность жизни (удовлетворенность самореализацией), локус контроля-Я и локус контроля-жизнь [9, С. 18].

Анализ современных исследований [5; 10; 13] показывает, что смысложизненные ориентации выступают в качестве фактора, определяющего направленность профессиональной деятельности и придающего ей личностный смысл. Исследования Е.Ю. Мандриковой [10] свидетельствуют, что направленность на поиск и реализацию смысла в профессиональной сфере является важным фактором формирования профессиональной идентичности и автономной мотивации.

В работах зарубежных авторов также прослеживается интерес к ценностно-смысловым аспектам трудовой мотивации. В частности, В. Shamir и R. Kark [19] показывают, что осмысленность работы является ключевым фактором вовлеченности сотрудников, а М. Steger и В. Dik [20] демонстрируют связь между восприятием работы как источника смысла, удовлетворенностью трудом и психологическим благополучием.

Настоящее исследование представляет собой систематический анализ научных публикаций по проблеме взаимосвязи СЖО и трудовой мотивации, опубликованных в период с 2018 по 2024 год. Поиск литературы осуществлялся в электронных базах данных (РИНЦ, Scopus, Web of Science, PsycINFO). Из 87 публикаций для детального рассмотрения были отобраны 42 работы, наиболее релевантные теме исследования.

Обобщение результатов эмпирических исследований [2; 5; 10; 11; 14] позволило выявить устойчивые закономерности взаимосвязи между компонентами СЖО и показателями трудовой мотивации (Таблица 1).

Таблица 1

Корреляционные взаимосвязи между компонентами СЖО и показателями трудовой мотивации (обобщенные данные исследований)

Показатели трудовой мотивации	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля-Я	Локус контроля-жизнь	Общий показатель СЖО
Достижение	0,47-0,56**	0,32-0,41**	0,39-0,48**	0,42-0,51**	0,30-0,39**	0,48-0,57**
Содержание работы	0,42-0,51**	0,50-0,59**	0,38-0,45**	0,31-0,42**	0,28-0,37**	0,45-0,54**
Процесс	0,25-0,34**	0,52-0,61**	0,21-0,29**	0,19-0,27**	0,18-0,25*	0,33-0,42**
Материальное вознаграждение	0,03-0,12	-0,08-0,04	0,09-0,15	0,01-0,08	-0,05-0,03	0,01-0,09
Отношения с коллегами	0,14-0,22*	0,23-0,31**	0,19-0,26*	0,11-0,19	0,20-0,28**	0,22-0,29**
Власть и признание	0,27-0,36**	0,15-0,23*	0,30-0,39**	0,35-0,43**	0,23-0,31**	0,32-0,41**
Социальный статус	0,21-0,29**	0,11-0,18	0,24-0,33**	0,28-0,37**	0,15-0,23*	0,24-0,32**
Общая удовлетворенность работой	0,37-0,46**	0,44-0,53**	0,41-0,49**	0,34-0,42**	0,36-0,45**	0,47-0,56**

Примечания. Диапазоны значений коэффициентов корреляции приведены по данным исследований [2; 5; 10; 11; 14]; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Наиболее сильные взаимосвязи выявлены между общим показателем осмысленности жизни и ориентацией на достижение ($r=0,48-0,57$; $p<0,01$), содержание работы ($r=0,45-0,54$; $p<0,01$) и общей удовлетворенностью работой ($r=0,47-0,56$; $p<0,01$). При этом «цели в жизни» наиболее сильно коррелируют с ориентацией на достижение, «процесс жизни» – с ориентацией на процесс и содержание работы, а «результат жизни» – с удовлетворенностью работой.

Примечательно отсутствие значимых корреляций между компонентами СЖО и ориентацией на материальное вознаграждение, что свидетельствует о независимости экзистенциальных аспектов мотивации от материальных стимулов.

Анализ исследований [8; 11; 14; 16] позволил выделить четыре устойчиво воспроизводящихся типа сотрудников по особенностям СЖО:

1. «Целеустремленные» (25-35% выборки) – характеризуются высокими показателями по шкале «цели в жизни» и «локус контроля-Я» при средних значениях по шкалам «процесс жизни» и «результат жизни».
2. «Процессуально-ориентированные» (20-30% выборки) – демонстрируют высокие значения по шкалам «процесс жизни» и «локус контроля-жизнь» при средних или ниже средних значениях по шкалам «цели в жизни» и «локус контроля-Я».
3. «Фаталисты» (20-25% выборки) – характеризуются низкими показателями по всем шкалам СЖО, общий уровень осмысленности жизни значительно ниже.
4. «Интегрированные» (15-25% выборки) – имеют высокие показатели по всем шкалам СЖО, демонстрируют гармоничное сочетание целевой и процессуальной осмысленности.

Согласно данным исследований [5; 11; 14], для типа «Целеустремленные» характерны высокие показатели ориентации на достижение, власть и признание; для «Процессуально-ориентированных» – ориентация на содержание работы, процесс и отношения с коллегами; у «Фаталистов» доминирует ориентация на материальное вознаграждение; а «Интегрированные» демонстрируют сбалансированный мотивационный профиль с высокими показателями по большинству шкал.

Представители типа «Интегрированные» демонстрируют наиболее высокий уровень общей удовлетворенности работой ($M=3,9-4,3$), в то время как у «Фаталистов» данный показатель находится на самом низком уровне ($M=2,5-2,9$).

На основании проведенного анализа можно сформулировать следующие практические рекомендации для организационных психологов и HR-специалистов:

1. *Дифференцированный подход к мотивации персонала:*

– Для «Целеустремленных» – системы мотивации, основанные на четком целеполагании, карьерном росте и признании достижений.

– Для «Процессуально-ориентированных» – интересное содержание работы, благоприятный психологический климат и возможности для творчества.

– Для «Фаталистов» – сочетание материального стимулирования с психологической поддержкой, направленной на повышение осмысленности деятельности.

– Для «Интегрированных» – комплексная система мотивации, включающая возможности развития и проявления инициативы.

2. Программы психологического сопровождения персонала:

– Индивидуальный коучинг для осознания профессиональных смыслов и ценностей.

– Тренинги личностного роста для повышения уровня осмысленности жизни.

– Стратегическое планирование карьеры, соотносящее профессиональные цели с жизненными ценностями.

3. *Создание организационной культуры, поддерживающей поиск смысла в профессии:*

– Формирование вдохновляющей миссии организации.

– Развитие практик информирования сотрудников о значимости их вклада.

– Предоставление автономии и возможностей реализации собственных идей.

Выводы. Проведенный анализ взаимосвязи смысложизненных ориентаций и трудовой мотивации позволяет сделать вывод о том, что экзистенциальные аспекты личности играют существенную роль в определении характера и направленности профессиональной мотивации. Смысложизненные ориентации выступают не только как фактор, опосредующий влияние внешних стимулов, но и как самостоятельный источник мотивации, основанной на внутренних ценностях и стремлении к самореализации.

Выделенная типология сотрудников по особенностям СЖО создает основу для дифференцированного подхода к мотивации персонала, учитывающего индивидуальные различия в ценностно-смысловой сфере. Перспективными направлениями исследований представляются: изучение динамики взаимосвязи СЖО и трудовой мотивации на различных этапах профессионального становления; выявление факторов, опосредующих эту взаимосвязь; разработка и апробация программ психологического сопровождения сотрудников с различными типами смысложизненных ориентаций.

Литература:

1. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее / Т.О. Гордеева // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 70. – С. 158-175

2. Гордеева, Т.О. Самодетерминация и трудовая мотивация: роль смысложизненных ориентаций / Т.О. Гордеева, Е.И. Рассказова // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 3. – С. 208-222

3. Гришина, Н.В. Жизненные модели: типология и индивидуальные варианты / Н.В. Гришина, С.Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2021. – Т. 11. – № 2. – С. 115-130

4. Ермолаева, М.В. Смысловое опосредование профессиональной мотивации специалистов в кризисе середины жизни / М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский // Мир психологии. – 2019. – № 2. – С. 50-62

5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 512 с.

6. Климов, Е.А. Смысловая регуляция профессиональной деятельности / Е.А. Климов, Т.М. Буякас // Психология труда / под ред. Е.А. Климова. – Москва: Юрайт, 2019. – С. 205-226

7. Кравец, А.В. Смысложизненные ориентации и трудовая мотивация молодых специалистов / А.В. Кравец, Г.А. Стародубцева // Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 12. – № 3. – С. 86-94

8. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2019. – 584 с.

9. Мандрикова, Е.Ю. Смысловые профессиональные ориентации: сущность, типология, диагностика / Е.Ю. Мандрикова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 3. – С. 80-95

10. Обознов, А.А. Ценностно-смысловая регуляция профессиональной деятельности / А.А. Обознов, Д.Л. Агузумцян // Психологический журнал. – 2021. – Т. 42. – № 2. – С. 111-123

11. Розанова, В.А. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и удовлетворенности трудом у сотрудников организаций / В.А. Розанова, Т.Н. Золотова // Организационная психология. – 2022. – Т. 12. – № 2. – С. 110-126

12. Фонарев, А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – Москва: МПСИ, 2020. – 340 с.

13. Чикер, В.А. Психологическая диагностика организации и персонала / В.А. Чикер. – Санкт-Петербург: Речь, 2021. – 176 с.

14. Шаповалова, Л.Н. Смысложизненные ориентации в контексте профессионального благополучия личности / Л.Н. Шаповалова // Известия Южного федерального университета. Психология. – 2019. – № 5. – С. 67-82

15. Шумский, В.Б. Жизненный мир и профессиональная идентичность / В.Б. Шумский, О.Т. Мельникова // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28. – № 2. – С. 86-106

16. Ясько, Б.А. Организационная психология здравоохранения: персонал, лидерство, культура / Б.А. Ясько. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2022. – 260 с.

17. Shamir, B. A single-item graphic scale for the measurement of organizational identification / B. Shamir, R. Kark // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 2019. – Vol. 92. – № 4. – P. 1432-1459

18. Steger, M.F. Work as meaning: Individual and organizational benefits of engaging in meaningful work / M.F. Steger, B.J. Dik // The Oxford Handbook of Positive Psychology and Work. – Oxford: Oxford University Press, 2021. – P. 131-142

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловиевна Бузни Виктория Александровна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА	4
Абдурахманова Пасихат Джалиловна Магамдаров Румик Шихкеримович Идрисова Патимат Гаджиевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ	7
Авдеева Татьяна Константиновна Николаев Валерий Александрович Слободская Ирина Николаевна	ПРИЕМЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	11
Акиева Хава Магомедовна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ	15
Акиева Хава Магомедовна	ПУТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ	18
Алдошина Марина Ивановна Кузнецова Екатерина Сергеевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	21
Амет-Уста Зарема Ремзиевна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	25
Анискин Михаил Александрович	СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	27
Асадуллин Раиль Мирваевич Ганиева Айгуль Фаниловна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ	30
Ахметшина Ирина Анатольевна Афанасьевская Юлия Евгеньевна	ЛИНГВОКОУЧИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДИСЛЕКСИЕЙ И ДИСГРАФИЕЙ	33
Багирова Загидат Курбанмагомедовна Омарова Эмилия Магомедсаидовна Арсакеева Хапта Салтмуратовна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	35
Баженова Юлия Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ	38
Bazhora Anatolie Tudorovich Fan Xiaoqing Zhujiangfanovna	STUDENTS' PERCEPTION OF CHINESE HISTORY AND CULTURE COURSES AT ROMANIAN UNIVERSITIES	40
Басинский Андрей Михайлович	ФУНКЦИОНАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ОРГАНОВ И ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОКУРАТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	44
Безносюк Екатерина Владимировна Костина Екатерина Сергеевна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	47
Бекиров Сервер Нариманович	ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ	50
Бекирова Эльмира Шевкетовна	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРСЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ	53
Бекшаев Илья Алексеевич	ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ОБОЗР	57

Бичева Ирина Борисовна Белинова Наталья Владимировна Зайцева Светлана Александровна	ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА	60
Богдан Виктор Валерьевич	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	63
Богданова Светлана Анатольевна	К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА	68
Бузинская Яна Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	72
Бурдакова Анна Александровна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	75
Буткевич Сергей Анатольевич	ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ШКОЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна Скоромнов Дмитрий Анатольевич	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	81
Васильева Татьяна Виталиевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭПИСТЕМИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	84
Везетиу Екатерина Викторовна	ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ГЕНЕЗИС И ДИНАМИКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	88
Везетиу Ксения Петровна Вовк Екатерина Владимировна	ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ У УЧАЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ МЕДИАИНФОРМАЦИИ	92
Веселова Елена Леонидовна Глузман Александр Владимирович	МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	96
Викжанович Светлана Николаевна	ВЫБОР АЛГОРИТМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРИ КОМОРБИДНОСТИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ	99
Вишневский Владимир Анатольевич Вахмянина Дарья Эдуардовна Букреев Игорь Александрович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ, КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	102
Владимирова Елена Николаевна	ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ БЛОК МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ	105
Вовк Екатерина Владимировна	ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	108
Волкова Александра Сергеевна Койкова Эльзара Имдатовна	ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ	111
Воскрекасенко Ольга Александровна Осипов Максим Евгеньевич	ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ВОВЛЕЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В ЭКСТРЕМИСТСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	115
Гадзина Екатерина Викторовна	РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОРНАМЕНТИКИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖНИКА	118

Гельфанова Диляра Дамировна Шнарева Галина Вячеславовна	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	121
Gerges Sarah Nady Nekhela	THE ROLE OF PEER ASSESSMENT IN EAP WRITING: EFFECTIVENESS AND CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION	125
Глузман Александр Владимирович Галицына Ангелина Витальевна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ	128
Глузман Неля Анатольевна Уметбаев Аяз Раулевич	МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ	131
Горбунова Валерия Романовна	ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	135
Горбунова Наталья Владимировна	РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАСКРЫТИИ И РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПОСТДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ	138
Горшкова Марина Абдуловна Ефремов Андрей Вячеславович	САМООТВЕРЖЕННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ №1 ГОРОДА БЕСЛАН КАК ФУНДАМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	141
Диких Элина Радиковна	О СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ	144
Долецкая Светлана Валентиновна Валигура Олеся Алексеевна	АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАСЛЕДИИ К.Д. УШИНСКОГО	147
Ерёмина Анастасия Павловна	ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	150
Ефимова Валентина Михайловна Миненко Наталья Александровна	НАВЫКИ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ В СФЕРЕ АКТИВНОГО ТУРИЗМА	153
Залавина Татьяна Юрьевна Дёрина Наталья Владимировна	ЦИФРОВЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	157
Заргарян Ирина Владимировна	ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ЦВЕТОВЫХ ГАРМОНИЙ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА	160
Иванцов Александр Александрович	ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭКОСИСТЕМЕ ВЫШЕГО ОТРАСЛЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ)	164
Каландырец Юлия Андреевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	169
Камакина Ольга Юрьевна	ВЛИЯНИЕ СКЛОННОСТИ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИХ КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ	172
Катранжи Елена Олеговна	ИЗУЧЕНИЕ АРХИТЕКТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРОЙ ЗАСТРОЙКИ ЯЛТЫ КАК МЕТОД ПЛЕНЭРНОЙ ЖИВОПИСИ	175
Качалов Роман Николаевич	ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	178
Кислун Александр Игоревич	К ВОПРОСАМ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ	181

Коваленко Екатерина Дмитриевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	184
Коденко Иван Юрьевич	ИСКУССТВО ФОТОГРАФИКИ В СИСТЕМЕ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	187
Комиссаренко Елена Валентиновна	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ	191
Компаниец Юрий Анатольевич Бахаровская Татьяна Валерьевна Шарикова Виктория Павловна	ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ К ДВИГАТЕЛЬНОМУ РЕЖИМУ В ХОДЕ ЛАГЕРНОГО ПОЛЕВОГО СБОРА	194
Компаниец Юрий Анатольевич Шарикова Виктория Павловна Ермолова Елена Васильевна	РОЛЬ СПОРТИВНО-МАССОВОГО МЕРОПРИЯТИЯ, ПОСВЯЩЕННОГО ДНЮ ПОБЕДЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ, В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ НАЧАЛ ЛИЧНОСТИ	197
Корчагина Татьяна Александровна	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ	200
Котельников Алексей Юрьевич	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	204
Кузнецова Наталья Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	206
Купавцев Тимофей Сергеевич	СВОБОДНЫЙ ВЫБОР НАСТАВНИКА	209
Ланина Светлана Юрьевна	СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	212
Ланина Светлана Юрьевна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО	214
Логинов Антон Николаевич Логинова Ольга Александровна Авилов Владимир Иванович	АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	217
Магомедов Руслан Расулович Глузман Александр Владимирович Попова Марианна Руслановна	ВНУТРИФИРМЕННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ В СФЕРЕ АДАПТИВНОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА	220
Магомедова Аида Насрутдиновна	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	223
Мазанюк Елена Федоровна	ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	227
Макаренко Юлия Владимировна Дергачёва Полина Алексеевна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	230
Макаренко Юлия Владимировна Крафт Анастасия Вадимовна	ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ СВЯЗИ МЕЖДУ ШКОЛОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИМ УНИВЕРСИТЕТОМ	232
Максименко Анна Евгеньевна	ШРИФТОВАЯ КУЛЬТУРА НАЦИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА	235
Максимова Ольга Борисовна	ИЗУЧЕНИЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ: ИСТОЧНИКИ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРСИДСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	239

Мардар Диана Александровна Осипенко София Дмитриевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО И СВЯЗЬ С РЫНКОМ ТРУДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ	242
Матвеева Ольга Сергеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТОВ	245
Мелитовская Ирина Николаевна	НОКСОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ХИМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ	247
Милинский Алексей Юрьевич	ИНЖЕНЕРНОЕ МЫШЛЕНИЕ И УЧЕБНЫЕ УСТАНОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	251
Мирзоева Анжелика Маликовна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СОВРЕМЕННЫХ УПРАВЛЕНЦЕВ В УСЛОВИЯХ ДПО	253
Мырза Николай Николаевич	ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА	257
Наумова Анастасия Витальевна	СЕМЬЯ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	261
Николаева Элеонора Александровна Наумова Наталья Александровна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	264
Омарова Эмилия Магомедсаидовна Даитбекова Мукминат Узаировна	СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА	268
Панчищина Валентина Алексеевна	СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	270
Пивненко Петр Петрович Соковинова Анастасия Владимировна	ПОДХОДЫ К ВНЕДРЕНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, МЕТОДОВ И ПРАКТИК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА	274
Пивоваров Владимир Александрович Боровикова Яна Владимировна	МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА ПЕРСОНИФИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ	278
Пономарёва Елена Юрьевна Бабаева Анастасия Александровна	КОРРЕКЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА	282
Приходченко Денис Андреевич	РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ПРАВА	285
Рабаданова Патимат Магомедовна Аджиева Марьян Магомедовна Гасанова Аминат Алискеровна	ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	289
Рачковская Надежда Александровна Фокина Анастасия Вадимовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА	293
Ромашева Наталья Борисовна Соловьева Ирина Васильевна Магомедов Руслан Расулович	НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	296
Рудакова Ольга Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ	299
Сабанчиева Лейла Надирсолтановна Алипханова Фатима Надирбековна	ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	302

Сагидова Маралхалум Чубановна Шабанова Джамиля Садулаевна Шабанова Шахназ Гиляловна	РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	307
Седых Татьяна Владимировна Бурлаева Олеся Николаевна Майорова Наталья Алексеевна	ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СМЫСЛЫ, НАПРАВЛЕНИЯ, ОСОБЕННОСТИ	311
Сергеева Анна Евгеньевна Везетиу Екатерина Викторовна	ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА	314
Сивцева Александра Сергеевна	КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ, КРИТЕРИЕВ ОТБОРА И ПРИНЦИПОВ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	317
Скребец Татьяна Викторовна	НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ УЧЕБНОГО КУРСА «ЛОГОПСИХОЛОГИЯ»	321
Соболев Николай Гургенович	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УВЕРЕННОСТИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ	323
Спирidonов Денис Сергеевич	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ	327
Столярова Надежда Борисовна	ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИТ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ВУЗА В ОБЛАСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	329
Стрешнева Елизавета Евгеньевна	К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ	333
Сулейманов Ришат Ибраимович Амет-Уста Зарема Ремзиевна	ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ХАРАКТЕРИСТИКА, ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ	335
Султанова Ирина Викторовна Везетиу Екатерина Викторовна	УМСТВЕННАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ	338
Сурнина Марина Владимировна Чуешева Наталья Алексеевна Янчевская Ксения Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ РАННЕГО ВОЗРАСТА	340
Сурхаев Магомед Абдулаевич Жданова Светлана Николаевна Полозова Татьяна Петровна	РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	344
Тагариева Ирма Рашитовна Тянь Фаньюй	ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОСВОЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ ХОРЕОГРАФИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КИТАЯ	348
Фатуева Юлия Наилевна	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТНОГО ПОДХОДА	351
Федотова Ольга Дмитриевна Светличный Евгений Григорьевич	МОДЕЛИРОВАНИЕ, КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	353
Фетисов Александр Сергеевич Червенко Оксана Борисовна Кудинова Юлия Валерьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ НОВЫХ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ЗАПОРОВСКОЙ ОБЛАСТИ)	356
Филимонюк Людмила Андреевна Литвинова Елена Робертовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ»	360

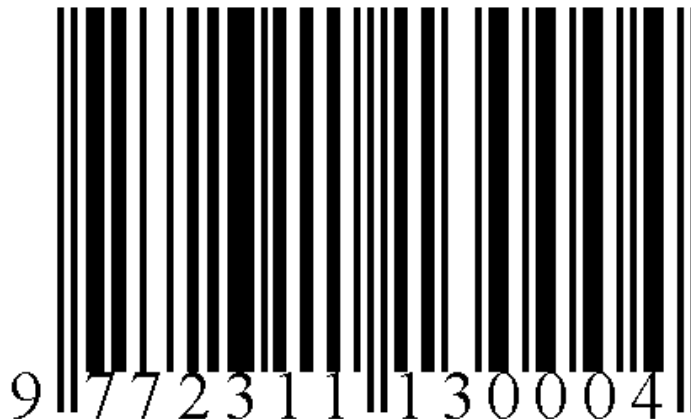
Филонов Иван Викторович	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗАХ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ, В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	364
Фирсов Кирилл Николаевич Фирсова Мария Анатольевна	ОБНОВЛЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	367
Фролов Алексей Анатольевич Горайнов Василий Владимирович Редько Сергей Станиславович	ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СТРЕЛКОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ БЕСПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЫ В СИСТЕМЕ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД	370
Фурсенко Татьяна Фёдоровна Щербакова Елена Викторовна	УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ	373
Хайруллина Эльмира Робертовна Насретдинова Азиза Салаватовна	ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА В ПЕРЕДОВЫХ ИНЖЕНЕРНЫХ ШКОЛАХ	376
Харабаджах Мелия Наримановна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ У СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	379
Хлыбова Наталия Александровна Томичева Ирина Валентиновна Гиренко Ирина Викторовна	ЮМОР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕТОДИК	382
Чебенева Ольга Евгеньевна Даудов Шемил Ахмадович	ОПТИМИЗАЦИЯ СПОРТИВНО-МАССОВОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ	386
Чернечкин Иван Александрович Ярушина Татьяна Александровна	ФИЗИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	390
Четверикова Татьяна Юрьевна	ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ПИСЬМЕННУМУ СОЧИНЕНИЮ ПО КАРТИНЕ	392
Шелкунова Татьяна Владимировна Иванов Александр Александрович	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ	395
Ширяева Ольга Юрьевна	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ	399
Ширяева Юлия Геннадьевна Винокурова Наталья Валентиновна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	402
Шустова Ксения Вадимовна Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	405
Эсеккуев Казимир Владимирович Эзиева Саният Тохтаровна	ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ СРЕДОВОГО ДИЗАЙНА	408
Ярошенко Елена Александровна Узденова Соня Баймурзаевна	КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	412
ПСИХОЛОГИЯ		
Бура Людмила Викторовна Боднар Виола Олеговна	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЧЛЕНОВ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПОГИБШИХ В ХОДЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ	416
Глузман Александр Владимирович	ОПЫТ СИСТЕМНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	419
Глузман Александр Владимирович Авдеева Ирина Николаевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ: ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ	423

Евдокимова Татьяна Александровна Гарданова Жанна Робертовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ ДПО (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)	426
Калинкина Евгения Михайловна Носова Наталья Валентиновна Соколовская Ольга Константиновна	ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ ЖЕНЩИН, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ	430
Кисова Вероника Вячеславовна Карпушкина Наталья Викторовна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА РАЗВИТИЯ	433
Кисова Вероника Вячеславовна Красильникова Лариса Владимировна Вялова Наталья Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	435
Кудашкина Ольга Васильевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ	439
Кузьменкова Ольга Валентиновна	СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СЛУЖБЕ В АРМИИ У ЮНОШЕЙ	441
Куимова Наталья Николаевна Зинина Снежана Михайловна Моренкова Виктория Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ВОСПИТАНИЯ	444
Куимова Наталья Николаевна Марова Ирина Александровна Мясникова Ирина Геннадьевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ	448
Лебедев Игорь Михайлович Гожиков Василий Яковлевич	АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ВРАЖЕСКОМУ ИНФОРМАЦИОННОМУ ДЕСТРУКТИВНОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ	451
Моторин Максим Валерьевич	ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	456
Новиков Петр Васильевич Репина Лилия Михайловна	ПРОФИЛАКТИКА КАК ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ СНИЖЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	461
Пономарёва Елена Юрьевна	ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ	464
Рубцова Анна Владимировна Лучшева Людмила Михайловна Берберян Ася Суреновна	ЛИЧНОСТНЫЕ КОНСТРУКТЫ И МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ	467
Рудакова Ольга Александровна Франко Екатерина Дмитриевна	РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	470
Самодоров Филипп Александрович Козьяков Роман Валерьевич	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КРЕАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ МЕНЕДЖЕРА ПО ПРОДАЖАМ	473
Севбо Дарья Сергеевна Тузова Ольга Николаевна Тучкова Тамара Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВЫХ СИТУАЦИЯХ	476
Хайбулаева Айшат Гамзатовна Адухова Марзият Магомедовна	СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ	479
Шелкунова Татьяна Васильевна Виталёва Яна Витальевна Феринская Ульяна Владимировна	ПОЗИТИВНЫЕ ПРАКТИКИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА	484
Шелкунова Татьяна Васильевна Шелкунов Павел Андреевич Феринская Ульяна Владимировна	РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ WEB-КВЕСТА	486
Шогенова Фатимат Олеговна	СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ	488

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 88. Часть 2.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:

Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.08.2025. Сдано в набор 08.09.2025. Дата выхода 30.09.2025
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,63.
Тираж 500 экз. Свободная цена.